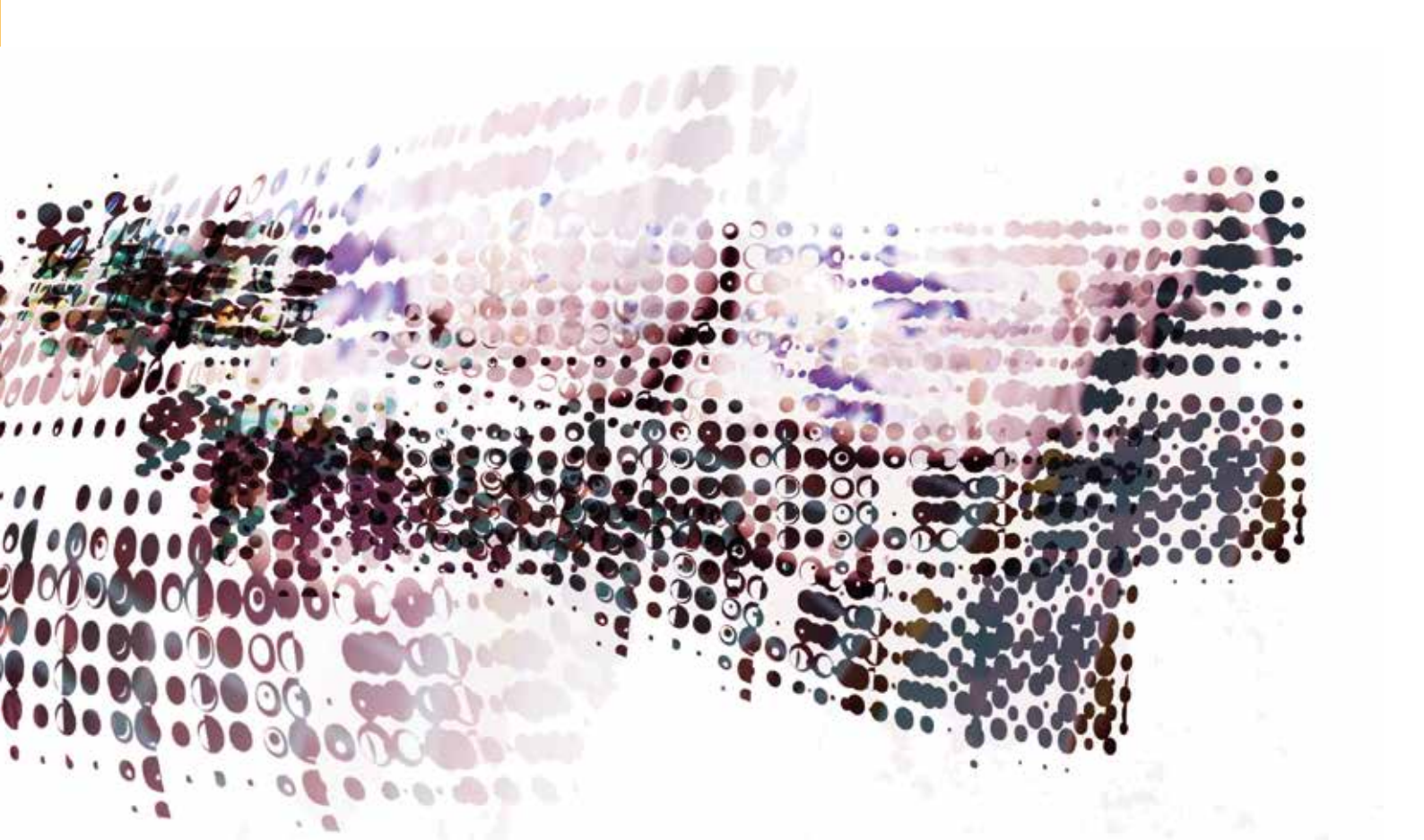




FESTSCHRIFT
VIERZIG JAHRE
OFFENE JAZZ HAUS SCHULE
1980 - 2020



© Thomas Schäkel | StadtRevue

Sehr geehrte, liebe Leser*innen,

40 Jahre Offene Jazz Haus Schule, das ist wahrlich ein Grund zum Feiern! Ein Anlass, zurück-, vor allem aber nach vorne zu schauen. Eine Gelegenheit, kurz innezuhalten, zu resümieren, sich zu sammeln, um dann mit ganzer Kraft die nächsten 40 Jahre anzugehen.

Wie Sie den Biographien der Autor*innen dieser Festschrift entnehmen können, kommen überwiegend Dozent*innen und ehemalige Dozent*innen bzw. Personen, mit denen wir über viele Jahre eng zusammengearbeitet haben, zu Wort.

Ihre Beiträge werfen Schlaglichter auf Aspekte der Entstehung, Bedeutung, Vermittlung und Präsentation von Jazz und aktueller, von populärer und improvisierter Musik.

Im Anschluss an die drei Grußworte von offizieller Seite folgen – überschrieben mit **Positionen und Perspektiven** – Beiträge, die in bunter Reihenfolge aufzeigen, wofür die Offene Jazz Haus Schule steht, aus welchem Geist sie entstanden ist, mit welcher Haltung sie geleitet wurde, welche Strukturen und pädagogischen Ansätze sie generiert hat,

welche Inhalte sie in welchen Zusammenhängen behandelt und mit welchen Partnern sie zusammenarbeitet. Die Autor*innen beschreiben Historisches und Zukünftiges auf verschiedenen Reflexionsebenen und geben so einen Einblick in die Diversität unserer Handlungs- und Arbeitsfelder.

Unter der Überschrift **Jazzhaus Einblicke** beschreiben Dozent*innen der Jazzhausschule ihre pädagogische Arbeit.

Der Beitrag unseres Architekten und Freundes Bodo Marciniak zur **Eigelsteintorburg**, die Chronik, unsere Dozent*innen, vier ausgewählte Projekte und last but not least unsere Förderer runden die Festschrift ab.

Dank gebührt: Unseren Teilnehmer*innen für ihr Vertrauen in unsere Arbeit, den Dozent*innen und Mitarbeiter*innen, die in den vergangenen 40 Jahren die OJHS mitgestaltet, mitaufgebaut und mitgetragen haben, unseren Kooperationspartnern, Freunden und Förderern für ihre ideelle und finanzielle Unterstützung, ohne die Vieles nicht möglich gewesen wäre.

Wir danken den Autoren sowie Dirk Raulf, Thomas Gläser und unserer Grafikerin Ute Bülow für ihre Mitarbeit an dieser Festschrift.

Nicht zuletzt bedanken wir uns bei unseren Lebenspartnerinnen, die uns immer wieder auffangen, beraten und die Jazzhausschule im Hintergrund mittragen.

Rainer Linke

Leiter und Geschäftsführer

Joscha Oetz

stellvertretender Leiter



Anmerkung: Die Autor*innen dieser Festschrift wählen ihre Form gendergerechter Schreibweise individuell.

INHALT

Intro

- 2 **Einleitung**
Rainer Linke & Joscha Oetz
- 6 **Grußwort** Isabel Pfeiffer-Poensgen
- 7 **Grußwort** Henriette Reker
- 8 **Grußwort** Julia Diamé

Positionen und Perspektiven

- 10 **Die innere Haltung, die wir mit dem Begriff Jazz in Zusammenhang bringen**
Ein Gespräch mit Rainer Linke über persönliche und institutionelle Geschichten
[Hans-Jürgen Linke](#)
- 16 **One Eye to the Future, One Eye to the Past** [Joscha Oetz](#)
- 18 **Improvisation**
[Alexander von Schlippenbach](#)
[Interlude]
- 22 **Geste und Groove-Embodiment**
Practice as Research als Zukunftsaufgabe der Offenen Jazz Haus Schule Köln
[Marianne Steffen-Wittke](#)
- 30 **Der OJHS zum Geburtstag: »PROBLEME!«**
Vorschlag einer zukunftsweisenden Problemorientierung im Geiste der Vergangenheit [Franz Kasper Krönig](#)
- 34 **Die Enge in der Offenheit: Irgendwas mit Frauen** Ein Gespräch mit Ulla Oster, Theresia Philipp, Kristina Brodersen und Angelika Niescier
[Tossia Corman](#)
- 40 **Jazzutopien und utopischer Jazz**
[Felix Klopotek](#)
[Interlude]
- 46 **Der Schlüssel liegt immer in der Qualität von Musik!**
Ein Gespräch mit Svenja Doeinck und Reiner Michalke
[Horst Peter Koll](#)
- 50 **Die OJHS im bildungspolitischen Wandel der letzten 20 Jahre**
[Thorsten Neubert](#)
- 56 **Über Hip-Hop, Inklusion, Diversität und Teilhabe**
[Joscha Oetz](#)
- 60 **Das Projekt KlangKörper an der Grundschule Kunterbunt**
[Uschi Brockerhoff](#)
- 64 **Reflections on Education**
[William Parker](#) [Interlude]
- 66 **Vierzig Jahre Offene Jazz Haus Schule im Spannungsfeld von Offenheit und Solidität**
[Rainer Linke](#)
- 71 **JAZZHAUS AKADEMIE – zwischen Kunst und Pädagogik**
[Thomas Gläßer](#)

Jazzhaus Einblicke

- 76 Klasse: musizieren!**
Erfahrungen aus der musikalischen Zusammenarbeit mit Grundschulklassen
[Achim Tang](#)
- 80 Konzeptkonstanten der YoungsterBand-Praxis**
[Rainer Linke & Franz Kasper Krönig](#)
- 82 Tandemprojekt**
»Ensemblespiel im Ganztag«
[Gregor Siedl](#)
- 84 Der blinde Detektiv**
Hörspiel-Workshop für Jugendliche von 10 – 15 Jahren
[Dirk Raulf](#)
- 88 Der erste Song**
Eine praktisch orientierte Beschreibung der ersten Stunden mit einer YoungsterBand
[Thorsten Neubert](#)
- 92 Lauschexpeditionen 2012**
Workshop: Elektronische Musik
[Ralf Schreiber](#)
- 96 E-Gitarren-Alarm!**
Vom Blues zum Jazz und weiter...
[Tobias Hoffmann](#)

Outro

- 102 25 Jahre Offene Jazz Haus Schule in der Eigelsteintorburg Köln**
[Bodo Marciniak](#)
- 106 Chronik**
- 108 Dozent*innen**

AUSGEWÄHLTE PROJEKTE

- 114 SPEM**
- 116 MuProMandi**
- 118 Vorstudium Jazz**
- 119 SOB**
- 120 Förderer | Impressum**

GRUSSWORT

anlässlich des 40jährigen Jubiläums
der Offenen Jazz Haus Schule



»Jazz haben wir nie im engeren Sinn von Be-bop oder Swing verstanden, sondern als innere Haltung, auch der Gesellschaft gegenüber.« So beschreibt Rainer Linke, Mitbegründer und langjähriger Leiter der Offenen Jazz Haus Schule, die Grundüberzeugung, die den vielen Angeboten der freien Musikschule zugrunde liegt und ihren Charakter prägt.

Als vor über 40 Jahren die Initiative Kölner Jazz Haus e.V. gegründet wurde, war nicht abzu-sehen, welche Wirkung sie entfalten würde. Neben dem Stadtgarten, der heute als Euro-päisches Zentrum für Jazz und improvisierte Musik den Musikstandort Nordrhein-Westfalen national und international mit repräsentiert, entstand die Offene Jazz Haus Schule – und mit ihr ein Lehr- und Produktionsort für aktu-elle Musik, der ein radikal neues Konzept in der Musikvermittlung einführte, indem er das Mu-sizieren im Ensemble vom ersten Moment an ins Zentrum des musikalischen Lernens rückte. Damit wird der Persönlichkeit des Lernenden Raum gegeben und die Auffassung von Musik als Kommunikation ernst genommen.

Der Erfolg der Offenen Jazz Haus Schule gibt dem pädagogischen Konzept recht. »Ihr Bildungsangebot in Sachen Jazz und impro-visierte Musik hat überhaupt erst die Basis

geschaffen für den jungen Profi-Nachwuchs an nordrhein-westfälischen Musikhochschu-len«, lobt die Jury des WDR-Ehrenpreises für Jazzpädagogik die Arbeit der Offenen Jazz Haus Schule, die längst zu einem Modell für die Vermittlung von Jazz, Pop und artverwandten Musikstilen geworden ist.

Die Dozentenliste der vergangenen 40 Jahre versammelt international namhafte Musike-rinnen und Musiker, die für die Güte der Aus-bildung bürgen. Entsprechend wurden einige von ihnen in den vergangenen Jahren mit der Exzellenz- und Ensembleförderung des Landes Nordrhein-Westfalen ausgezeichnet.

Das diesjährige Jubiläum möchte ich zum An-lass nehmen, Ihnen allen meinen herzlichen Glückwunsch auszusprechen, allen voran Rainer Linke, der die Leitung der Offenen Jazz Haus Schule nach 40 Jahren nun an seinen Stellvertreter Joscha Oetz übergibt. Sie haben gemeinsam bewiesen, dass es sich lohnt, eige-ne und andere Wege zu gehen, das Ziel nicht aus den Augen zu verlieren und Widerstände als Herausforderung anzunehmen.

Ich wünsche der Offenen Jazz Haus Schule auch in den nächsten 40 Jahren Offenheit, kreative Lösungen und den verdienten Erfolg bei der musikalischen Arbeit mit Menschen, die sich auf das Abenteuer Musik einlassen möchten!

Isabel Pfeiffer-Poensgen

Ministerin für Kultur und Wissenschaft des
Landes Nordrhein-Westfalen

GRUSSWORT

anlässlich des 40jährigen Jubiläums
der Offenen Jazz Haus Schule



Sehr geehrte Damen und Herren,
liebe Freundinnen und Freunde der
Offenen Jazz Haus Schule Köln,

ich gratuliere der Offenen Jazz Haus Schule im
Namen der Stadt Köln sehr herzlich zu beiden
Jubiläen – 40 Jahre Offene Jazz Haus Schule
und 25 Jahre Musik in der Eigelsteintorburg! Als
Ihr Verein im Jahr 1980 hier in Köln gegründet
wurde, konnte noch niemand erahnen, wie
erfolgreich er sich entwickeln sollte. Die Initia-
toren, einige Musiker der Initiative Kölner Jazz
Haus e.V., wollten sich der Vermittlung von Mu-
sik widmen und schon bald fanden erste Kurse
im Bayenturm statt. Seit nun mittlerweile 25
Jahren ist Ihr Zuhause ebenfalls ein histori-
sches Gebäude Kölns – die Eigelsteintorburg.

Kulturelle Vielfalt und Bildung haben eine lange
Tradition in Köln – gehören zur DNA unserer
2000 Jahre alten Stadtgeschichte und haben
schon immer einen hohen Stellenwert in Köln.
Ich bin deshalb sehr dankbar, dass wir mit der
Offenen Jazz Haus Schule einen Träger haben,
der vielen Menschen, oft von klein an, den Weg
in die Musik und ins Musik Machen öffnet.

Die Musik spricht alle Sprachen der Welt. Sie
erreicht barrierefrei die Menschen dieser Stadt
und nimmt uns die Angst miteinander in Kon-
takt zu kommen. Deshalb ist sie ein so wichtiger
Bestandteil der kulturellen Bildung mit ihren
zahlreichen Erscheinungsformen und Methoden.
Sie stärkt das Selbstbewusstsein von Kindern
und Jugendlichen und trägt damit wesentlich zu
ihrer Persönlichkeitsentwicklung bei.

Die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen ist
auch ein Schwerpunkt Ihrer Arbeit. Zwölf
Mitarbeitende sowie etwa 200 freiberufliche
Dozentinnen und Dozenten kümmern sich äu-
ßerst erfolgreich in vier Schwerpunktbereichen
um die musikalische Bildung: der Musikschule,
der Akademie, im Bereich Soziokultur und als
Bildungspartner.

Auch in diesen schwierigen Zeiten der Corona/
Covid 19 Pandemie finden die Mitarbeitenden
der Offenen Jazz Haus Schule nicht nur Mög-
lichkeiten, Ihre Arbeit mit Hilfe neuer Techno-
logien und sozialer Netzwerke fortzusetzen,
Sie lassen sich auch nicht davon abhalten, Ihr
Jubiläum gebührend zu feiern – auch wenn es
dieses Mal leider nicht das große Fest am Eigel-
stein sein kann.

Für die Zukunft wünsche ich der Offenen Jazz
Haus Schule alles Gute und gratuliere allen En-
gagierten nochmals ganz herzlich.

Ihre

Henriette Reker

Oberbürgermeisterin der Stadt Köln

GRUSSWORT

anlässlich des 40jährigen Jubiläums
der Offenen Jazz Haus Schule



Immer offen für Neues

Als vor fünf Jahren die Stadt Köln ins JeKits-Programm einstieg, war das in der JeKits-Stiftung ein Anlass zur Freude. Unter anderem, weil die Offene Jazz Haus Schule als außerschulischer Bildungspartner für zehn Kölner Grundschulen mit von der Partie war. Bekannt als außergewöhnliche Musikschule, die immer wieder Grenzen überschreitet und innovatives Denken und Handeln praktiziert und fördert.

Wir freuen uns auch auf einen inspirierenden Austausch mit den Mitarbeiter*innen der Offenen Jazz Haus Schule – und sind nicht enttäuscht worden. Immer wieder sind im Rahmen unserer Kooperation mit der OJHS spannende Ideen an uns herangetragen worden, Ideen um das JeKits-Programm für die Kinder noch geeigneter, noch passgenauer zu gestalten, um sie auf ihrem Weg des Musikkernens und der Entfaltung ihrer kreativen Potentiale noch besser zu unterstützen. Ideen, die von einem innovativen, partizipativen und inklusiven Geist getragen sind.

So verwunderte es uns auch nicht, dass – kaum waren die Musikschulen pandemiebedingt geschlossen – wir Mitte März erfuhren, dass die Offene Jazz Haus Schule ihren Unterricht

bereits auf digitalen Fernunterricht umgestellt hatte. Wieder bewies das Team, dass es für Innovation und Kreativität steht.

Gemeinsames Musizieren von Anfang an: Das Credo des JeKits-Programms ist auch ein Bestandteil der Philosophie der Offenen Jazz Haus Schule und der Überzeugung ihrer Mitarbeiter*innen. Bereits bevor 2015 JeKits auch in Köln startete, wurden zwei Dozent*innen der OJHS in unser Kuratorium, unseren Think Tank, berufen, und begleiteten somit eine Zeitlang den Weg des Programms. Und auch aktuell gehört ein langjähriger Dozent der OJHS unserem Kuratorium an. Diese inspirierende Zusammenarbeit hoffen wir noch lange fortsetzen zu können.

Das Team der JeKits-Stiftung gratuliert der Offenen Jazz Haus Schule herzlich zum Jubiläum!

Mit freundlichen Grüßen

Julia Diamé

Vorstand der JeKits-Stiftung



POSITIONEN UND PERSPEKTIVEN

Die innere Haltung, die wir mit dem Begriff Jazz in Zusammenhang bringen

Ein Gespräch mit Rainer Linke über persönliche und institutionelle Geschichten



Rainer Linke – Anfang der 1980er Jahre

Du warst vor 40 Jahren und auch noch lange danach ein erfolgreicher Bassist in der deutschen Jazz-Szene, hast in sehr gefragten, tollen Bands gespielt ...

Rainer Linke: Danke, dass Du das so sagst. Seit dem Ende meines Studiums Mitte der 1970er bis in die 90er Jahre war ich in der Tat als Bassist sehr aktiv und engagiert. Nach meiner klassischen Ausbildung an der Musikhochschule erfuhr ich meine Ausbildung im Jazzbereich *by doing it*, quasi *on the road*. Ich erinnere mich an Konzerte mit dem Gitarristen Toto Blanke, der mich in seine damalige Band mit Joachim Kühn und dem finnischen Schlagzeuger Edward Vesala einlud. Zuvor spielte ich bereits in der Kölner Band KEY, mit Markus Stockhausen, Hugo Read, Reinhard Schmitz und Kurt Billker. Etwas später dann kam die Zeit in der von Uli Beckerhoff geleiteten Band RIOT mit Christof Lauer, Andreas Lump, Wolfgang Eckholt. 1977 produzierten wir mit beiden Bands unsere ersten Schallplatten. Mit RIOT tourten wir landauf, landab durch Deutschland, Holland, Belgien, Österreich und wurden zu fast allen deutschen Jazzfestivals bis hin zu den Berliner Jazztagen und von Rundfunkanstalten zu Produktionen eingeladen. Um die 80 Konzerte im Jahr: Meist zu viert oder fünft in

meinem VW-Bulli, waren wir für mich gefühlt mehr Fernfahrer als Musiker.

In den 1980er Jahren gründete ich mit Roger Hanschel und Hans Lüdemann zunächst das Quartett NANA mit Klaus Mages am Schlagzeug, später spielt ich mit Hans und Roger im Trio unter dem Namen »Blau Frontal«. Unsere letzte CD mit »Blau Frontal« nahmen wir 1993 im Loft auf, mit den Gastmusikern Hank Roberts (Cello) und Mark Feldman (Violine).

... und dann hast Du irgendwann all das an den Nagel gehängt, zugunsten Deiner Arbeit für die OJHS. Wie kam es dazu?

Neben der Musik war ich immer auch an gesellschaftlichen und sozialen Fragen, an Pädagogik und an der Entwicklung von Strukturen interessiert. Zudem hatte ich irgendwann verstanden, dass wichtige Dinge, die die Existenz von Musikern betreffen, nicht auf und nicht vor der Bühne, sondern hinter der Bühne entschieden werden. Mir wurde klar: Als einzelner Musiker bist du machtlos. Darum habe ich mich schon 1978 der Initiative Kölner Jazz Haus angeschlossen und bin dort auf gleichgesinnte und brillante Menschen gestoßen wie z. B. Reiner Michalke und Matthias von Welck, Joachim Ullrich und Dieter Manderscheid. Das eröffnete mir neue Wege und Horizonte, und wir arbeiten mit dem Stadtgarten und der Hochschule für Musik und Tanz Köln bis heute zusammen.

So hatte ich in den 1980er Jahren gleich drei fordernde Jobs: Wie eben dargestellt, war ich als freischaffender Musiker *on the road*; dann hatte ich einen Lehrauftrag für Jazz-Kontrabass mit zehn Stunden pro Woche an der

Musikhochschule in Köln, und ich übernahm zunehmend die Leitung der ständig wachsenden Jazzhausschule. In der Summe führte dieser Zustand Anfang der 1990er Jahre zu einer Überlastung. Gesundheitlich leicht angeschlagen, wurde mir zunehmend klar: Alles gleichzeitig kannst du auf Dauer nicht stemmen. Ich war in einer existenziellen Krise, nahe am Burnout. In dieser Phase hat meine Frau mich aufgefangen und - wie auch in all den folgenden Jahren - nachhaltig unterstützt.

Dann die Lösung: 1993 zeigte sich die Stadt Köln bereit, die Eigelsteintorburg auf der Grundlage eines Erbbaurechtsvertrags langfristig der Jazzhausschule zur Nutzung anzuvertrauen. Ein Riesenerfolg! Gemeinsam mit zahlreichen Kollegen und mit Unterstützung unserer Teilnehmer hatten wir schließlich über 14 Jahre mit der Stadt Köln um geeignete Räume für die Jazzhausschule gerungen und waren mehrfach demonstrierend auf die Straße gegangen. Mit der Eigelsteintorburg als Zentrum bot sich eine echte Perspektive – für die Jazzhausschule wie auch für meine persönliche berufliche Zukunft.

Hast Du die Entscheidung jemals bereut?

Der Verlust des aktiven Musikerdaseins geht mir hin und wieder bis heute nach – aber bereut habe ich die Entscheidung nicht. Anderen Menschen aktives Musizieren zu ermöglichen, sie darin zu unterstützen, ästhetische Erfahrungen zu gewinnen, musikalisch zu lernen, all das erlebe ich als kreative Tätigkeit. Und es ist mir zudem ein wichtiges Anliegen, dass es in Köln ein qualitativ hochwertiges und möglichst flächendeckendes musikalisches Bildungsangebot im Bereich improvisierter

und populärer Musik gibt. Ich hatte mich an beiden großen Kölner Bildungseinrichtungen, der Rheinischen Musikschule und der Musikhochschule, darum bemüht, die Entwicklung in diesem Sinne voranzubringen und bin letztlich an beiden Institutionen gescheitert. An der Rheinischen Musikschule wurde mir unmissverständlich mitgeteilt, dass sich die Institution neben dem Tanz kein zweites »Extra« leisten könne, und an der Musikhochschule steht man als Lehrbeauftragter in der Hierarchie noch unter dem Hausmeister. Das brachte mich dazu, meine Anliegen noch ernsthafter selbst in die Hand zu nehmen. Das entspricht wohl auch mehr meiner Persönlichkeit, als in einer traditionellen Institution mit vorgegebenen Strukturen und Hierarchien zu agieren.

War es ein Glücksfall, dass in der Rheinischen Musikschule Anfang der 1980er Jahre wenig Platz für Jazz und innovative Vermittlungsideen vorhanden war – zumal, wenn man heute sieht, was in den vergangenen 40 Jahren alles entstanden ist?

Glücksfall? Naja... Meine Position als Leiter der Offenen Jazz Haus Schule gab mir im Laufe der Jahre jedenfalls unendlich viele Möglichkeiten, meinen Vorlieben und Stärken zu folgen, und die Jazzhausschule diente mir selbst und anderen als Plattform, um unsere Visionen Realität werden zu lassen. Ich habe meine Arbeit an der Jazzhausschule immer als spannenden, herausfordernden, kreativen Prozess erlebt: im Team gemeinsam mit anderen frei und weitgehend ungebunden nach passenden, sinnvollen und effektiven Lösungen zu suchen und diese dann auch zu

realisieren. So konnte jedenfalls etwas gänzlich Neues entstehen.

Da passte Ende der 1970er Jahre gerade vieles zusammen: Ein Kreis junger, gleichgesinnter professioneller Musiker, vereint in dem starken Wunsch, etwas Neues, Eigenes zu schaffen, dann die zahlreichen Fans, die selbst aktiv musizieren wollten, und all dies in einer Stadtgesellschaft, die sich in weiten Teilen im Umbruch befand – dynamisch, alternativ, vielfältig und offen. Dies alles geschah mit großem Ernst und gleichwohl einer gewissen jugendlichen Unbekümmertheit. Eine gemeinnützige Bildungseinrichtung im eigenen Auftrag, ohne Netz und doppelten Boden frei am Markt als Mitbewerber zu einer hochsubventionierten kommunalen Musikschule zu initiieren, das musste entweder auf direktem Weg zu prekären Arbeitsverhältnissen und Selbstausbeutung oder aber, wenn's gut ging, zu Ruhm und Ehre führen (lacht).

In der Sozialpsychologie der Jazz-Instrumentalisten ist es der Bassist, der die Dinge organisiert und zusammenhält, Verantwortung übernimmt, anderen eine Plattform schafft. Insofern hast du das richtige Instrument gewählt.

Ja, da scheint was dran zu sein. Jedenfalls habe ich mich von Beginn an verantwortlich für die Belange der Jazzhausschule gefühlt, habe Anträge geschrieben, mich nach Räumen umgesehen, Wünsche und Bedürfnisse anderer wahrgenommen, Instrumente transportiert, Meetings organisiert, später unsere erste Veröffentlichung »Materialien für die Arbeit mit Jazzgruppen« betreut und so weiter und so weiter...

Wie hast Du Dich als Leiter der Schule verstanden? Welche Rollen hast Du eingenommen?

Hinrich Franck, seit 1983 Dozent an der Jazz Haus Schule, bezeichnete mich einmal als »Direktor Deiner Schule«, und der ehemalige Kulturamtsleiter, Jürgen Nord, begrüßte mich mit »Hallo, Mr. Jazzhausschule«. Das spiegelt mir die Außenwahrnehmung meiner bedingungslosen Identifikation mit meiner Tätigkeit und Rolle als Leiter der Jazzhausschule. Auch wenn das nach Führung auf Gutsherrenart klingt, sind – auf der Grundlage von offener Information und Kommunikation – Partizipation und Mitgestaltung aller Beteiligten für mich selbstverständlich und für die Jazzhausschule existenziell. Ich sehe die Jazzhausschule als Plattform, auf der freiberuflich tätige Musiker selbstverantwortlich handeln und gegenüber dem Träger der Plattform loyal agieren. Meine Aufgabe als Leiter war stets, die richtigen Leute an den für sie richtigen Platz zu bringen und dort zu halten. Ich habe mich dabei immer als Motor gesehen, der Prozesse in Gang setzt und in Gang hält, der Strukturen schafft, die alles sicher tragen. Die Jazzhausschule schöpft dabei aus dem schier unerschöpflichen Reservoir einer Kulturmétropole, das sich mit jedem Jahrgang der Kölner Hochschule für Musik und Tanz mit kreativen Musikern neu anreichert.

Wie gestaltete sich Deine Arbeit als Leiter der Jazzhausschule konkret?

Äußerst vielfältig. Als künstlerisch-pädagogischer Leiter und Geschäftsführer richte ich mich an Visionen aus, nehme Haltungen ein und verfolge sie über lange Zeiträume, etwa

unseren ganzheitlichen, künstlerisch-pädagogischen Bildungsansatz, eine in die Zukunft gerichtete gesellschaftlich-politische Orientierung, einen persönlichen Führungsstil, strukturelle, personelle, vertragliche, rechtliche und finanzielle Grundlagen der Institution – und dies stets gemeinsam mit den Mitarbeitern, mit Dozenten, Freunden und Förderern. Konkreter gilt es, Bildungsangebote und Projektkonzeptionen zu entwickeln, passende Dozenten zu suchen, Kursangebote, soziokulturelle Projekte, Konzerte, Weiterbildung und vieles mehr zu organisieren, sich um Öffentlichkeitsarbeit zu kümmern und Fördermittel zu akquirieren. Als Geschäftsführer achte ich auf die Finanzen, setze mich mit Steuerberatern und Juristen, mit Politik und Verwaltung von Stadt und Land auseinander und vieles mehr. Als Schulleiter konnte ich im Laufe der Jahre – gemeinsam mit Mitarbeitern, Dozenten, Förderern und letztlich auch den Teilnehmern – das besondere und einmalige Profil der Jazzhausschule federführend entwickeln und immer differenzierter ausgestalten.

Wir haben über traditionelle musikpädagogische Bildungseinrichtungen in Köln gesprochen und über Deine Erfahrungen damit. Ihr habt Euch, um Euch schon auf den ersten Blick davon abzugrenzen, Offene Jazz Haus Schule genannt, und Du hast vorhin ein Wort verwendet, das in den achtziger und neunziger Jahren noch nicht in Mode war, aber in den letzten zwei Jahrzehnten sehr gängig geworden ist: Plattform.

Ist es so, dass Ihr von Anfang an schon die Jazzhausschule begriffen habt als eine

Plattform für Entwicklungen und Initiativen, die auf Euch zukommen und die unabhängig von Euch in Gang gekommen sind?

Ja, unbedingt. Die Jazzhausschule reagierte im Laufe von 40 Jahren kontinuierlich auf gesellschaftliche und kulturelle Entwicklungen. Dabei war sie stets auf die kreative Energie und das Engagement ihrer Dozent*innen angewiesen. In den 1980er Jahren waren es die Gründungsmitglieder, neben mir Joachim Ullrich, Dieter Manderscheid, Raimund Kroboth, Georg Ruby und nur wenig später Ulla Oster – alles Mitglieder der Initiative Kölner Jazz Haus.

1983 begannen Marianne Steffen-Wittek und ich, gemeinsam mit den damaligen Studenten Conny Brüssel und Stefan Schneider-Reuter mit Kindern zu arbeiten. In diesem Zusammenhang gab Marianne als Rhythmikerin und Schlagzeugerin die pädagogisch prägenden Impulse. Mitte der 1990er Jahre war es die HipHop-Kultur, eine Migrantenkultur mit Künstlern wie den Rap-Poeten Adé Bantu (bürgerlich: Adegoke Odukoya), Kutlu Yurtseven, Fatih Cevikkollu, dem Sprayer und Breakdancer Jörg Thielen, dem Dj Lifeforce (bürgerlich: Mike Hagen) und den Schauspielerinnen Selda Akhan und Hülya Dogan-Netenjakob, die das öffentliche Bild der Jazzhausschule mit prägte. Sie entwickelten im soziokulturellen Bereich das Format unserer sogenannten HipHop-Musicals, getragen von der künstlerischen Energie der Migranten. In dieser und auch in anderen Phasen setzten immer wieder Musiker und Künstler, die nicht über den Weg der Musikhochschule zu uns

gekommen waren, markante Impulse an der Jazzhausschule. Anfang der 2000er Jahre entstand das »Vorstudium Jazz«, initiiert und geleitet vom Bassisten und Komponisten André Nendza. Ziel dieses Formats ist es, Teilnehmern aus Köln und der Region eine direkte Vorbereitung auf die Aufnahmeprüfung an einer Musikhochschule zu ermöglichen.

Mitte der 2000er Jahre bildete sich erstmalig ein regelrechtes Konzeptionsteam. Konstante Mitglieder waren Franz Kasper Krönig, Thorsten Neubert, Thomas Gläßer und Achim Tang. Alle vier nutzten die Jazzhausschule als Plattform für ihre Ideen und Projekte und trugen seitdem wesentlich zu ihrem pädagogischen Profil bei. Hier nur einige Beispiele: Franz Kasper Krönig beschreibt die Theorie und Praxis der Jazzhausschule in Aufsätzen, Artikeln und Büchern. Gemeinsam mit Achim Tang gab er der kulturellen Stadtteilentwicklung modellhafte Impulse mit den Projekten »Sounds of Buchheim«, »Family Sounds« und einem inklusiven Stadtteilorchester. Thomas Gläßer engagierte sich in Zeiten von OGS, G8/G9 und JeKits im Bereich kultureller Schulentwicklung und gestaltete mit »MuProMandi« und »KlangKörper« zwei modellhafte Schulprofile. Thorsten Neubert bringt sich bis heute mit theoriebasierter Reflexion von Unterrichtspraxis in die Weiterbildungsangebote der Jazzhausschule ein.

Jazzdidaktik und Vermittlung von improvisierter und populärer Musik war Anfang der 1980er Jahre weitgehend Neuland. Wie seid Ihr vorgegangen?

Richtig – bis 1981 gab es in Deutschland keine akademische Ausbildung im Jazz. Da brachte

zunächst jeder von uns seine individuelle Vorerfahrung und Vorgehensweise ein. Ich beschreibe am besten mal meinen Weg, denn ich habe meine pädagogische Tätigkeit später primär an meinem eigenen Bildungsweg orientiert. Rückblickend gesehen, folgte meine Jazz-Ausbildungsbiographie den Regeln mündlicher Überlieferung. Sie wurde von meinen Bands und von anregenden Konzertbesuchen geprägt. In den Bands entwickelten wir ein Repertoire aus eigenen Stücken und spielten gelegentlich öffentlich. Dabei brachte jeder seine Musik, seine Stücke und Ideen in die Proben ein. Dies vollzog sich Anfang der 1970er Jahre mangels formaler Ausbildungsmöglichkeiten informell im Selbststudium, im *peer to peer learning* und zudem non-formal im Jazz-Seminar der Musikhochschule und in Workshops. Ich war von dieser Art des Lernens und Spielens völlig elektrisiert: Selbst für seine Musik verantwortlich zu sein! Aus dem Stegreif spielen, improvisieren – eine umwerfende Erfahrung nach über zehn Jahren ausschließlich traditioneller, klassischer Musikausbildung.

Vielleicht sollte ich noch ergänzen: Zeitlich parallel begegneten mir zahlreiche Musiker und Bands, die mich mit ihrer Musik begeisterten. Auf mich sprang der Funke für den Jazz Anfang der 1970er Jahre über. Ich hörte damals in Konzerten so unterschiedliche Musiker wie Terje Rypdal oder Michael Urbaniak mit Urszula Dudziak im Paff Art Klub, das Manfred Schoof Trio mit Peter Trunk am Bass und Cees See am Schlagzeug im kleinen Sendesaal des WDR oder auch das Kölner Improvisationsensemble »Gruppe 8« mit Musikern aus dem Bereich

der neuen, experimentellen Musik wie Manfred Niehaus und York Höller in einem Konzert in den Räumen der Volkshochschule Köln. Alles Konzerte und Orte, die sich mir tief ins Gedächtnis eingeprägt haben.

Als Dozent nutzte ich vor allem die so gewonnenen Erfahrungen, Maßstäbe, Werte und Haltungen. Ich bezog die Teilnehmer in die Gestaltung der Musik – so wie ich es in meinen Bands erfahren hatte – so weit wie möglich ein. Auch spielte das soziale Gefüge einer Band und meine Beziehung zu jedem einzelnen Bandmitglied für mich stets eine bedeutende Rolle. Dies zunächst in der Arbeit mit Erwachsenen, dann mit Jugendlichen und ab den 1990er Jahren auch mit Grundschulkindern.

Im Laufe der Zeit haben sich doch sicher auch übergeordnete Konzeptansätze herausgebildet?

Ja sicher, unsere sogenannten »Konzeptkonstanten«. Wir haben Jazz nie als Begriff für eine Stilistik, die es zu vermitteln galt, verstanden. Wir verwenden dieses Wort zwar gezielt, um uns nach außen hin zu profilieren, aber in der Pädagogik geht es uns nicht primär um Stilistik. Es geht um die innere Haltung, die wir mit dem Begriff Jazz in Zusammenhang bringen: Selbstbestimmt und kreativ Musik zu gestalten, demokratisch und inklusiv. Daraus ergeben sich die weiteren Grundsätze unserer Arbeit. Dem Ansatz der *reflective practice* folgend, werden Wissen, Konzepte, Methoden, Angebotsformate, all das, was in der Jazzhausschul-Praxis entsteht, gesammelt, gesichtet und sowohl intern als

auch nach außen – in Form von Weiterbildung und Veröffentlichung – kommuniziert. Ganz aktuell unter dem Logo »JazzHaus Einblicke« auf unserer Internetseite zu finden.

Ihr feiert im Jahr 2020 ein zweites Jubiläum: 25 Jahre Eigelsteintorburg als Zentrum der Offenen Jazz Haus Schule.

Damit ist das Thema »Räume« angesprochen, ein Thema, das mich seit 40 Jahren immer wieder beschäftigt. Das 1991 von uns vorge-



legte Nutzungskonzept der Eigelsteintorburg als Grundlage des Erbbaurechtsvertrags ist in jeder Hinsicht aufgegangen. Unsere Raumprobleme haben sich allerdings mit dem Einzug in die Torburg lediglich vorübergehend und nur in Teilen gelöst. Der Grund liegt unter anderem darin, dass sich die Teilnehmerzahl der Jazzhausschule seit 1990 von 500 auf über 5000 Teilnehmer mehr als verzehnfacht

hat. Damit platzt die Eigelsteintorburg schon seit längerer Zeit aus allen Nähten.

Die Jazzhausschule ist dezentral organisiert – oder?

Ja natürlich, schon seit 1988 kooperieren wir mit Kölner Schulen und Jugendeinrichtungen. Zurzeit sind es stadtweit über 30 allgemeinbildende Schulen und einige Kitas. Unsere soziokulturellen, kulturpädagogischen Angebote finden in Jugendeinrichtungen statt, und 50 Prozent unseres Instrumentalunterrichts wird in privaten Räumen der Dozenten durchgeführt. All dies deckt jedoch nicht annähernd unseren Raumbedarf. Es fehlt an Büroraum für unsere Verwaltungsmitarbeiter, die Torburg ist selbst an den Wochenenden und in den Oster- und Herbstferien randvoll belegt, und in allen Schulen sind wir in unseren Aktivitäten durch fehlende Räume stark eingeschränkt. Hinzu kommt, dass selbst neu gebaute Schulen nicht über schallschutztechnisch hinreichend ausgestattete Musikräume verfügen. Hier sehen wir die Stadt Köln in der Verantwortung. Es besteht dringender Handlungsbedarf!

In den 1990er Jahren hast Du immer wieder eine stärkere öffentliche Förderung der Jazzhausschule eingefordert. Was hat sich diesbezüglich in den letzten 20 Jahren getan?

Erfreulicherweise sehr viel und sehr Vielfältiges – seitens der Stadt Köln, des Landes NRW, zahlreicher Stiftungen und auch privater Sponsoren und Spender. So fördert das Jugendamt der Stadt Köln seit Anfang

der 2000er Jahre zunächst eine und dann eineinhalb und seit Januar 2020 zwei Stellen für Overheadarbeiten zur Entwicklung des kulturpädagogischen, soziokulturellen Bereichs unserer Arbeit. Die Aufgabe dieser Mitarbeiter ist es unter anderem, weitere Fördermittel für unsere soziokulturelle Arbeit zu akquirieren. Dies ist ihnen im Laufe der Jahre in zunehmendem Maße gelungen. Im städtischen Doppelhaushalt für die Jahre 2020/2021 sind erstmalig Fördermittel für den musikpädagogischen Bereich der Jazzhausschule, also unsere entgeltpflichtigen Kursangebote wie Ensemblespiel und Instrumentalunterricht eingestellt – konkret für Dozentenhonoreare, musikpädagogische Stellen und für zwei Modellprojekte an Grundschulen – »MuProMandi« und »KlangKörper«. Diese Förderung wäre strukturerhaltend und sicherte die Diversität und Qualität des musikalischen Bildungsangebots in Köln. Um die Administration dieser Mittel wird zurzeit jedoch noch gerungen.

Die Jazzhausschule wird zudem seit über 20 Jahren durch das Ministerium für Kultur und Wissenschaft NRW und das Ministerium für Familie, Kinder, Flüchtlinge und Integration NRW gefördert.

Klingt nach: finanziell konsolidiert, Ziel erreicht.

Ja, wir haben bezüglich der öffentlichen und privaten Förderung viel erreicht und sind auch sehr dankbar dafür. Gleichwohl ist diese Förderung auch relativ zu sehen. Zurzeit finanziert sich die Jazzhausschule zu ungefähr zwei Dritteln aus Teilnehmerentgelten und zu einem Drittel aus Fördermitteln. Die Förder-

mittel fließen überwiegend in kulturpädagogische und soziokulturelle Projektarbeit. Ein großer Teil der Fördermittel ist projektgebunden und muss jährlich neu beantragt und verwendet werden. Die Förderungen sind freiwillige Leistungen und können daher jederzeit zurückgenommen werden. Darum können wir unsere Dozenten nach wie vor ausschließlich auf Honorarbasis beschäftigen. Festanstellungen sind leider nicht finanzierbar. Es wäre zu wünschen, dass die öffentliche Hand ihren Bildungsauftrag verbindlich auch auf Musikschulen und freie Träger wie die Jazzhauschule ausweitet und sie so ausstattet, dass unsere Dozenten angelehnt an die Tarife im öffentlichen Dienst bezahlt werden können.

Du wirst bald die operative Leitung der Jazzhausschule an Joscha Oetz übergeben, aber der Schule wohl weiterhin verbunden bleiben.

Ja, trotz siebzig und nach vierzig Jahren kein ganz leichter Abschied. Aber ganz gehe ich ja noch nicht. Ich werde vorerst im Vorstand als Erster Vorsitzender weiterhin tätig sein. Es ist natürlich so, dass man, wenn man etwas aufgebaut hat, auch gern hätte, dass es erhalten bleibt und sich positiv entwickelt. Da bin ich ganz guter Dinge. Joscha ist an der Jazzhausschule bereits als Teilnehmer groß geworden. Er hat dann während seines Musikstudiums in Köln als Dozent an der Jazzhausschule gearbeitet. Nach seinem zweiten Musikstudium in den USA hat er in Lima zahlreiche eigene Projekte hochgezogen und zurück in Köln mehrere Jahre an einer allgemeinbildenden Schule praktisch Musik unterrichtet. Seit 2016 ist er

mein Stellvertreter. Ich bin sicher, er bringt alle Voraussetzungen mit, den Job richtig gut zu machen. Es ist mir jedenfalls sehr wichtig, dass es weitergeht, und mir ist auch bewusst, dass ich jetzt loslassen muss.

Du wirst also Joscha nicht ständig im Nacken sitzen?

Ich werde ihm beratend zur Seite stehen. Als Leiter war ich sowieso in großen Teilen meiner Arbeit beratend und unterstützend tätig. Leitung heißt für mich: Leute aussuchen, Ziele setzen und dann – wenn gewünscht oder notwendig – unterstützen und weiterbilden. Als Vorstandsmitglied bleibe ich eingebunden und letztlich mitverantwortlich.

Wie wird die Arbeit der OJHS demnächst weitergehen? Sind die Gleise gelegt? Bist Du zufrieden? Gibt es Lücken in Euren Aktivitäten, die sich auswirken werden?

Ich würde das Bild eines wachsenden Organismus bevorzugen. Die Offene Jazz Haus Schule ist über 40 Jahre ohne direkte Vorbilder kontinuierlich gewachsen, getragen von Visionen und vom kulturpolitischen und bildungspolitischen Engagement Kölner Musiker. Und sie wächst noch – als lebendiger Organismus, in vielfältiger, anregender Umgebung und in weitgehender Offenheit stärker und schneller denn je. Das ist es, was mir Zufriedenheit gibt. Dabei haben sich im Laufe der Jahre solide, tragfähige Strukturen und Netzwerke entwickelt. Ich mache mir um die Zukunft der Jazzhausschule keine Sorgen.

Interview: Hans-Jürgen Linke



Hans-Jürgen Linke, geboren 1953 in der Norddeutschen Tiefebene, studierte Germanistik, Politikwissenschaft und Philosophie in Marburg, versuchte sich als Musiker v. a. an der Posaune, war Kulturredakteur beim Gießener Anzeiger und Musikredakteur im Feuilleton der Frankfurter Rundschau. Er erhielt 2012 den Preis für deutschen Jazzjournalismus, war Chefredakteur des Magazins Jazzthetik und arbeitet heute als Konzert-Kurator und freier Autor.

ONE EYE TO THE FUTURE, ONE EYE TO THE PAST

Joscha Oetz



© Nadine Targiel

Musik ist mehr als Klang. Musik ist eine soziale Aktivität. Die OJHS ist sozial. Die OJHS bedeutet Klang. Darüber hinaus hat die Schule den Anspruch, Trennlinien zu hinterfragen wie zum Beispiel die scheinbaren Gegensatzpaare Künstler – Pädagoge, Musiker – Sozialarbeiter, Bühne – Straße, Freiheit – Struktur, Kunst – Kinder, ernste – unterhaltende Musik, behindert – nichtbehindert.

Ich bin seit 35 Jahren mit der Offenen Jazz Haus Schule (OJHS) verbunden. Die OJHS hat mich als Mensch, als Künstler und Pädagoge geprägt. In den 80er Jahren war ich als Teenager Teilnehmer. Nach dem Musikstudium wurde ich Dozierender und Teilnehmer an den Weiterbildungen der OJHS. Das hier Erfahrene und Gelernte wandte ich während meiner Aufenthalte in den USA und in Peru 2000 bis 2011 an verschiedenen Schulformen an. Seit der Rückkehr nach Köln sind meine Kinder Teilnehmende der OJHS. Nach einer Phase als Musiklehrer an einer Kölner Realschule kehrte ich 2016 als stellvertretender Leiter an die OJHS zurück, und im Sommer 2020 übernehme ich die Leitung der Schule.

Die OJHS ist aus der Community improvisierender Kölner Musiker*innen (Initiative Kölner Jazz Haus) entstanden und wird von Musi-

ker*innen geprägt und gestaltet. Ich bin als Jazzmusiker sozialisiert, ich bin freiberuflich als Bassist und Komponist tätig, ich vermittele Musik und gestalte im Rahmen der OJHS auch Rahmenbedingungen für Musik und ihre Vermittlung. Dadurch sind die 200 Dozierenden der OJHS meine Kollegen sowohl auf der Bühne als auch im Klassen- oder Proberaum. Die Leitung der OJHS zu übernehmen, bedeutet für mich Verantwortung und packende Herausforderung, mit Kontinuität und Verbundenheit einerseits, Offenheit und Vision andererseits.

Das Wort »Jazz« ist ein schillernder Begriff, an dessen Definition sich die Geister scheiden. Er bezeichnet für mich das breite Spektrum Musik mannigfaltiger Stilrichtungen mit Improvisation und oraler Tradierung als zentralen Merkmalen. Die Frage nach der Definition des Begriffs Jazz ist hier zweitrangig; die Offenheit und Spontaneität dieser Musik zählen zu ihren wichtigsten Eigenschaften, die auch im Bereich der Vermittlung zentral sind und das Potenzial haben, auch auf anderen Ebenen in die Gesellschaft hinein zu wirken. Ganz selbstverständlich vermittelt diese Musik eine Haltung der Toleranz, Inklusion und Gleichberechtigung, sie fördert Intuition, Improvisations- und Reaktionsvermögen, Spiel- und Entdeckungsfreude, Respekt und Selbstbewusstsein.

Jazz und improvisierte Musik zu spielen, bedeutet für mich, Verbindungen zu schaffen und offen zu bleiben. Elvin Jones hat sinngemäß einmal gesagt: »Es geht mir darum, eine rhythmische Idee mit der nächsten und den

simultan erklingenden Ideen so zu verbinden, dass sie im *Flow* sind und Sinn ergeben.« Mit anderen Worten: Es ging ihm darum, scheinbar Gegensätzliches oder Unterschiedliches zu verbinden und zusammen mit seinen Mitspieler*innen den Gesamtklang in gemeinschaftlicher Interaktion zu gestalten. Dafür braucht es bewusstes Hören dessen, was die anderen spielen, es braucht Offenheit und Empathie, es braucht die permanente Bereitschaft, die Ideen der anderen aufzunehmen und mit den eigenen zu verknüpfen, Bereitschaft auch, Verantwortung zu übernehmen, für die eigene Idee und für das Ganze.

Darum geht es in meiner Sicht auch bei der OJHS: Gemeinsam gestalten, offen sein für die Anregungen von anderen, Räume öffnen für diese Impulse; in der Interaktion zwischen Teilnehmenden untereinander, zwischen Dozierenden und Teilnehmenden, zwischen Institution/Leitung und Dozierenden sowie Teilnehmenden und als Ganzes mit der Gesellschaft, in der wir leben und agieren.

Es geht darum, Verbindungen zu schaffen und zusammen in einen konstruktiven *Flow* zu kommen. Es geht darum,

- attraktive Angebote musikalisch-kultureller Bildung zu machen und zu entwickeln, die für möglichst viele Menschen zugänglich sind, unabhängig von Vorkenntnissen, Herkunft, Alter usw.;
- die gesellschaftliche Funktion und Verantwortung einer Einrichtung wahrzunehmen, die gleichzeitig Musikschule, Weiterbildungseinrichtung und Bildungspartner ist;

- für die freie Szene Kölner Musiker*innen (und darüber hinaus) ein verlässlicher und attraktiver Arbeitgeber zu sein;
- in allen Bereichen (Teilnehmende, Dozierende, Mitarbeiter) ein so heterogenes Bild abzugeben wie die Gesellschaft um uns dies tut – und wie es ihr guttut.

In der Jazz Haus Schule spielen Menschen, bilden ein Netzwerk aus Klang, Bedeutung und Beziehung. Sie arbeiten, diskutieren, träumen, entwickeln Ideen und Konzepte, frei von künstlichen Trennungen und Kategorien, die niemand etwas nützen. Teilnehmende, Dozierende und Mitarbeitende aller Farben und Kulturen, Kinder, Eltern und Großeltern, Mädchen, Jungen, Frauen, Männer und Diverse, behindert und nicht-behindert; eine ebenso bunte und vielfältige Gruppe von Menschen, die in Partner-Institutionen von Schulen, Jugend- und Bürgerzentren bis zu Musikhochschulen arbeiten, unterstützt durch Förderer aus dem öffentlich und privaten Bereich in Köln und weit darüber hinaus. Musiker*innen, Tänzer*innen, Pädagog*innen, schreibende und bildende Künstler*innen und Poet*innen aller Art, egal ob Profi oder Laie, mit oder ohne akademischen Titel.

Dynamisch und verlässlich, offen und methodisch, systematisch, spontan und experimentell. Geerdet, doch immer beweglich. Kein Elfenbeinturm. Ein einladender, zugänglicher, lebendiger Raum für Kreativität, Bildung und Ausbildung: die Offene Jazz Haus Schule.

IMPROVISATION

Alexander von Schlippenbach



Alexander von Schlippenbach hat seit den 60er Jahren mit seinem Trio, mit dem von ihm gegründeten Globe Unity Orchestra, im Piano-Duo mit Aki Takase u. v. a. Formationen maßgeblich die europäische Musik geprägt. Als Pianist, Improvisator, Komponist u. Bandleader ist er einen völlig eigenständigen Weg gegangen und wurde mit dem Kunstpreis der Stadt Berlin, dem Albert-Mangelsdorff-Preis und dem SWR Jazzpreis sowie mit dem Bundesverdienstkreuz am Bande ausgezeichnet. Sein Beitrag »Improvisation« entstand eigens für diese Festschrift.

Improvisation als die Fähigkeit, auf Unerwartetes schnell, variabel und in angemessener Weise zu reagieren, zählt sich auf vielen verschiedenen Gebieten aus. Das ändert nichts an der Tatsache, dass sich der Begriff noch immer einer zureichenden Definition entzieht. Improvisation ist schon lange ein großes Thema, speziell in der Musik. Wie man inzwischen weiß, ist Improvisation die älteste und weltweit am meisten ausgeübte Musizierweise, zugleich aber die am wenigsten erforschte und wissenschaftlich determinierte.

Die GEMA muß sich damit herumschlagen, das Phänomen in dem – vor über hundert Jahren geschaffenen – Regelwerk zur Wahrnehmung von Urheberrechten angemessen einzuordnen. Auch hier ist eine gewisse Geringschätzung von Improvisation feststellbar, die sich nicht zuletzt in der Einstufung und Bewertung im »Verteilungsplan« der GEMA manifestiert. Zahlreiche unserer altvorderen E-Komponisten bezeichnen Improvisation gerne als etwas Unfeines; selbst Pierre Boulez hat sich nicht entblödet, musikalische Improvisation als »öffentliche Onanie« zu diffamieren.

Nichtsdestotrotz wird überall fleißig improvisiert, und auch die zeitgenössischen E-Komponisten verwenden ungeniert Improvisation in ihren Werken. Es gibt zahllose Kompositionsverfahren, die Improvisation verwenden, und nicht zuletzt durch das Entstehen des Free Jazz Anfang der 60er Jahre ist sie in der Musik heute allgegenwärtig. Als Jazzmusiker, der in dieser Zeit aufgewachsen ist, spreche ich im Folgenden aus eigener Erfahrung und aus meiner Sicht, wobei es vor allem um die sogenannte Freie Improvisation geht.

Um die Wende der 50er/60er Jahre war in der Geschichte des Jazz ein Punkt erreicht, der sich mit der Situation der europäischen klassischen Musik zu Beginn des 20. Jahrhunderts und den damit verbundenen Entwicklungen vergleichen läßt. Bei uns Jazzmusikern der jüngeren Generation waren die Mauern der »Funktionsharmonik«, der vier- und achttaktigen Perioden und der darauf basierenden Liedformen schnell und leicht geschleift. Asymmetrische kurze Themen und signifikante Motive dienten als »Initialzündungen« für Improvisationen unter Verzicht auf die konventionellen Parameter. Es gab Konzeptstücke, semantische Informationen und Spielanweisungen im weitesten Sinne.

Konsequenterweise ergab sich daraus die »freie« Improvisation, als Solospiel wie auch im Ensemble. »Freie Improvisation«: ein häufig und gern gebrauchter Terminus für etwas, das es streng genommen nicht gibt. In einer Anfang der 60er Jahre erarbeiteten Studie unterscheidet Ernest Ferand (1887-1972) zwischen relativer und absoluter Improvisation.

Nach dieser ebenso simplen wie fundamentalen Kategorisierung gibt es bei relativer Improvisation – mit zahlreichen Beispielen belegt – einen weit gespannten formalen Bezugsrahmen im Unterschied zur absoluten oder auch freien, »totalen« (Ferand) Improvisation, wo in allen Aspekten auf einen solchen Rahmen verzichtet wird.

Zur ersteren gehört alle »idiomatische« (Derek Bailey) Improvisation. Bei Folklore, Weltmusik oder sog. »ethnischer« Musik ist, was den improvisatorischen Anteil betrifft, das Ausgangsmaterial an bestimmte formale Vorgaben, rhythmische Strukturen oder Skalen gebunden, die von den Spielern mehr oder weniger frei variiert werden können.

Im traditionellen Jazz sind es die »Themen«, oft Variationen von Liedern unterschiedlichster Provenienz, über deren Harmoniesequenzen improvisiert wird. Dabei wirkt eine vorwärts treibende Kraft, die den Verlauf der Improvisation automatisch und motorisch vorantreibt, was sich am deutlichsten bei schnelleren Tempi bemerkbar macht. Wenn die dabei freiwerdenden Energien sich potenzieren, läuft das Ganze wie von selbst, und die Spieler haben erreicht, was es zu erreichen gibt.

Dasselbe gilt auch für den »Free Jazz«, wobei die festgelegten Harmoniesequenzen wegefallen und sich das musikalische Geschehen in einer freien Atonalität abspielt. Man könnte meinen, dass hier die Grenze von relativ zu absoluter Improvisation überschritten wird. Bei weiterer Hinterfragung zeigt sich aber, dass der Begriff der »absoluten« Freiheit anfechtbar ist.

Jede Improvisation ist durch eine ganze Reihe von Faktoren konditioniert. An dieser Tatsache kommen auch »Hardliner« non-idiomatischer Improvisation wie Derek Bailey oder Vinko Globokar nicht vorbei, die die Ansicht vertreten, eine freie Improvisation sei in einem Ensemble nur dann legitim, wenn die Mitwirkenden niemals vorher zusammen gespielt haben, sich nicht kennen usw. Dabei muss natürlich konsequenterweise auch die Einmaligkeit des Ereignisses garantiert sein. Abgesehen von diesen rein theoretischen Überlegungen ohne jede Relevanz für den ausübenden Musiker, wäre auch unter solcher Voraussetzung die Improvisation nicht »frei«, sondern schon allein durch den unterschiedlichen Grad der Instrumentenbeherrschung, die individuelle Stilistik, den kulturellen Hintergrund, die Tagesform determiniert.

Auf eine andere Ebene gebracht, bieten sich als Vergleich eine Gesprächsrunde unter Experten zu einem bestimmten Thema und eine freie Gesprächsrunde ohne ein bestimmtes Thema an. Im ersten Fall sprechen die Beteiligten in ihrem eigenen Kompetenzbereich und kennen die entsprechende, spezifische Terminologie. Bei einer freien Gesprächsrunde bedarf es einer gemeinsamen Sprache, wobei sich die Themen von selber ergeben.

Für Komponisten wie auch für Instrumentalisten gibt es jenseits solcher Überlegungen zahlreiche Möglichkeiten, mit Improvisation zu arbeiten. In erster Linie gilt es, den inhärenten Zufall gewissermaßen kontrollierbar und als musikalischen Parameter fruchtbar zu machen. Dies kann geschehen durch

Aleatorik, durch Zufallsoperationen wie bei John Cage, durch semantische Information, Zeitorganisation oder entsprechende Spielanweisungen. Anhand solcher Vorgaben kann Improvisation ohne Zielsetzung theoretisch ein Spiel und Zeitvertrieb für jedermann sein.

Was darüber hinaus geht, bringt – nach welchen Kriterien auch immer – einen Qualitätsbegriff ins Spiel, der so etwas wie »Improvisationsleistung« impliziert. Kein schönes Wort und speziell in Verbindung mit dem Begriff Improvisation problematisch, aber in der Praxis kommt man nicht ohne Weiteres daran vorbei. Abgesehen davon, dass es inzwischen so etwas wie einen kleinen, begrenzten »Markt« für Improvisierte Musik gibt, stellen sich die komplizierten Fragen bezüglich Qualitätskriterien, Grenzbestimmungen zwischen Komposition und Improvisation oder Möglichkeiten einer Improvisationspädagogik nach wie vor.

Was Letztere betrifft, so bleiben auch hier noch manche Fragen unbeantwortet. Zum Beispiel: Kann man bei einer Improvisation »Fehler« machen? Evan Parker hat mal eine interessante Antwort gegeben: »Missing the chance«. Gemeint ist die verpasste Gelegenheit, im richtigen Moment entscheiden, um nicht zu sagen: notwendigerweise in das Geschehen einer Ensemble-Improvisation auf einer Ebene einzugreifen, wo es eher um eine Richtungsänderung als um »falsche« oder »richtige« Töne geht.

Ist so etwas lehrbar? Kann man es erlernen?

Der Begriff Improvisationspädagogik enthält einen Widerspruch in sich. Es gibt schon seit längerem wissenschaftliche Abhandlungen über Improvisation und im Zusammenhang damit auch zahlreiche Lehrwerke besonders im Jazz, wo Improvisation einen, wenn nicht den essentiellen Bestandteil bildet. Kaum eine größere Musikhochschule kommt heute ohne Jazzabteilung aus. Dort kann man solides Handwerk lernen, wenn man innerhalb der konventionellen »Jazz«-Parameter bleibt. Aber auch und gerade bei geschulten, gut ausgebildeten Musikern macht sich bei Workshops, die ich gelegentlich an verschiedenen Schulen durchführen konnte, eine gewisse Ratlosigkeit bemerkbar, wenn es darum geht, »frei« zu improvisieren. Sie wissen dann oft nicht, was sie spielen sollen und können nur bedingt anwenden, was sie beim Studium erarbeitet und gelernt haben. Weil aber »freie« Improvisation in den Werken der Musik der Gegenwart oft eine erhebliche Rolle spielt, stellen sich solche Anforderungen immer wieder. Ausgebildete Musiker sollten mithin auch dazu in der Lage sein.

Vorausgesetzt, die Bereitschaft dazu ist vorhanden, kann man auch »freie« Spielweisen erlernen, und auch hier gibt es Möglichkeiten von Übung und Training. Die Herangehensweise der meisten Jazzmusiker an die improvisatorische Arbeit besteht darin, sich am Vorbild selbstgewählter Meister zu orientieren und über Imitation und Aneignung zu einer eigenen Spielweise zu finden, um irgendwann die Freiheit zu erreichen, zu spie-

len, was man will. Außer diesem individuellen Weg ist es lehrreich und nützlich, Improvisation im Ensemble zu betreiben. Hier kommt es neben dem Vokabular auf dem Instrument vor allem darauf an, Impulse aufzugreifen und angemessen darauf zu reagieren, um zu befriedigenden Ergebnissen zu gelangen. Dem kann man sich etwa durch Übungen mit reduziertem Material nähern.

Auch die Erfahrung regelmäßigen Zusammenspiels fördert die freie Improvisation, wobei der Begriff des »Er-Improvisierten« zu erörtern ist. Die Legitimität des Er-Improvisierten, also eines gewissen Fundus von musikalischen Erfahrungen und Spielweisen in Bezug auf freie Improvisation, wird von Puristen gelegentlich angezweifelt und sogar als »self-parody« (Derek Bailey) bezeichnet. Es handelt sich aber um nichts anderes als um das Resultat kontinuierlicher improvisatorischer Arbeit, die oft genug im Kollaps endet, aber auch zu Weiterentwicklung und Vervollkommen führen kann. Die gelungene Improvisation einer eingespielten Gruppe ist einem hochgezüchteten Motor oder einem geschliffenen Brillanten vergleichbar.

Auch Veränderungen der Musikpraxis durch Technologie wirken sich auf die Versuche aus, Improvisation zu definieren und zu erlernen. Eric Dolphys berühmtes Statement: »When it is played it's gone in the air, and you can never capture it« wird in gewisser Weise durch den Einfluss technischer Medien konterkariert. Man kann natürlich auch Improvisierte Musik auf Tonträger bannen und somit Improvisation reproduzierbar und kon-

servierbar machen. Improvisationen können transkribiert werden, wobei die Ergebnisse, das eigentliche Klangereignis betreffend, eher unzureichend bleiben. Auch werden Grundbedingungen einer Improvisation wie Einmaligkeit und Unwiederholbarkeit außer Kraft gesetzt. Dennoch lassen sich durch intensives, forschendes Hören, durch Analyse und Transkription Strukturen und Gesetzmäßigkeiten erkennen und Schlüsse ziehen, die die eigene improvisatorische Praxis weiterbringen.

Nach wie vor und grundsätzlich bedeutet Improvisation das gleichzeitige Erfinden und Ausführen von Musik. Nicht umsonst gibt es den Begriff des *instant composing*. Improvisation ist eine »Handlung oder das Ergebnis einer Handlung, die in dem Moment ihres Vollzuges, ebenso wie in der Wahrnehmung ihres Ergebnisses ungeplant, unerwartet und unvorhersehbar erscheint« (Bärenreiter/Metzler: Allgemeine Enzyklopädie der Musik des zwanzigsten Jahrhunderts).

Hinter allem herrschen immer der Zufall und die vielen Überraschungen, auf die es zu reagieren gilt. Es bedarf einer Befähigung und Bereitschaft zur Improvisation und bisweilen einer hohen Reaktionsgeschwindigkeit, um die richtigen Entscheidungen zu treffen. Es ist schwer zu definieren, inwieweit man das lernen kann. Es bleibt immer ein magisches Moment, das weitgehend unerklärbar ist.

Was aber kann Improvisation außerhalb musikalischer oder, breiter gefasst, performativer Zusammenhänge bedeuten? Eine Gehirnoperation betreffend, möchte man nicht unbedingt an »Improvisation« denken. Trotz-

dem ist vorstellbar, dass ein genialer Chirurg in einem kritischen Moment, einer spontanen Eingebung folgend, den richtigen Handgriff wählen kann. Auch in weniger sensiblen Situationen muss notwendigerweise oft genug improvisiert werden. Man denke an Daniel Defoes Klassiker »Robinson Crusoe«: Der Held landet nach unvorhersehbarem Schiffbruch auf einer menschenleeren Insel, bastelt sich aus den Trümmern des Wracks eine improvisierte Behausung zusammen, erlernt improvisierend notwendige Techniken und überlebt. Gerade bei Katastrophen und ihren unterschiedlichen Auswirkungen braucht es Improvisation. Das führt über das Gebiet der Musik hinaus in alle Bereiche des Lebens, wobei sich Öffentliches und Privates durchdringen.

Wie schon zu Anfang bemerkt, leben wir in Zeiten mit rasanten Veränderungen auf allen Gebieten. Dazu kommen Krisen und Ausnahmezustände, Probleme wie Klimaschutz, Virusinvasion, Naturzerstörung, politische Machtkämpfe etc.

Was kann Improvisation damit zu tun haben?

In einer »freien« Improvisation braucht es entsprechendes, spontanes Reagieren auf eigener Entscheidungsebene. Die Bereitschaft und Befähigung zur Improvisation kann in der außermusikalischen Wirklichkeit mit ihrem fragwürdigen Fortschrittswahn dabei helfen, sich nicht in unklarer Flexibilität zu verlieren, sondern einen selbstgewählten Standpunkt zu finden.

Wir haben zehn Dozent*innen gefragt, was ihnen spontan zu diesen fünf Begriffen einfällt: 1980 Offene Jazz Haus Schule.

Elisabeth Coudoux

1980

• 1980 war ich noch nicht geboren. Eine Zeit, als Deutschland noch getrennt war und im Westen mehr Kulturpädagogik und -politik für Aktuelles betrieben wurde als im Osten, wo Kultur mehr oder weniger den Auftrag hatte, dem Staat zu huldigen.

OFFEN

• Zugänglichkeit, Flexibilität, Raum für Unsicherheiten, Hinwendung zu Spontanem. Da es aber auch sowas wie »offenen Ganztag« gibt, verbinde ich damit auch un-philosophische Dinge wie Konzepte für Brücken über Systemlücken oder allgemein Platz für Individuelles. Musikalisch offen bin ich, je weniger ästhetische Dogmen in meinem Kopf existieren.

JAZZ

• Gummibegriff für eine kaum noch moderne Musikrichtung. Jazz ist für mich die Tür zwischen dem Raum eurozentristischer Musikwissenschaft, die Musik ausschließlich mit dem Ästhetikschlüssel unserer Hochkultur analysiert, zu dem realistischeren Raum, der mit globalem Blick die Menschen tatsächlich gleich behandelt.

HAUS

• Ein Raum ist die Würde des Menschen. Ein Raum resoniert, ein Raum gibt dir deine Stimme zurück. Ein Raum kann nur existieren, wenn es ein Draußen gibt. Ein Raum darf

nie zu klein sein. Ein Raum kann still sein. Ein Raum begrenzt die Weite und fokussiert das Nahe....

SCHULE

• Die OJHS hat viele gute Initiatoren und innovative Angebote, sie verbindet Menschen mit aktueller Musik und einer individuellen Herangehensweise ans Musikmachen und -lernen. Sie vermittelt soziale Intelligenz und Kompetenzen zur eigenen Gestaltung und Kreativität. Schulen brauchen insgesamt einen Quantensprung. Die OJHS ist zumindest eine Institution, die beim Interesse des Schülers ansetzt.



Elisabeth Coudoux, Cello. Klassisches und Jazzstudium in Köln. Neben eigenen Projekten ist sie Cellistin in vielen Ensembles und arbeitet in interdisziplinären Projekten mit Tänzern, visuellen Künstlern und Schriftstellern zusammen. Mitglied von IMPAKT, Kollektiv für freie Improvisation in Köln. 2016 Solo Debut »some poems« auf Leo Records. Seit 2009 Dozentin für Cello an der OJHS.

GESTE UND GROOVE-EMBODIMENT

»PRACTICE AS RESEARCH« ALS ZUKUNFTSAUFGABE DER OFFENEN JAZZ HAUS SCHULE KÖLN

Marianne Steffen-Wittek



Marianne Steffen-Wittek, Schlagzeugin und emeritierte Professorin für Rhythmik und EMP, lehrte an der Hochschule für Musik Franz Liszt Weimar und arbeitet zurzeit an der Folkwang Universität der Künste Essen. Vorher war sie Dozentin und stellvertretende Leiterin der Offenen Jazz Haus Schule Köln, Lehrbeauftragte der Musikhochschule Köln sowie freie Mitarbeiterin beim Schulfunk des WDR. Sie ist als Jazzmusikerin, Autorin und Gastprofessorin international tätig.

Auf ihrer Website äußert die Offene Jazz Haus Schule »den Anspruch, ihren innovativen konzeptionellen Ansatz und in der Praxis entwickelte Methoden zu dokumentieren. Infolgedessen ist die Arbeit der Offenen Jazz Haus Schule Ausgangspunkt zahlreicher Veröffentlichungen in Form von Artikeln in Fachzeitschriften, Büchern und multimedialen Inhalten.«

Ein weiter Bogen spannt sich von der ersten Veröffentlichung aus dem Dozentenkreis der OJHS mit Improvisationsmodellen für eine Jazzgruppe (Linke et al 1985) über Praxismaterialien für Kinder (Brüssel 2004) bis hin zur Betrachtung der Populären Musik im Kontext kultureller Bildung (Krönig 2013). Auch die zahlreichen CD- und DVD-Dokumentationen zeugen von der Vielfalt der Musikgenres und dem kreativen Umgang mit ihnen in der Praxis der OJHS. Ilka Siedenburg hebt die musikpädagogische Pionierarbeit der Offenen Jazz Haus Schule im Bereich der Populären Musik und des Jazz mit Kindern hervor: »Für die pädagogische Arbeit mit Kindern und die Integration des Jazz in die musikalische Früher-

ziehung und Grundausbildung kommen von der Jazz Haus Schule Köln wesentliche Impulse. Bereits in den 1980er Jahren wurden hier erste Unterrichtsversuche unternommen, die später konzeptionell für verschiedene Altersgruppen ausgearbeitet wurden.« (Siedenburg 2018: 5) Tatsächlich hat die Offene Jazz Haus Schule seit den 1980er Jahren in vielerlei Hinsicht Pionierarbeit geleistet. Eine Musikschule, die sich dem Jazz und der Improvisation, aber auch dem weiten Feld der Populären Musik verschreibt, die Bandarbeit, Ensemble- und Gruppenarbeit sowie Einzelunterricht für alle Altersgruppen und unterschiedlichste Adressaten anbietet, war damals ein Wagnis, das aufgegangen ist. Dies ist nicht zuletzt dem Gründer und Leiter der OJHS, Rainer Linke, zu verdanken, der mit Umsicht und realistischen Zukunftsvisionen die organisatorischen, kaufmännischen, musikpädagogischen und künstlerischen Belange der Schule im Blick hatte. Ihm gelang es von Beginn an, die kollegiale, offene Teamarbeit in regelmäßigen Treffen, Diskussionen und internen Fortbildungen zu etablieren. In den nun vergangenen 40 Jahren hat sich ein nicht zu unterschätzendes Erfahrungswissen angesammelt, das es wert ist in Zukunft aus praxeologischer Sicht¹ weiter zu erforschen. Die räumliche und personelle

¹ Der in der Bewegungs- und Tanzwissenschaft inzwischen gebräuchliche Begriff der Praxeologie bezeichnet Erfahrungswissen, das durch systematische Beobachtung und methodisches Erproben erlangt wurde (Petzold 2001: 226). »Durch Methoden, die als solche reflektiert wurden, sind Wissensbestände entstanden, ein Praxiswissen. Aus diesem können im Prozess seiner Elaboration theoretische Konzepte und Konstrukte generiert werden, die sich zu Theorien von zunehmender Komplexität entwickeln können, welche wiederum in die Praxis zurückwirken und diese zu verändern vermögen.« (Ebd.: 226-227).

Nähe zur Musikhochschule Köln hat bereits erfreuliche Kooperationen hervorgebracht. Darüber hinaus vernetzte sich die Schule mit vielen anderen Bildungseinrichtungen in Köln und Umgebung. Die Verzahnung mit dem Stadtgarten und Kooperationen mit dem Kölner Loft stellen darüber hinaus ideale Plattformen der künstlerischen Praxis dar.

Es bietet sich an, *Practice as Research* in diesen Umgebungen zukünftig noch stärker transdisziplinär zu nutzen. Von Beginn an bezog die Offene Jazz Haus Schule Rhythmiker/innen in die Konzeption und Durchführung von Kinderkursen ein. Musik und Bewegung waren hier untrennbar miteinander verbunden und bildeten die Basis der Musikpraxis von Populärer Musik und Improvisation mit Kindern. Solange der Studiengang Rhythmik (Musik und Bewegung) an der Musikhochschule Köln existierte, konnte die Schule auf Nachwuchs aus diesem Bereich für das Dozententeam bauen. In konzeptionellen und musik-didaktischen Überlegungen und Diskussionen, in gegenseitigen Fortbildungen von Jazzmusiker/innen und Rhythmiker/innen spielten der menschliche Körper und seine Bewegungen im Kontext von groove-basierter Musik und Improvisation immer wieder eine wichtige Rolle. Die bedauerliche Streichung des Studiengangs Rhythmik durch das *Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen* 2002 und seine Empfehlung, das Fach Rhythmik in andere Studienbereiche zu integrieren (Steinmann 2019: 66) führten zu einer Schwächung praxeologischer Forschung und Lehre im Bereich *Musik und Bewegung* in NRW und zu

einem Mangel an Rhythmik-Nachwuchs, nicht nur an der Offenen Jazz Haus Schule.

Ausgehend vom *body turn* der letzten Jahrzehnte in der Phänomenologie, Soziologie, Kultur- und Musikwissenschaft, will dieser Beitrag Reflexionen zur Musikpraxis mit Kindern, Jugendlichen, Erwachsenen und alten Menschen an der OJHS anregen, die den menschlichen Körper im Kontext der Populären Musik wieder stärker in den Vordergrund rücken. Exemplarisch sollen die Phänomene *Geste* und *Groove-Embodiment* herausgegriffen werden, die zumindest in der englischsprachigen Literatur als Forschungsgegenstand inzwischen äußerst differenziert untersucht und betrachtet werden.

Ist die Geste – jenseits von Musikgenres und Musikkulturen – allgemein-musikalisch von Bedeutung, so ist der Begriff *Groove-Embodiment* eng mit afro-amerikanischer Musik verbunden, aus der Musikgenres wie Blues, Jazz, Rhythm'n'Blues, Rock'n'Roll, Funk, Hip-Hop und viele andere hervorgingen.

Musikbezogene Gesten

Jüngere Forschungen auf dem Gebiet der Musikwissenschaft bestätigen, dass der menschliche Körper und seine Bewegungen untrennbar mit der kognitiven Ausführung von Musik verbunden sind. Wahrnehmung, mentale Prozesse und Körperbewegung spielen eine wichtige Rolle bei der Produktion musikalischer Qualitäten sowie bei der musikalischen Kommunikation und Interaktion. Neue Methoden wurden entwickelt, die in der Vergangenheit vernachlässigte Aspekte musikalischer

Darbietungen in den Vordergrund rücken. Wissenschaftlich werden zwei Querschnittsthemen herausgestellt, die als effektive Hebel gelten, um Musik-Erleben und -Bedeutung in der Musikperformance untersuchen zu können. Dazu zählen auf der einen Seite Gesten und nonverbale Kommunikation, auf der anderen Seite Entrainment² und Interaktion (Clayton/Dueck/Leante 2013: 3). Gesten sind in der Musikpraxis allgegenwärtig. Es lohnt sich, diese vertraute menschliche Äußerungsform im Sinne eines tieferen Verständnisses für die musikimmanenten Qualitäten genauer zu betrachten.

Gesten und Klang

Musikbezogene Gesten spielen sowohl bei der Musikrezeption als auch bei der Musikproduktion eine wesentliche Rolle. Marc Leman und Rolf Inge Godøy unterscheiden bei Musiker/innen zunächst zwei Ebenen von Gesten. Auf der ersten Ebene siedeln sie die physikalischen Bewegungen an, mit denen Klänge erzeugt werden (extension – der Körper und seine Bewegungen im Raum). Auf der zweiten Ebene lassen sich diejenigen Bewegungen betrachten, die für Ausdruck und Bedeutung stehen (intention – Imagination und Erwartung). Je nach Perspektive sind unterschiedli-

² In der Physik steht Entrainment für den Prozess, bei dem zwei interagierende oszillierende Systeme, die unterschiedliche Perioden haben, nach einer gewissen Zeit dieselbe Periode annehmen, obwohl sie unabhängig voneinander funktionieren. Die beiden Oszillatoren können synchron sein, es sind jedoch auch andere Phasenbeziehungen möglich. Das System mit der höheren Frequenz verlangsamt sich und das andere beschleunigt (Wikipedia.org; Internet Reference, 2009). Im Kontext der Musik wird der Begriff verwendet, um das Phänomen und die Strukturierung von intrapersonellen und interpersonellen Körperprozessen und -bewegungen im Rhythmus der Musik zu bezeichnen.

che Gestentypen und die mit ihnen verbundenen Absichten zu erkennen. Zu nennen sind die körper-bezogenen Gesten, zu denen z. B. Dirigierbewegungen, klangproduzierende Bewegungen, Signale für das Zusammenspiel und Körperhaltungen zählen. Von ihnen lassen sich die klang-bezogenen Gesten unterscheiden, die einer gehörten Klangbewegung folgen (Leman/Godøy 2010: 6).

Eine gelingende Musikpraxis, sei es im Bereich der klassischen oder populären Musik, kommt ohne solche Gesten und ihre Deutungen nicht aus. Welche Rolle kann die Geste, die jedem Menschen als körperlicher (Nach-)Vollzug von Musik vertraut ist, bei der vertieften Wahrnehmung und Ausübung von Musik spielen? Gesten lassen sich als eine Kategorie unseres Wahrnehmungs-Aktions-Systems betrachten. Wenn Probanden zur Musik ein imaginäres Instrument spielen, den Ton durch Gesten verfolgen oder sich frei zur Musik bewegen, sind drei Kategorien von klangbezogenen Gesten erkennbar, die sich nach bestimmten Klangstrukturen richten: sich wiederholende Klänge (Iterative), impulsive Klänge und anhaltende Klänge (Godøy 2010: 111). Beim Singen und Instrumentalspiel können körperliche Gesten klang-erzeugende, klang-erleichternde, klang-begleitende und kommunikative Funktionen haben (Jensenius et al. 2013:13).

Struktur von Gesten

Die Untersuchung von Strukturen der Gesten selbst ermöglicht Einblicke in die körperlichen Nuancen und Bewegungseinheiten, mit denen musikalische Qualitäten generiert werden. Ausdrucksstarke Gesten von Musiker/

innen bilden eine markante Gesteneinheit: Von der neutralen Position hin zur eigentlichen Bewegung und zurück in die neutrale Position. Dabei sind zwei klare Zeitpunkte zu erkennen, um eine solche Gestenphrase zu codieren: der Beginn der Geste und der Zeitpunkt, an dem der gestikulierende Körperteil in die neutrale Position zurückkehrt (Nikki Moran 2013: 47). Für die Wirksamkeit und Verständlichkeit von Gesten sind auch ihre räumlichen Zielpunkte entscheidend. Außerdem nutzen Menschen sogenannte Sound-Gesten-Chunks,³ um Musik körpersinnlich zu erfassen (Godøy 2010: 120-121). Das implizite Wissen um solche Strukturmerkmale von Gesten kann durch *Practice as Research* bewusster und differenzierter aus dem Tun in die Theorie und wieder zurück in eine qualitativ bereicherte Musikpraxis fließen und so auch an der OJHS im Kontext groove-basierter Musik wirksam werden.

Multimodale Wahrnehmung von Musik mittels Gesten

Gesten sind multimodal (Audio- und Bewegungsmodalität), mehrstufig (sie decken den Einsatz von Bewegung im begrenzten Raum und ausgedehnteren räumlichen und zeitlichen Rahmen ab) und monistisch (sie überbrücken die Trennung von Körper und Geist).

³ Um beim Hören eines kontinuierlichen Klangstroms zu entscheiden was was ist, wird er in einem Wahrnehmungs-Aktionszirkel in chunks (Brocken) segmentiert. So können Klangereignisse identifiziert und entschieden werden welche Gesten damit korrelieren. »When listening to unfamiliar music, we obviously will do this chunking and gesture assignment in retrospect, except in cases where the type of music is very predictable, whereas in familiar music, we may also do this prospectively: we may think ahead in terms of gesture chunks before we actually hear the sound.« (Godøy 2010: 120).

Neben ihrer hierarchischen Struktur weisen sie auch kompliziertere, verschachtelte Strukturen auf (Leman 2010: 148). Äußerst hilfreich für die Musikpraxis mit allen Altersgruppen und verschiedenen Adressaten ist die Frage, welche bereits vorhandenen Fähigkeiten bei musikhörenden Menschen mittels Gesten zum Zuge kommen. Musikalische Laien haben die Fähigkeit zur hörenden Erkennung einer Audioquelle bezogen auf Material und Klangaktion (ökologisches Wissen).

Ferner können Hörer/innen ohne musikalische Ausbildung komplexe musikalische Klänge in Gestenblöcke umwandeln. »Der ständige Wechsel zwischen Wahrnehmen und Handeln oder zwischen Zuhören und Machen (oder nur Vorstellen) von Gesten bedeutet, dass Musikwahrnehmung in dem Sinne verkörpert ist, dass sie eng mit körperlicher Erfahrung verbunden ist (...), und dass Musikwahrnehmung in der Welt multimodal geschieht. Wir nehmen Musik mit Hilfe von visuellen/kinematischen Bildern und Kraft-/ Dynamikempfindungen zusätzlich zum reinen Klang wahr (...). « (Godøy 2010: 106; Übersetzung aus dem Engl. M. St-W.)

Die Hände spielen bei musikbezogenen Gesten eine vorrangige Rolle, und Handbewegungen werden seit jeher mit Kognition und Expressivität verbunden. »In mehreren Fällen musikbezogener Gesten sehen wir, was als Übersetzung von einem Instrumental- oder Vokalmedium zu einer bi-manuellen Bewegung bezeichnet werden könnte, z. B. von recht komplexen musikalischen Texturen hin zu vereinfachten bi-manuellen Bewegungen

als einer Art ‚Klavierauszug‘. Der wesentliche Punkt ist, dass dies eine aktive Wiedergabe des musikalischen Klangs ist und dass das aus einer willkürlichen, egozentrischen Perspektive ‚Ich mache‘ aus der ersten Person Perspektive erfolgt, unabhängig von der Komplexität der Klangquelle (...).« (Godøy 2010: 109)

Diese Erkenntnisse können sowohl in der Ausbildung von Jazzmusiker/innen als auch in der beruflichen Musikpraxis im Einzel- und Gruppenunterricht mit verschiedenen Adressaten noch stärker in den Fokus gerückt werden, um Flow, Präsenz und Ursache-Wirkung-Erfahrungen zu ermöglichen. Hier ist die *erste Person Perspektive* hilfreich als Methode für die Untersuchung von Gesten. Intentionalität, soziale Interaktion und Empathie zählen zur *zweiten Person Perspektive*, während das quantitative Messen von Gesten auf der *dritten Person Perspektive* anzusiedeln ist (Leman 2010: 149). Körperliche und mentale Vernetzungen werden bei musikbezogenen Gesten wirksam und manifestieren sich in verschiedenen Transformationen: synästhetisch, kinästhetisch und innerkörperlich/cenesthetic (den allgemeinen Sinn für die körperliche Existenz und die Empfindungen der inneren Körperorgane betreffend) (ebd.).

Dieser kleine Einblick mag genügen, um die Vielfalt an Forschungsmöglichkeiten allein schon im Bereich der musikbezogenen Gesten zu beleuchten. Die Dozenten und Dozentinnen der Offenen Jazz Haus Schule verfügen über ein reichhaltiges *tacit knowledge* beim Einsatz von Gesten in der Musikpraxis. Selten jedoch werden im deutschsprachigen Raum musikbezogene Gesten im Bereich

der groove-basierten Musik erforscht. An der OJHS bieten sich zahlreiche Gelegenheiten, Musikpraxis im Kontext von Groove und Geste zu untersuchen.

Groove-Embodiment

Körper und Musik

Insbesondere an groove-basierter Musik, die auf Einflüsse und Genres der *Black Atlantic Music* (u.a. kubanische, brasilianische, afro-amerikanische Musik) zurückgeht und die zeitliche Interaktion hervorhebt (Doffman 2013: 63), lässt sich die enge Verbindung von Körper und Geist studieren. Der Begriff Groove wird seit dem ersten Auftauchen als Platten-Songtitel 1937 (*In The Groove* von Andy Kirk) auf zwei Ebenen gebraucht. Zum einen dient er der Beschreibung von Gestaltungsmerkmalen (wie der Wiederholung von ineinander verschachtelten Patterns mit all ihren strukturellen und klanglichen Feinheiten). Zum anderen bezeichnen Musiker/innen damit ein erlebtes, interaktives Spielgefühl (ebd.: 63-64). Inzwischen widmen sich Forscher/innen auf der ganzen Welt von verschiedenen Seiten diesem wichtigen Thema, unter Berücksichtigung des menschlichen Körpers und seiner Bewegungen. Der Jazzpianist und Musikwissenschaftler Vijay Iyer geht in seinen Studien zum Thema *Embodied Mind* auf den afrikanischen Anteil nordamerikanischer Groove-Musik ein und stellt die dichte Vernetzung von Körper und Geist bei den wichtigsten Gestaltungsmerkmalen heraus (Iyer 2002: 405). Allerdings warnt er mit Nachdruck vor den rassistischen Mythologien, mit denen das Studium der afroamerikanischen Kultur im Kontext des Körpers lange

Zeit behaftet war. »Historisch betrachtet wurde afro-amerikanische Kulturpraxis von der westlichen Mainstream-Kultur als das Reich des Physischen, des Sinnlichen und des Intuitiven gesehen, das im diametralen Gegensatz zum Intellektuellen, Formalen und Logischen steht.« (Iyer 2002: 397; Übersetzung aus dem Engl. M. St-W.) Iyer betont, dass eine aufgeklärte Betrachtung afro-amerikanischer Musik, die die Verkörperung von Musik reflektiert, jenseits der alten Dichotomie von Körper und Geist anzusiedeln ist. Der Autor verweist auf McClary und Walser, wenn er ergänzt: »I must stress that ,to discuss the bodily aspects of cultural texts or performances is not to reduce them,‘« (ebd.) was auch für diesen Beitrag gilt. Iyer stellt drei Komponenten von Rhythmuswahrnehmung und Körperbewegungen vor: eine phrasierte/ körperbeeinflussende Komponente (atembasiert), eine Taktus-/ Fußklopfkomponente (auf Gliedmaßen-Bewegungen basierend) und eine schnelle Mehrfingertipp-Komponente (sprach- oder ziffernbasiert) (Iyer 2002, S. 396). Er stellt heraus, wie eng körperliche Vorgänge und musikalische Komponenten korrelieren, wenn er weiter differenziert und zeitliche Bezüge herstellt: • Atmung, mäßige Armgesten, das Schwingen des Körpers = musikalische Phrase (0,1-1 Hz = 6-60 bpm)

• Herzschlag, Saugen, Kauen, Gehen, Liebe Machen, Kopfnicken = musikalischer Puls (tactus) (1-3 Hz = 60-180 bpm)

• Sprechbewegungen, Handgesten, digitale Bewegungen = kleinste musikalische Unterteilungen des Pulses, im schnellen Tempo notierte Rhythmen (3-10 Hz = 180-600 bpm)

- Phoneme, schnelle Vorschläge zwischen den Fingern oder Gliedmaßen = Verzerrungen, Abweichungen, Asynchronitäten, Mikrotiming (10-60 Hz = 600-3.600 bpm) (Iyer 2000: 393)

Rhythmischen Designs von groove-basierter Musik wie Swing, Funk, Reggae, Latin und Rock lassen sich nicht mit Begrifflichkeiten der klassisch-europäischen Kunstmusik umschreiben und analysieren. Gestaltungsmerkmale wie isochroner Puls, Timeline Patterns, zyklische Groove Patterns, Beat – Onbeat – Offbeat – Cutbeat, Downbeat – Backbeat, Drive, mikrorhythmische Verschiebungen, Polyrhythmik usw. lassen sich weder umfassend notieren, noch von Noten ablesen. Es bedarf des teilnehmenden Hörens und des geistig-körpersinnlichen Mitvollzugs, um die Bedeutung und Qualitäten dieser Musik zu erfassen.

Auf der Seite der Hörer/innen von groove-basierter Musik sind die unterschiedlichsten Bewegungen festzustellen, von denen bestimmte Bounce-Bewegungen z. B. im Step-Touch- Modus ein Zeichen für intrapersonelles Entrainment sein können. Nicht nur in der Erforschung der groove-basierten Musikpraxis hat sich der – aus der Physik stammende – Begriff Entrainment (Mitnahme, Mitschwingen) etabliert, wenn das Phänomen des musikalischen Ein- und Mitschwingens intrapersonell, interpersonell und zwischen Gruppen untersucht und beschrieben wird. Groove-Musik ist allerdings geradezu prädestiniert um mehr über musik-bezogenes Einschwingen zu erfahren. Entrainment ist allen bekannt, die als Publikum erlebt haben, wie das individuelle enthusiastische Beifallklatschen allmählich synchronisiert wird. In den

meisten musikalischen Situationen können Teilnehmer/innen ideale Ebenen oder Formen des Entrainments erkennen, von keiner bis zu einer sehr engen Synchronisation, obwohl das Entrainment spontan erfolgt. Eine perfekte 1:1-In-Phase- Synchronisation wird in der Praxis nur gefunden, wenn sie maschinengeneriert ist (Clayton 2013: 22). Drei Ebenen von musikalischem Entrainment sind in der Musikpraxis zu beobachten: intraindividuell, interindividuell/innerhalb einer Gruppe (intra-group) und zwischen Gruppen (inter-group) (ebd. 30-39).

Mark Russel Doffman untersuchte in einer Studie zum Thema *Feeling the Groove* u. a. Körperbewegungen von Jazzmusiker*innen während des Zusammenspiels. Er fand Bewegungen, die unterschiedlichen Zwecken dienen oder gleichzeitig auf mehreren Ebenen funktionieren. Dazu gehören

- individuelle Körperbewegungen, die den eigenen Groove beim Spielen intensivieren;
- demonstrativere Bewegungen, die den Groove zwischen den Spielern direkt auszudrücken scheinen und die Interaktions-synchronität zwischen den Musiker/ innen erhöhen; sie dienen der Kommunikation untereinander;
- Bewegungen, die der Kommunikation mit dem Publikum dienen;
- Bewegungen, die auf mehreren dieser Ebenen gleichzeitig angesiedelt sind (Doffman 2008: 259).

Intraindividuelles Entrainment, das sich durch körperliche Bewegungen manifestiert, ist für alle Musiker*innen wichtig. Das Drumset jedoch ist eines der wenigen Instrumente, bei

denen alle vier Gliedmaßen aktiv als Zielmotorik beteiligt sind. Die Qualität der intraindividuellen Koordination ist entscheidend für die Generierung von Drumset-Grooves. Es ist auch das Instrument, das historisch in vielerlei Hinsicht mit dem Tanz aufs engste verbunden ist (Steffen-Wittek 2019). Iyer vermutet, dass die Qualität des »Playing in the Pocket«, bei der erfahrene Schlagzeuger/innen den Backbeat leicht verzögert spielen, auf den afro-amerikanischen Ring Shout zurückzuführen ist. Er betrachtet neurophysiologische Antizipationsvorgänge zwischen Hand- und Fußbewegungen und das musikalisch intelligente Entrainment beim Stomp-Clap-Pattern des Ring Shout als kulturelles Erfahrungswissen, das im Körper heutiger Drumset-Spieler/innen eingeschrieben ist.

Auf gespeicherte Sinneswahrnehmungen, Einschreibungen in den Körper als Erfahrungswissen und körperliche Vernunft verweist auch der Jazzvibraphonist Christopher Dell. »Improvisation trennt nicht zwischen Denken und Handeln, sondern verdichtet die Bewegungen zwischen den Körpersystemen.(...) Denken wird als körperliche Praxis begriffen, es ist eingelassen in das unstete materielle Feld der Erkenntnis.« (Dell 2002:142) Die strategische Technik der Improvisation ist über die Musik hinaus notwendig, um mehrdimensionale Rhythmen im System der nonverbalen Kommunikation erkennen und nutzen zu können (ebd.: 149). Improvisationsvorgänge in der groove-basierten Musik bedürfen der nonverbalen Kommunikation und Interaktion, die ohne Verbindung von Körper und Geist undenkbar sind.

Weibliche Körper im Jazz?

Wurde die praktische und theoretische Auseinandersetzung mit Jazz-Musik hauptsächlich von Männern dominiert, so zogen im ausgehenden 20. Jahrhundert die Frauen etwas nach. Allerdings sind sie im professionellen Bereich weltweit noch immer unterrepräsentiert.

Die Offene Jazz Haus Schule hat Fragen nach den Gründen und Überlegungen zu Gegenmaßnahmen im eigenen Haus nie gescheut. Durch die Öffnung der OJHS für Kindergruppen ab vier Jahren gelang der Versuch, Mädchen und Jungen gleichermaßen an improvisierter und populärer Musik teilhaben zu lassen. »Zunächst stand man vor dem Problem, Personal zu finden, das sowohl über Qualifikationen im Jazz als auch über Erfahrungen in der Arbeit mit jüngeren Kindern verfügte. Man entschied sich für den Einsatz von Rhythmik-Lehrkräften, die ihre Kompetenzen in den Bereichen Improvisation und Bewegung sowie ihre pädagogischen Qualifikationen einbringen und sich bei Bedarf innerhalb der Jazz Haus Schule stilistisch weiterbilden konnten.« (Siedenburg 2018: 5-6)

Bestand das Dozententeam für die Erwachsenengruppen an der OJHS anfangs vorwiegend aus Männern, so wuchs der Frauenanteil zunächst durch die Rhythmikerinnen, die hauptsächlich mit den neu etablierten Kindergruppen arbeiteten. Später kamen neben den Sängerinnen auch immer mehr Jazz-, Rock-, und Pop-Instrumentalistinnen als Dozentinnen hinzu. Betrachtet man die Liste der Lehrenden der OJHS heute, so hat sich der Anteil der Frauen nicht nur im Gesangs- und Kindergruppenbereich enorm erhöht.

Körperinszenierungen und Groove in den Medien

Je nach Erkenntnisinteresse, Fragestellung und Theorieperspektive wird Körper soziologisch als Produkt von Gesellschaft (Körperperformance, Körperdiskurs, Körperumwelt, Körperrepräsentation, Leiberfahrung) oder als Produzent von Gesellschaft (Körper Routinen, Körperinszenierungen, Körpereigensinn) untersucht (Gugutzer 2002: 14-20). Hier ist nicht der Rahmen, um soziologische Perspektiven auf den Körper zu vertiefen und kritisch zu beleuchten. Sie werden erwähnt, um auf



ein weiteres Tool zur Analyse von weißen, schwarzen, männlichen, weiblichen, diversen usw. Körperinszenierungen im Kontext von Groove-Musik in den Medien zu verweisen. Trifft es heute noch zu, dass Bezeichnungen wie ‚schwarze Musik‘ und ‚Frauen in der Popmusik‘ sehr viel häufiger vorkommen als ‚weiße Musik‘ und ‚Männer in der Popmusik‘? Und stimmt es nach wie vor, dass die heutige Kultur und der Musikmarkt von weißen

Männern beherrscht werden? (Wolff 1996: 12) Die Jazzschlagzeugin Terri Lyne Carrington gründete 2018 das *Institute of Jazz and Gender Justice* am Boston Berklee College of Music, mit dem Untertitel *Jazz without Patriarchy* (Akalin 2019). Dies lässt erkennen, dass weiterhin ein großer Bedarf besteht, Frauen im Jazz Gehör zu verschaffen. Innerhalb und abseits des Mainstreams finden sich mediale Präsentationen von groove-basierter Musik, die rassistische und sexistische Rollenschilderungen in Frage stellen und gelungene Verkörperungen von Groove- und Jazzmusik

zeigen. Eine subjektive Auswahl, bei der die verschiedenen Aspekte von Gesten und Groove-Embodiment aufscheinen, mag als Anregung für die Recherche nach weiterem Anschauungsmaterial dienen:

- Körper- und klangbezogene Gesten; intra-personelles, interpersonelles und intergroup Entrainment: Gery Allen (Piano), Terri Lyne Carrington (Drumset), Maurice Chestnut (Tap Dance): *Our Lady* (Live at Berklee Commence-

ment Concert 2014) (<https://www.youtube.com/watch?v=ICvMBGQBQPY>)

- Musikalische Improvisation, angeregt durch Sportbewegungen: Steve Coleman im Duett mit dem Boxer Sadam Ali (<https://www.youtube.com/watch?v=qrGF4L3kkWs>)
- Verkörperung historischer Jazzmusik im Tanz: John Coltrane: *A Love Supreme* (Choreografie Anne Teresa de Keersmaeker & Salva Sanches) (<https://www.youtube.com/watch?v=rTwNWILYnl>)
- Humorvolle Musikclip-Inszenierung von Körper-, Tanz-, Filmgenre- und Groove-Klischees im Crossover von Country-Music und Hip-Hop: Lil Nas X ft. Billy Ray Cyrus: *Old Town Road* (<https://www.youtube.com/watch?v=w2O-v5jzm3j8>)

Practice as Research an der OJHS

Musik, in der Groove, Sound und Improvisation prägend sind, verlangt nach angemessenen, spezifischen Zugangs- und Vermittlungswegen. Nicht nur bei der angeleiteten Begegnung von Kind und Musik spielen der Körper und die menschliche Bewegung eine Schlüsselrolle.

Gegenüber den 1980er Jahren kann heute auf eine Fülle von Forschungen zu den Phänomenen Embodiment, Groove und Improvisation als Grundlage für entsprechende Konzepte bei der Arbeit mit Kindern, Jugendlichen, Erwachsenen und alten Menschen im Einzel- und Gruppenunterricht zurückgegriffen werden. Auch die Offene Jazz Haus Schule selbst betreibt *Practice as Research* und hat

in ihrer 40jährigen Geschichte ihre Musikpraxis immer wieder reflektiert, evaluiert und weiter entwickelt. In ihren jazz-orientierten, groove-basierten, inklusiven Ansätzen ist sie federführend und kann auch in Zukunft die Vernetzung mit dem Stadtgarten und die Kooperation mit dem Kölner Loft als künstlerische Ressourcen nutzen. Über den Tagesbetrieb hinaus lohnt es sich, eine zukunftsweisende Verbindung von Theorie und Praxis zum Thema Embodied Mind im Kontext groove-basierter Musik zu vertiefen.

Literatur

Akalin, Dylan Cem (2019): Atemberaubend: Terri Lyne Carrington und Social Science in der Philharmonie Köln <http://jazzandrock.com/?p=9355>

Brüssel, Conny (2004): Fred und andere Ungeheuer. Songs – Zum Singen, Spielen und Improvisieren für das 1. – 5. Schuljahr, herausgegeben von der Offenen Jazz Haus Schule Köln.

Clayton, Martin/Dueck, Byron/Leante, Laura (Hg.) (2013): Experience and Meaning in Music Performance, New York: Oxford University Press.

Dell, Christopher (2002): Prinzip Improvisation, Köln: Verlag der Buchhandlung Walther König.

Doffman, Mark Russel (2008): Feeling the Groove: shared time and its meanings for three jazz trios, Desertation (The Open University, Music Department).

Doffman, Mark Russel (2013): Groove Temporality, Awareness and the Feeling of Entrainment in Jazz, in: Martin Clayton, Byron Dueck, Laura Leante (Hg.): Experience and Meaning in Music Performance, New York: Oxford University Press, S. 62-85.

Godøy, Rolf Inge (2010): Gestural Affordances of Musical Sound. In: Rolf Inge Godøy, Marc Leman (Ed.): Musical Gestures. Sound, Movement, and Meaning, New York, London: Routledge (P. 103-125).

Iyer, Vijay (2002): Embodied Mind, Situated Cognition, and Expressive Microtiming in African-American Music, in: Music Perception: An Interdisciplinary Journal, Bd. 19, Nr. 3 (Spring 2002), S. 387-414.

Krönig, Franz Kasper (2013): Populäre Musik in der kulturellen Bildung. Gedanken, Wege, Projekte zu einer inklusiven Musikpädagogik und didaktischer Öffnung, herausgegeben von der Offenen Jazz Haus Schule Köln, Reihe: Pädagogik: Perspektiven und Theorien

Herausgegeben von Johannes Bilstein, Oberhausen: Athena Verlag.

Leman, Marc/Godøy, Rolf Inge (Hg.) (2010): Musical Gestures. Sound, Movement, and Meaning, New York: Routledge.

Linke, Rainer/Manderscheid, Dieter/Schmitz, Reinhart/Ulrich, Joachim (1985): Offene Jazz Haus Schule – Materialien für die Arbeit mit Jazzgruppen, herausgegeben von der LAG Musik NRW, Remscheid.

Moran, Nikki (2013): Social Co-Regulation and Communication in North Indian Duo Performances, in: Martin Clayton, Byron Dueck, Laura Leante (Hg.) (2013): Experience and Meaning in Music Performance, New York: Oxford University Press, S. 40-61.

Petzold, Hilarion (2001): Überlegungen zu Praxeologien – körper- und bewegungsorientierte Arbeit mit Menschen aus integrativer Perspektive, in: Wolfgang Steinmüller/Karin Schaefer/Michael Fortwängler (Hg.): Gesundheit – Lernen – Kreativität. Alexandertechnik, Eutonie Gerda Alexander und Feldenkrais als Methoden zur Gestaltung somatopsychischer Lernprozesse, Bern/Göttingen/ Toronto/Seattle: Hans Huber, S. 225-243.

Siedenburg, Ilka (2018): Jazz für Kinder! Potenziale und Herausforderungen, zwischen Improvisation und Groove, Zeitschrift Ästhetische Bildung, zaeb.net Jg. 10, 2018 Nr. 1. http://zaeb.net/wordpress/wp-content/uploads/2018/04/Siedenburg_fin-fin.pdf

Steffen-Wittek, Marianne: Real Time Subtleties. Jazz, Groove und Drumset im Kontext der Rhythmik, in: Marianne Steffen-Wittek, Dorothea Weise, Dierk Zaiser (Hg.) (2019): Rhythmik – Musik und Bewegung. Transdisziplinäre Perspektiven, Bielefeld: transcript, S. 137-160.

Steinmann, Brigitte (2019): Genese der Rhythmik als Hochschulfach, in: Marianne Steffen-Wittek, Dorothea Weise, Dierk Zaiser (Hg.): Rhythmik – Musik und Bewegung.

Transdisziplinäre Perspektiven, Bielefeld: transcript, S. 63-71.

Wolff, Karsten (1996): Trommeln und Teutonen. Afrikanische Musik auf dem deutschen Pop-Musikmarkt (Schriftenreihe zur Populärmusikforschung 1), hg. von Helmut Rösing in Zusammenarbeit mit dem Arbeitskreis Studium populärer Musik (ASPM), Hamburg, und dem Musikwissenschaftlichen Institut der Universität Hamburg, Karben: Coda.

Wir haben zehn Dozent*innen gefragt, was ihnen spontan zu diesen fünf Begriffen einfällt: 1980 Offene Jazz Haus Schule.

Achim Tang

1980

- Aufbruch, noch vier Jahre bis zum Ende der Welt, Taxischeinprüfung bestanden, Patti Smith Konzert in der Hasenheide in Berlin-Neukölln.

OFFEN

- »Music is everywhere, we just have to have the ears to hear it« (John Cage)

JAZZ

- Eine Worthölse, die von allen möglichen Leuten aus unterschiedlichen Gründen mit ihren eigenen Bedeutungen gefüllt wird. Als musikalisches Phänomen könnte Jazz tot sein, schlecht riechen oder ewig leben. Max Roachs »I have a dream« ist Jazz, Il-V-I wäre gerne Jazz (warum eigentlich?), und Yves Saint-Laurent verkauft ein Parfum mit diesem Namen.

HAUS

- Der analoge Raum wird nie zu ersetzen sein. Alle Räume sind potentielle Musikräume, auch wenn nicht alle Räume für jede Musik geeignet sind; der Raum will in die musikalische Gestaltung einbezogen werden. Räume können Kommunikation befördern oder behindern, in diesem Sinne wünsche ich mir offene Räume, die eine flexible Gestaltung zulassen.

SCHULE

- Die Offene Jazz Haus Schule ist viel mehr als eine Schule. Sie ist eine Plattform für schöpferische Experimente, die nicht an den Grenzen zwischen Musik, Kunst und sozialem Leben, zwischen Unterricht und Spiel abgebrochen werden müssen. Hier kann man was lernen, was lehren – oder was anderes machen. In dieser Richtung kann (wird!) es weiter gehen: Herzlichen Glückwunsch zum Geburtstag!



DER OJHS ZUM GEBURTSTAG: »PROBLEME!«

Vorschlag einer zukunftsweisenden Problemorientierung im Geiste der Vergangenheit

Franz Kasper Krönig



Dr. Franz Kasper Krönig ist Professor an der Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften der TH Köln mit dem Lehr- & Forschungsgebiet »Elementardidaktik und Kulturelle Bildung«. 2001 – 2018 Dozent und Mitarbeiter der OJHS sowie Gastreferent an div. Universitäten, Hochschulen und Fort- und Weiterbildungszentren wie z. B. der LMAK NRW mit dem Schwerpunkt »Inklusive Musikdidaktik«. Daneben ist er freiberuflicher Musiker.

Anlässlich des Jubiläums einer Institution ist es naheliegend, in die Vergangenheit zu blicken und deren Verdienste und Erfolge zu würdigen. Auch wenn das ohne Frage eine angemessene Herangehensweise wäre, scheint es doch der Offenen Jazz Haus Schule eher zu entsprechen, in die Zukunft zu schauen. Der ohne Frage große Erfolg der Offenen Jazz Haus Schule wird nämlich zugleich bedrohlich, wenn man darin Zeichen einer Etablierung sieht, die ihrem progressiven und experimentellen Geist widerspricht. Letzterer erhält sich in der und durch die Auseinandersetzung mit aktuellen Problemen am Leben. Probleme sind in den letzten 40 Jahren sicherlich keine Mangelware gewesen, gleichwohl wurden sie aber immer unsichtbarer, ambivalenter und widersprüchlicher. Wenn ich hier versuche, für die Offene Jazz Haus Schule Schlüsselprobleme zu skizzieren, dann in dem Glauben, dass sie sich nach wie vor gegen eine Etablierung behaupten kann und nach wie vor von der progressiven und experimentellen Auseinandersetzung mit relevanten aktuellen Fragen lebt.

Man muss kein Zeitzeuge sein, und ist es in diesem Falle auch nicht, um zu wissen, dass die Offene Jazz Haus Schule in den 1980er Jahren ein Ort war, an dem wichtige Fragen ganz selbstverständlich beantwortet waren, die man sich heute kaum zu stellen traut.

In den 1980er Jahren war klar, dass es sich bei der Vermittlung eines jugendkulturellen Mediums um eine gesellschaftlich relevante Praxis handelt. Ebenso hätte niemand bezweifelt, dass nicht nur die Inhalte sich wesentlich unterscheiden, sondern die Einstellungen, die Zielsetzungen, die Methoden und die Sozialformen. Es war ein alternativer Ansatz in einer Zeit, in der Alternativen mit progressiven, emanzipativen Hoffnungen, um nicht zu sagen Gewissheiten verknüpft waren.

Diese Gewissheiten sind heute zu den Schlüsselproblemen geworden: Hat populäre Musik überhaupt noch eine Relevanz? »Gibt« es sie überhaupt noch in einem jugendkulturellen Verständnis? Ist Reformpädagogik (noch) progressiv? Ist die progressive Musikpädagogik der allgemeinbildenden Schule überhaupt noch voraus?

Populäre Musik als problematischer »Gegenstand«

Wenn es auf der thematischen Ebene um populäre und improvisierte Musik geht, scheint offensichtlich zu sein. Offensichtlich allerdings nur, wenn man das Populäre als Kulturverwaltungssparte oder Warenkategorie begreift. Dann könnte man feststellen, dass das Repertoire, das von Bands der Offenen Jazz Haus Schule auch heute geprobt und vorgeführt wird, überwiegend dem so verstandenen Po-

populären, etwa in Abgrenzung zum Klassischen zuzuordnen ist. Diese Definition ist jedoch geradezu die Verkehrung eines jugendkulturellen Begriffs des Populären. Wenn – wie zu Gründungszeiten der Offenen Jazz Haus Schule – mit dem Populären und mit Jazz emanzipatorische und progressive Bedeutungen konnotiert sind, ist das Populäre nicht vom Klassischen, sondern vom Kulturindustriellen bzw. von Unterhaltung zu unterscheiden. Selbst wenn man, wie Hebdige (1990) und Maase (2000), auch Konsumverhalten als jugendkulturelles Verhalten anerkennt, ist das nur der Fall, wenn dieses – der Musik analog –zumindest Reibungen sucht und erzeugt (vgl. Hutter/Krönig 2011). Hierfür sind Abgrenzungen, nicht zuletzt generationale eine Bedingung. Wenn allerdings Jugendliche vor ihren Eltern auftreten und dabei mit Handys gefilmt werden, damit die Aufnahmen möglicherweise auch den Großeltern präsentiert werden können, ist der jugendkulturelle Aspekt mehr als fraglich. Auch die Praxis, Top-40-Songs nachzuspielen, ohne sie (absichtlich) zu entfremden bzw. sich anzueignen, wäre ein deutlicher Hinweis darauf, dass es nicht um das Populäre geht. Bands, die das tun, galten in der Rockmusik-Szene jedenfalls immer schon als »Tanzkapellen«. Dass es heute sicherlich viel schwieriger ist, Musik mit einer jugendkulturellen Bedeutsamkeit zu schreiben, zu interpretieren, zu performen und auch nur zu hören, führt vor Augen, dass die Arbeit der Offenen Jazz Haus Schule nicht »am Ende« ist. Ganz im Gegenteil ist diese Problematik auch für die Musiker*innen, die die Bands leiten, existentiell. Da diese Arbeit eng mit der eigenen Musiker*innenpersön-

lichkeit und ästhetischen Zeitfragen verknüpft ist, stellt und bearbeitet sie – zumindest potentiell – aktuelle Fragen einer neuen Musikergeneration.

Das Populäre und Improvisatorische als Arbeitsweise

Wenn wir gedanklich wieder an die Anfangszeit der Offenen Jazz Haus Schule springen, kann man sich leicht vorstellen, mit welcher Abgrenzung man es im pädagogischen Bereich zu tun hatte. Reformpädagogische Ansätze begannen sich gerade erst zu etablieren und waren in der Breite der Schulen und Musikschulen die Ausnahmen. Vor allem die Mitbestimmung von Unterrichtsinhalten und Methoden, aber auch die Demokratisierung der Sozialformen war ein weit entferntes und dennoch klar vor Augen stehendes Ziel. Mittlerweile sind partizipative und offene Unterrichtsformen zumindest auf der Verbalisierungsebene etabliert. Schaut man auf die Grundschulen, sind Sitzkreise, Schülerparlamente, Tischgruppen und Projekte ein geläufiges Bild. Und in der Tat kann man sagen, dass es alles andere als einfach ist, das Niveau von Partizipation und Öffnung, das die Kinder von der Schule kennen, in Musikangeboten zu halten, geschweige denn zu überbieten. Das Medium der Musik und das »Material« der Instrumente erschweren selbstorganisiertes und individualisiertes Arbeiten in einem Raum aus offensichtlichen Gründen ungemein (vgl. Krönig 2012). Fällt also die historisch einleuchtende Projektion des autoritären Lehrmeisters, dem gegenüber man sich recht leicht als progressiv und offen positionieren kann, weg, wird die Frage nach einer besonderen Arbeitsweise heute heikel.

Wenn der allgemeine Verweis auf Partizipation als Auszeichnung der eigenen Arbeitsweise aus den skizzierten Gründen nicht ausreicht, könnte diese spezifischer im Populären und Improvisatorischen bestehen. Funktional gesehen ist Didaktik ohnehin eine Popularisierungsform, sofern man einem soziologischen Begriff des Populären folgt (Stäheli 2005), widmet sie sich doch dem Problem, Anschlüsse an exklusive (hochschwellige) Kommunikationsformen (Wissenschaft, Kunst, Politik, Religion etc.) dadurch wahrscheinlicher zu machen, dass sie komplexitätsreduzierte, nämlich didaktisierte Substrate anbietet. Populäre Musik wäre dann die Antwort auf das Problem, dass »echte Musik« nicht verstanden wird. Populäre Didaktik wäre entsprechend die Antwort auf das Problem, dass »richtiger Musikunterricht« nicht zu ertragen ist. Auf ähnliche Abwege bringt der Improvisationsbegriff, wenn er nicht als speziell künstlerischer, sondern als allgemeiner Handlungs- und Kommunikationsbegriff verwendet wird. Dann kann man sagen: Gute Pädagog*innen müssen improvisieren können, weil Unterricht zugleich auf Planung angewiesen und nicht planbar ist (vgl. Lersch 1988). Das Populäre und das Improvisatorische dürfen also nicht in diesem allgemeinen Sinne verstanden werden, sondern müssen auf das Künstlerische bzw. Ästhetische bezogen bleiben. Das heißt, dass von einer populären, improvisatorischen *pädagogischen* bzw. *didaktischen* Arbeitsweise keine Rede sein kann, bezieht sich diese doch, wie skizziert, auf ganz andere Begriffsverständnisse mit inakzeptablen Implikationen. Die gesuchte »eigene« Arbeitsweise könnte vielleicht eher in einem Oszillieren

oder zumindest Springen oder Wechseln zwischen pädagogischen und künstlerischen Arbeitsweisen zu finden sein. Hat die Offene Jazz Haus Schule Wege gefunden, Situationen zu schaffen, in denen sich pädagogische und künstlerische Praxis abwechseln? In denen also manchmal vermittelt und gelernt wird, plötzlich aber das Pädagogische völlig hinter gemeinsamem Musikmachen zurücktritt – einem Musikmachen mit Kindern und Jugendlichen, das sich im Grunde nicht prinzipiell von dem Musikmachen unterscheidet, wie es die Musiker*innen (die eben noch Dozent*innen waren) mit ihren eigenen Musikprojekten erleben. Genau das muss jedenfalls die Vorstellung sein, die die eigene Arbeit mit Kindern und Jugendlichen begleitet, wenn nicht sogar leitet. An dieser Stelle werden wir auf die erste Frage zurückgeworfen: Handelt es sich um populäre und improvisierte Musik in einem »authentischen« Sinne, der sich wesentlich von kulturindustrieller Produktion bzw. deren Imitationsversuchen unterscheidet? Handelt es sich um künstlerische Improvisation und nicht um deren didaktische Simulation? Nur dann kann schließlich eine künstlerische Herangehensweise der Musiker*innen in die pädagogische Arbeit hineinbrechen. Es entsteht plötzlich Musik im Raum, die alle Beteiligten in den Modus künstlerischer Praxis hineinzieht. Diese Erfahrung zu ermöglichen oder wahrscheinlicher zu machen, ist eine Aufgabe der Dozierenden in den konkreten Situationen. Das Schaffen dieser Möglichkeit bzw. Wahrscheinlichkeit zum Hauptkriterium der eigenen Arbeit zu machen, könnte eine zukunftsweisende und mutige Entscheidung

der Offenen Jazz Haus Schule sein – mutig, wenn man bedenkt, welche Werte- und Prioritätenverschiebungen das immer noch für den musikpädagogischen Mainstream darstellt. Die kritische Auseinandersetzung damit, was musikalische Bedeutsamkeit in einem ästhetischen und zugleich einem gesellschaftlichen Sinne heute überhaupt ist oder sein kann, ist jedenfalls ganz sicher nicht das, was sich als musikpädagogische Professionalität schon etabliert hat. Diese Fragen scheinen paradoxerweise eher konservativ als progressiv zu sein, führen sie doch zurück in eine Zeit, in der Musik hinterfragt und »beurteilt« wurde, in der zwischen »wahrer« und »unwahrer« Musik diskriminiert wurde (letztlich ist das ja im Begriff der Authentizität impliziert, der auch in diesem Text vorkam). Nicht zuletzt gegen diese mit »Ernster Musik« verbundenen Haltungen hat sich doch die Offene Jazz Haus Schule in ihrer Anfangszeit positioniert. Wie aber stellt man heute die Frage nach der Bedeutsamkeit von Musik? Wie kann man zwischen künstlerischen und kulturindustriellen bzw. unterhaltenden Zielen unterscheiden – eine Unterscheidung, ohne die erstere ganz sicher keine Chance haben? Eine Antwort hierauf ist sicherlich auch auf eine gewisse theoretische Reflexion angewiesen, muss aber ganz wesentlich aus künstlerischer und sozialer Praxis hervorgehen, für die das sehr spezielle Sozietop der Offenen Jazz Haus Schule ideale Bedingungen bietet. Wenn sich aktuell Dozent*innen der Offenen Jazz Haus Schule im Grunde privat zum »Austausch und zur praktischen Erprobung künstlerisch-kreativen Musizierens und dessen Vermittlung« (Einla-

dungsmail) verabreden oder beispielsweise auch im öffentlichen Raum bei dem Versuch anzutreffen sind, spontan musikalisch mit Menschen zu interagieren (»pop-ups«), so kann man darin Beispiele einer solchen Auseinandersetzung sehen – einer Auseinandersetzung, die die eigene künstlerische Arbeit mit gesellschaftlichen und pädagogischen Fragen in reflektierter bzw. reflexiver Praxis verbindet. Dass noch nicht abzusehen ist, was daraus wird, eröffnet der Offenen Jazz Haus Schule Chancen auf eine Zukunft, die ihrer Vergangenheit angemessen ist.

Hebdige, Dick (1990): »Style as homology and signifying practice.« In: Simon Frith and Andrew Goodwin (Hrsg.): *On Record. Rock, Pop and the written word*. London: Routledge, 56-65.

Hutter, Michael/Krönig, Franz Kasper (2011): *Der »Yeah«-Refrein: Zur Wirkung einer großen Sekunde auf die Jugendkultur der 1960er Jahre*. WZB Diskussion Paper, SP III. Lersch, Rainer (1988): *Unterricht zwischen Planung und Improvisation*. Jakob Muth nachträglich zum 60. Geburtstag. In: *Lehrer-Journal. Grundschulmagazin* 3 (1988) 11, S. 2-5.

Maase, Kaspar (2000): »Gemeinkultur. Zur Durchsetzung nachbürgerlicher Kulturverhältnisse in Westdeutschland 1945-1970.« In: Georg Bollenbeck und Gerhard Kaiser (Hrsg.): *Die Janus-köpfigen 50er Jahre*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 170-189.

Krönig, Franz Kasper (2012): *Fünf Dimensionen unterrichtlicher Öffnung. Offener Unterricht im Gruppenunterricht an der Musikschule. Üben und Musizieren*, 2012, S. 51-53.

Stäheli, Urs (2005): *Das Populäre als Unterscheidung – eine theoretische Skizze*. In: Blaseio, G./Pompe, H./Ruchatz, J. (Hrsg.): *Popularisierung und Popularität*. Köln: DuMont, S. 146-167.



Wir haben zehn Dozent*innen gefragt, was ihnen spontan zu diesen fünf Begriffen einfällt: 1980 Offene Jazz Haus Schule.

André Nendza

1980

- Natascha, die Königin der 6c, Paul Breitner und »The Police« in der Rockpalast-Nacht.

OFFEN

- Ich denke an das Gedicht »Demokratie« von Ernst Jandl: »Unsere Ansichten gehen als Freunde auseinander«. Wie herrlich: unterschiedlichste Klänge können miteinander korrespondieren, Gegensätze bilden, streiten oder auch für sich stehen.

JAZZ

- Jazz steht mittlerweile so wunderbar vielfältig für alles und nichts, dass sich die unterschiedlichsten Wesen unter diesem Begriff kreativ versammeln können...

HAUS

- Musik ist Aktion und Reaktion. Gemeinsam einen realen Raum betreten. *In the zone*. Der digitale Raum ist da nur doch nur Methadon. Man kann das gemeinsame Atmen und Arbeiten nach jeder Probe in der OJHS am Zustand der Luft messen. Es riecht schrecklich, und ich vermisse es!!!

SCHULE

- Da die OJHS Räume schafft, in denen man frische Ideen relativ schnell ausprobieren kann, entsteht permanent Neues. Manches – wie in meinem Fall das »Vorstu-

dium Jazz« – wird zu Dauerhaftem. Zwischen Beständigkeit und Neuerung sollte die Schule weiter agieren.

Etwas Wasser in den Wein: Die Frage nach »sozialer Absicherung« der Dozent*innen steht nach 40 Jahren und gerade im Moment noch immer ungelöst im Raum.

Aber Wodka ins Glas: Danke an Rainer Linke – Du hast durch totale Widmung etwas Aussergewöhnliches geschaffen.

Danke an Joscha Oetz – Du wirst auf deine Art weiterführen. (Und klare Ansage: Du musst weiter spielen!)

Danke an das Team im Büro – der kurze Dienstweg möge der unsrige bleiben!



© Thomas Krüsselmann

Bassist und Komponist **André Nendza** gehört zu den profiliertesten Musikern der deutschen Musikszene. Studium an der Musikhochschule Köln. 70 Tonträger (16 unter eigenem Namen), eigenes Label »Jazzsick records«. Preisträger ECHO JAZZ und »Neuer Deutscher Jazzpreis«. André Nendza leitet seit 1997 das »Vorstudium Jazz« an der OJHS.

DIE ENGE IN DER OFFENHEIT: IRGENDWAS MIT FRAUEN

Ulla Oster Ulla Oster arbeitet seit den 80er Jahren in diversen Kölner und überregionalen Bands unterschiedlichster Stilistiken. Sie leitet eigene Projekte, komponiert und arrangiert für Bands vom Duo bis zu Big Band und 60-köpfigem Orchester; schreibt Theater- und Filmmusiken, unterrichtet und leitet Workshops. Tourneen in Russland, Marokko, dem Nahen Osten, Australien. An der OJHS ist sie Vorstandsmitglied und leitet seit 1982 Erwachsenenbands.

Angelika Niescier arbeitet als Komponistin und Saxophonistin an interdisziplinären Großprojekten, Soloprogrammen und Auftragskompositionen. Sie erhielt u. a. den Deutschen Jazzpreis/ Albert Mangelsdorff Preis. Ihre CD-Produktionen wurden mit dem Vierteljahrespreis der deutschen Schallplattenkritik sowie dem Echo Jazz ausgezeichnet. Sie tourt im In- und Ausland und ist Dozentin u. a. an der Hochschule Osnabrück. An der OJHS ist sie seit 1998 Dozentin im Vorstudium Jazz und für Ensembleleitung.

Kristina Brodersen studierte Jazzsaxophon in Mainz, Köln und Kopenhagen. Seit 2014 ist sie Mitglied im Orchestre Nationale de Jazz Luxembourg. Mit dem Projekt »Kristina 4« veröffentlichte sie 2019 das Album »MRS GREEN« (KLAENG Records). An der OJHS ist sie seit 2004 Dozentin für Saxophon, Klarinette, Querflöte und Ensembleleitung.

Theresia Philipp studierte Jazzsaxophon an der HfMT Köln und absolvierte 2019 ihren Master Komposition an der HfM Mannheim. 2013 »Lions Club Köln« Stipendium. Mitglied im Bundesjazzorchester. Ihr Debutalbum »herb« wurde 2016 bei Klaengrecords veröffentlicht. Preisträgerin des Horst und Gretl Will Stipendiums. An der OJHS ist sie seit 2009 Dozentin für Saxophon und Ensembleleitung.

Jazz ist frei, Jazz ist wild und divers, Jazz ist eine Sprache, die auf der ganzen Welt gesprochen und verstanden wird. So weit, so gut. Und doch tauchen auch hier immer wieder Zustände auf, die problematisch und diskutabel sind. Stichwort: die Rolle der Frau im Jazz.



Ulla Oster, Angelika Niescier, Kristina Brodersen und Theresia Philipp sind Dozentinnen an der Offenen Jazz Haus Schule und aktiv als Musikerinnen in der internationalen Jazz-Szene. Sie bringen jede für sich zahlreiche Eindrücke, Gedanken und Erfahrungen mit zum Diskurs: Was ist das eigentlich genau, dieses »Frauenthema«? Warum muss die Rolle der Frau im Jazz immer wieder besonders betrachtet und behandelt werden?

Ulla:

In Gesprächen, die wir im Vorfeld geführt haben, ist uns gemeinsam in der Gruppe aufgegangen, dass es nicht leicht ist, überhaupt eine konkrete Fragestellung zu finden, die das Thema »Frauen im Jazz« hinreichend bearbeitet. Wir sind so gar nicht richtig zum Punkt gekommen. Unsere Conclusio war deshalb, unsere Art, darüber zu diskutieren, zum Thema zu machen. Auch, weil es vielleicht repräsentativ ist für »Immer diese Frauenthem« – wie gehen wir ganz konkret damit um, was sind unsere Schwierigkeiten? Meist ist es gut gemeint, das »Frauenthema« auch zu berücksichtigen, in den Fokus zu nehmen. Trotzdem ist es komisch, dass zu diesem Thema die Frauen dann immer wieder zur Diskussion gebeten werden. Warum lässt man nicht die Männer darüber sprechen? Warum müssen wir immer dieselben Themen wiederkauen? Warum wird es auch hier und heute wieder hochgeholt? Genau das spiegelt ja gerade, dass die Rolle der Frau in der Musik noch immer eine andere ist als die der Männer und dementsprechend hervorgehoben werden muss.

Theresia:

Warum muss man immer wieder darüber reden? Ganz einfach – es gibt wie in unzähligen anderen Bereichen auch im Jazz patriarchale Machtstrukturen. Ich denke, jede von uns hat damit auch persönliche Erfahrungen gemacht, und das Auflösen dieser Strukturen ist ein sehr langer Weg, der seit Generationen gegangen wird. Das ist natürlich oft anstrengend, denn auch wenn mal ein Gefühl von »jetzt haben wir etwas erreicht« aufkommt, muss man trotzdem immer wieder von vorn anfangen zu erklären und zu diskutieren.

Kristina:

Wenn man sich zu einer Gesprächsrunde mit dem Thema »Frauen im Jazz« zusammenfindet, sieht man sich schnell mit Fragen wie »Gibt es eine typisch weibliche Art und Weise, ein Instrument zu spielen? Haben Mädchen und Frauen ein anderes Übe-Verhalten?« konfrontiert. So, als wollten von Anfang an alle Fragen in eine bestimmte Richtung lenken. Wir hingegen haben gar nicht unbedingt das Gefühl, dass diese Fragen relevant sind für unseren Alltag als Musikerinnen.

So hat man das Gefühl, dass man auf seine Weiblichkeit »reduziert« wird und völlig normale Themen im Zusammenhang mit Musik plötzlich nur noch von dieser Seite aus betrachtet werden. In den meisten Fällen ist das wahrscheinlich unbeabsichtigt oder sogar »gut gemeint«, was aber trotzdem nicht verhindert, dass diese Separation stattfindet.

Auch die Frage, ob es wichtig ist, dass es »reine« Frauenbands gibt – Angelika hat da die wunderbare Antwort gegeben: »Hauptsache,

die Musik ist der Knaller!« Es sollte keine Frage sein, welches Geschlecht man hat, sondern es geht – natürlich – in allererster Linie um die Qualität der Musik.

Angelika:

Es ist auch deswegen problematisch, weil keine, die hier an diesem Gespräch teilnimmt, tatsächlich nur im Hintergrund steht. Wir alle haben unsere Projekte, wir alle stehen vorne, sind draußen, sind auch, je nach Situation, mehr oder weniger »aggressiv« in unserem grundsätzlichen Vorgehen.

Eigentlich geht es um diese immer weiter tradierte Denkweise, die unmöglich ist und trotzdem dazu führt, dass wir vier Frauen jetzt in diesem Moment hier zusammensitzen und darüber sprechen. Fragt doch die Jungs, was sie über dieses Thema denken und wie sie die Situation verändern wollen!

Ich bin in diesem Thema als Teil dieser spezifischen Minorität (einer von vielen in der Jazzwelt) seit Jahrzehnten aktiv, und es ist teilweise geradezu frustrierend, weil die Veränderungen so unfassbar langsam vorstatten gehen. Trotzdem oder gerade deswegen müssen wir weitermachen. Leider kommt aber der offene Diskurs mit nicht direkt Betroffenen eher selten zustande.

Aber solange auf den Bühnen nicht mit Selbstverständlichkeit eine ausgeglichene Ratio (Frauen/Männer/divers) zu sehen ist, ist diese Problematik nicht durch, so einfach ist das. Und dass unsere Gesellschaft von Gleichberechtigung und Diversität profitiert, versteht sich von selbst.

Eine neue Frage steht in diesem Zusammenhang im Raum: Wie ist es, wenn man als Musikerin nicht müde wird, in Gesprächen, ob fachlich oder privat, immer wieder dieses Thema anzusprechen, in jeder Situation, die es erfordert, die Stimme zu erheben und darauf aufmerksam zu machen? Fühlt man sich in dieser Rolle manchmal gefangen? Wie ist es, wenn man beobachtet, dass es andere Betroffene vielleicht nicht so handhaben?

Kristina:

Ich muss ganz ehrlich sagen, dass ich da eher zurückhaltend bin, manchmal für meinen Geschmack auch etwas zu lange. Dann kann es schon sein, dass man sich ärgert, weil man vielleicht nichts gesagt hat, wenn es angebracht gewesen wäre.

Ich denke, es ist bei uns allen so, dass wir uns mittlerweile in ein Umfeld begeben haben, in dem wir verstanden, wahr- und ernstgenommen werden und in dem wir uns wohlfühlen. Ich weiß, dass die Männer, mit denen ich musikalisch zu tun habe, hinter mir stehen und mich in entsprechenden Situationen bestärken und verteidigen. Es gibt also durchaus auch Kollegen, die sensibel sind für die Themen, die uns als Frauen umtreiben.

Theresia:

Ich habe mich früher manchmal durchaus dazu entschieden, bestimmte Dinge nicht anzusprechen oder zu posten, um nicht ausschließlich über diese Schiene wahrgenommen zu werden. Mittlerweile ist mir das egal – das Thema ist einfach zu wichtig.

Es gibt fast täglich Situationen, die mich mit diesem Thema konfrontieren: Vorurteile, sexistisches Verhalten oder Kommentare von Veranstaltern oder Musiker*innen, Bewertungen des Äußeren und des Verhaltens. Auf der anderen Seite gibt es immer mehr Kolleg*innen, die sehr bewusst und reflektiert diesen Situationen kontern, in Dialoge gehen und füreinander eintreten. Das gibt mir viel Kraft und bestärkt mich, dass wir auf dem richtigen Weg sind.

Angelika:

Ich arbeite schon lange in Kontexten, in denen meine Mitmenschen bei den wichtigsten Parametern mit mir in etwa auf einer Linie sind. Und seit ich mich erinnern kann, diskutieren wir: über Homophobie, über Rassismus, die allgemeine Wahrnehmung von Musikerinnen.

Problematisch und unendlich nervig ist, dass unsere Musik immer noch nicht einfach wahrgenommen wird, sondern dass immer wieder der Kontext (in diesem Fall das Geschlecht) auf eine oft absurde Weise eingeflochten wird.

Ich streite mich offen mit Journalisten, die diese Art zu berichten immer noch praktizieren oder die die Entwicklung der Sprache hin zu einem neutralen bzw. inklusiven Gebrauch einfach ignorieren. Und mir ist es egal, wie ich dann wahrgenommen werde. Ich will einfach, dass niemand – welchen Genders, Charakters auch immer oder welche Musik spielend – an irgendwelche idiotischen Stereotypen angedockt wird.

Ulla:

Und jetzt weiter: Seit vielen Jahren gibt es diese Runden, in denen Musikerinnen sich gegenseitig austauschen, von ihren Erfahrungen berichten. Wichtig ist für mich inzwischen, dass es nicht nur beim Erfahrungsaustausch, bei den Geschichten bleibt, sondern dass es einen Fokus, eine Zielsetzung und damit Erkenntnisgewinn gibt in den Gesprächen.

Auch zum Thema »Unterrichten« gibt es in diesem Zusammenhang einigen Diskussionsstoff: Gibt es Unterschiede in der Art und Weise, Schüler*innen und Student*innen an die Musik heranzuführen? Welche Stereotypen kommen hier zum Tragen? Und welche eventuellen Konflikte sind zu klären? Welche Verantwortung trägt man, vor allem vielleicht dafür, Schülerinnen auf ein Leben in der Jazzwelt vorzubereiten?

Theresia:

Als Lehrkraft finde ich es sehr wichtig, Verhalten und Kommunikation immer wieder zu reflektieren und an sich zu arbeiten. Genauso wichtig sind Vorbilder. Das sind zum Beispiel auch wir in unserer Arbeit an der Jazz Haus Schule für unsere Schüler*innen.

Angelika:

Ich habe in der Jazz Haus Schule vor allem mit Erwachsenen zu tun. Für mich ist das absolut Wichtigste der respektvolle Umgang miteinander. Da sind dann die Geschlechterklischees sekundär, im Vordergrund steht, dass sich Teilnehmende aller Niveaus mit Respekt begegnen. Nur dann kann Musik entstehen.

Gerade Jazz, improvisierte Musik, lebt vom Zuhören, Reagieren, Sich-den-Platz-Nehmen und Platz-Lassen. Das ist der Kern dieser Musik, und dieser muss erlebt werden. Hier leistet die OJHS durch das vielseitige Angebot durchaus die Arbeit, Erfahrungsräume zu schaffen und durch das Erlebnis für diese Genres und übergreifend für ein offenes Miteinander zu sensibilisieren.

Ulla:

Was haltet ihr denn von Freiräumen in der Musik für Mädchen oder Frauen? Zum Beispiel Workshops? Habt ihr da Erfahrung? Ist es nötig, so etwas immer wieder anzubieten, auch wenn die Reaktionen vielleicht verhalten sind?

Kristina:

Ich persönlich finde, ehrlich gesagt, gemischte Gruppen schöner. Auch, weil der schon erwähnte und für mich wichtige respektvolle Umgang so meiner Meinung nach leichter vermittelt werden kann. Wenn von vorneherein ausgeschrieben ist, dass es einen geschützten Raum gibt, separiert das wieder nur.

Ich habe aber durchaus auch Schülerinnen, die wahnsinnig talentiert sind, sich aber im Bandkontext nicht trauen, einfach drauflos zu spielen. Für die ist es vielleicht wichtig, sich erstmal in einem etwas geschützteren Raum ausprobieren zu können. Mit reinen Frauen-/Mädchen-Workshops habe ich bisher noch keine Erfahrung gemacht.

Angelika:

Ich habe viele solche Workshops durchgeführt, war immer super! Die Energie war wahnsinnig. Die Stimmung ist unglaublich

lebendig und aktiv, es wird einfach gemacht. Auch wenn es aufgrund des aktuellen Zeitgeistes (oder schlechter Terminierung) mal weniger Anmeldungen gibt: Das Angebot sollte, gerade für jüngere Schülerinnen, immer verfügbar sein. Das Problem ist nicht die erwähnte Separation, sondern dass Mädchen/junge Frauen fast jeden musikalischen Kontext als nicht ausgewogen erleben, was subtil bestimmte tradierte Verhaltensweisen bei ihnen selbst und den anderen verstärkt und ein freies Musizieren unter Umständen verhindert.

Ulla:

Ich denke auch, dass solche Workshops immer wieder angeboten werden sollten. Nach meiner Erfahrung ist das für jüngere Mädchen, die so in einem Freiraum lernen können, aus sich herauszukommen, eine Position zu finden und offener zu werden, vielleicht sogar etwas wichtiger als für erwachsene Frauen.

Theresia:

Ich habe da gemischte Gefühle. Auf der einen Seite denke ich, dass diese Angebote wichtig sind. Auf der anderen Seite ist es fast ein bisschen traurig, dass es überhaupt noch einen Bedarf gibt. Ich würde mir wünschen, dass diese Freiräume gar nicht mehr nötig wären. In unserer Gesellschaft ist es leider noch immer so, dass Mädchen anerzogen wird, sich erst einmal zurückzuhalten. Ich mache auch ab und zu im Unterricht die Erfahrung, dass Schülerinnen eher schüchtern sind und teilweise Angst davor haben, Fehler zu machen, während Schüler unbeschwerter einfach ausprobieren.

Zum Schluss des Gesprächs die Frage nach einem persönlichen Fazit von Euch:

Angelika:

Wie groß soll die Antwort darauf ausfallen? Auf die Welt bezogen oder auf den Mikrokosmos Jazz Haus Schule? Natürlich gibt es Grundsätzliches: Quoten sind selbstverständlich wichtig. Weitgefasste Diversität auf allen, vor allem leitenden Ebenen ist unabdingbar.

Kristina:

Interessant ist ja, wie schnell man immer wieder bei den vermeintlich kleinen Fragen, im persönlichen Kontext, beinahe sofort auf die großen, generellen Themen kommt. Das zeigt ja die unmittelbare Verbindung auf, dass das, was im Kleinen passiert, immer in Zusammenhang mit dem generellen Zustand steht.

Für mich ist Jazz frei, man kann seine eigene Stimme finden. Als ich angefangen habe, mich mit dieser Musik auseinanderzusetzen, habe ich aber schnell gemerkt, wie eng es in dieser vermeintlichen Freiheit werden kann.

Ulla:

Für mich ist die Conclusio, dass es immer wieder komplex ist: Unser eigenes Rollenverständnis, wie drücken wir uns aus – in jeder Hinsicht –, wie arbeiten wir, wie tragen wir das weiter. In unserer Musik, aber auch in unserem pädagogischen Handeln. Es fällt uns immer wieder vor die Füße, wir müssen uns immer wieder damit beschäftigen. Wichtig ist für mich zweierlei: Sachlich zu bleiben und dem Ganzen mit Humor und Souveränität zu begegnen.

Theresia:

Ich möchte mich und andere dazu ermutigen, sich mit den ganzen genialen Frauen, die es schon immer gab, die aber keine angemessene Beachtung gefunden haben, zu beschäftigen und ihre Werke kennen zu lernen. Ob in Musik, Literatur oder Wissenschaft... Außerdem wünsche ich mir speziell für die Jazzszene viel mehr Diversität und Offenheit für alle LGBTQ* Menschen und dass wir als Lehrkräfte der OJHS diese Offenheit im Unterricht vorleben und vermitteln können!

Angelika:

Ich unterstütze ein ehrliches Gefühl der Schwesternschaft.

Das Thema ist komplex, das darf es auch sein, ein gemeinsames Gefühl und Aktionen der Solidarität von allen (!) sind dabei sehr wichtig. Aber wir haben verdammt noch mal das Jahr 2020! Offen oder unbedacht Sexistisches oder Diskriminierendes lache ich laut aus. So etwas mache ich einfach nicht mehr mit.



Tossia Corman wurde 1984 in Düsseldorf geboren. Nach ihrem Studium in Jazz-Gesang am Institut für Musik in Osnabrück lebte sie einige Jahre in Amsterdam, bevor sie 2016 wieder in ihre Heimatstadt zog.

Als Musikerin veröffentlichte sie mit verschiedenen Projekten insgesamt sechs Alben und tritt regelmäßig auf – außerdem war sie bis zum Frühling 2020 als Redakteurin beim Stadtmagazin *coolibri* tätig und ist auch auf freiberuflicher Basis in diesem Job unterwegs.



Wir haben zehn Dozent*innen gefragt,
was ihnen spontan zu diesen fünf Begriffen
einfällt: 1980 Offene Jazz Haus Schule.

Benedetta Reuter

1980

- Anschlag von Bologna.

OFFEN

- Bewegungsfreiheit. Innere Klänge, äußere Klänge.

JAZZ

- Riff style, life style.

HAUS

- Haus = Hafen. Haus = Gastfreundschaft. Musik-Räume sind innig und voll. Als Tänzerin brauche ich Körper und Raum, Raum für den Körper. Im digitalen Raum tanze ich nur zeichnerisch.

SCHULE

- Lass uns über die Zusammenarbeit mit Tanz reden!



Benedetta Reuter. Tanzstudium an der Folkwang Universität der Künste Essen. Tänzerische Tätigkeit in verschiedenen Ländern Europas und Afrikas. Ausgehend vom Zusammenspiel von Klang * Körper * Bewegung * Umwelt, ist die Erforschung der Schnittstelle zwischen Musik und Tanz ein zentrales Thema ihrer künstlerischen Arbeit. An der OJHS seit 2012 Dozentin für Tanz und Bewegung in den Bereichen JeKits, Soziokulturelle Projekte und Weiterbildung.

JAZZUTOPIEN UND UTOPISCHER JAZZ

Felix Klopotek



Felix Klopotek lebt und arbeitet in Köln. Er ist Redakteur der Kölner StadtRevue und schreibt außerdem für Spex, konkret und Jungle World. 2002 veröffentlichte er mit »How They Do It« ein Buch über die Geschichte des Free Jazz. Er ist als Herausgeber tätig, zum Beispiel mit dem 2016 bei Matthes & Seitz Berlin erschienenen »Zonen der Selbstoptimierung«. Er produzierte außerdem Tonträger für das Label Grob und kuratierte die musikalische Veranstaltungsreihe »Jack Pohl stellt vor...«. Der Text beruht auf einem Vortrag, der am 2.11.2019 in Berlin gehalten wurde.

Auftakt

Steve Beresford schlug folgende Methode zum Improvisieren vor: Immer, wenn er sich fest vornahm, etwas ganz anderes zu spielen als das, was er bei der letzten Improvisation gespielt hatte, landete er – über kurz oder lang – bei genau der Haltung und genau der Spielweise, die er zuvor performt hatte. Er fiel in die gleichen Muster, gleichen Reaktionsweisen zurück. Die Fantasie, etwas ganz anderes zu probieren, erwies sich als abstrakt und dogmatisch. Sie führte zu nichts. Oder nur zum Immergleichen.

So nahm er sich vor, beim nächsten Mal alles so exakt wie möglich zu wiederholen. Er wollte so spielen, wie er bereits gespielt hatte. Und siehe – es kam ganz anders als geplant, es entwickelte sich eine andere Musik, und beim notwendig scheiternden Versuch, sich spielend zu erinnern und erinnern zu spielend, gelangte er tatsächlich zu etwas Neuem.

Eins

In den 60er Jahren und noch darüber hinaus war Jazz wie nie zuvor eine Verkörperung des Utopischen in der Kunst. Jazz war nun nicht mehr die allmähliche Herausbildung einer autonomen schwarzen Kunst-Avantgarde und verkörperte auch nicht mehr eine oder sogar DIE genuine US-amerikanische Kunst, sondern in den kollektiven Aktionen der Musikerinnen und Musiker, die auf konventionelle, überlieferte, konformistische Strukturen verzichteten, die ihre eigenen Konzerte organisierten und ihre Alben selbst veröffentlichten, die bald schon an internationalen Netzwerken partizipierten und sie ausbauten – in diesen kollektiven Aktionen schien sich das abstrakt-konkrete Bild eines anderen sozialen Miteinanders zu realisieren.

Als es im Oktober 1964 im Cellar Cafe in Manhattan unter der klugen Anleitung Bill Dixons zu einem viertägigen Festival der Szene kam, der ersten kollektiven Manifestation des freien Jazz – nicht nur Konzerte, sondern auch Lesungen und Diskussionsrunden –, nannte Dixon es witzigerweise die »October Revolution in Jazz«. Man muss sich das mal klar machen: In den zutiefst antikommunistischen USA bezieht sich ein Kollektiv zwar symbolisch, auch ironisch, nichtsdestoweniger emphatisch auf die Oktoberrevolution. Als wäre die Herausforderung des Jazz-Establishments nicht schon Herkulesaufgabe genug gewesen. Natürlich – ein »realer«, offen politischer Bezug war nicht gemeint, Analogien verbieten sich. Als Symbol aber stand das Ereignis der Revolution menschheitsgeschichtlich für den Bruch mit einer kriegerischen,

imperialistischen Ordnung, in welcher Freiheit immer nur die Freiheit zur Ausbeutung fremder Arbeitskraft war. Kurzum: Die Revolution war als Utopie zu verstehen. Und dieses Utopische, eine Radikalisierung der Improvisation zu ihrer musikalischen Wahrheit, drängte in den 60er Jahren auch im Jazz vehement zur Oberfläche.

Den Übergang von Jazz als Konvention zum Jazz der Utopie machte man fest am Verhältnis von Komposition und Improvisation. Dabei gilt es aber, die Improvisation nicht dogmatisch zu fassen, nicht abzuleiten aus Glaubenssätzen voller nicht hinterfragter Begriffe. Wie aber dann?

Gefragt, ob er den Unterschied zwischen einem Komponisten und einem Improvisatoren innerhalb von, sagen wir, zehn Sekunden, benennen könne, antwortete Steve Lacy listig: Die Komponistin kann sich alle Zeit der Welt nehmen, zu überlegen, was sie in diesen zehn Sekunden sagen will. Die Improvisatorin hat nur diese zehn Sekunden. Steve Lacy, der in seiner langen Musikerkarriere alle möglichen Rollen innehatte – Komponist wie Interpret, Bandleader wie Improvisator in freien Kollektiven –, verblüfft durch die Selbstbezüglichkeit der Antwort; listig ist sie aus zwei Gründen. Für die Improvisatorin fallen Überlegung und Aussage zusammen. Sie hat nur zehn Sekunden – damit spricht Lacy ein Prinzip aus, das sich durch alle Improvisationsmusiken zieht: Denken und Handeln, Wille und Zufall, Form und Freiheit fallen zusammen.

Lacy gibt damit einen entscheidenden Hinweis. Tatsächlich ist der Unterschied zwischen Improvisation und Komposition gar nicht so groß wie angenommen. Eigentlich gibt es ihn gar nicht – denn wenn all die Improvisatoren sich »alle Zeit der Welt« nähmen und komponieren würden, würden sie dann, wenn es zur Aufführung käme, wirklich anders klingen, anders spielen? Natürlich nicht. Wir wissen heute, wie groß das Ausmaß an notierten Passagen etwa in der Musik von Cecil Taylor oder Ornette Coleman ist – von Anthony Braxton sowieso – und wie stark diese Kompositionsideen, diese Motive und Zellen die Auftritte und auch Albumaufnahmen gesteuert haben, ohne dass die Musiker stets mit Notenblättern vors Publikum hätten treten müssen.

Auch der umgekehrte Fall ist mittlerweile geläufig: Ein Großteil der musikalischen Praxis von Karlheinz Stockhausen in den 60er Jahren bestand aus Improvisation. (Das hätte Stockhausen nie zugegeben, daher sprach er später lieber von intuitiver Musik.) Trotzdem gilt seine Musik dieser Zeit als kompositorisches Werk und fügt sich in der Werkgeschichte nahtlos in die Evolution Stockhausens ein.

Man kann die Unterschiede von Improvisation und Komposition also immer weiter eindampfen und stößt am Ende doch auf eine Grenzmarkierung: Es ist die Identität der Zeit, in der eine Handlung vorbereitet wird, und jener, in der sie tatsächlich stattfindet.

Listig ist Lacys Antwort aber noch aus einem anderen Grund: Sie ist rein formal. Er sagt nichts über den musikalischen Gehalt einer

Improvisation aus, ob sie sich aus dem Jazz oder der europäischen Klassik, aus Volksmusik oder Pop speist. Das erscheint als eine Schwäche seiner Antwort, aber: Was könnte er denn sonst sagen? Alles, was wir von einem Inhalt wissen, ist seine Form, nur sie ist beschreibbar. Die Geschichte des freien Jazz, des Free Jazz besteht zu einem Gutteil aus Definitionskämpfen: Akzeptieren wir den Jazz-Bezug – akzeptieren wir ihn nicht? Akzeptieren wir das Wort »Free« – akzeptieren wir es nicht? Mit seiner Definition entzieht Lacy sich geschickt den Grabenkämpfen. Er überlässt die Zeitspanne der berühmten »Zehn Sekunden« ganz der Imaginationskraft der jeweiligen Musikerinnen und Musiker. Diese ist keine Zauberei und kein ewiger Quell der Kreativität, sondern ist radikal regelgeleitet zu verstehen. Regeln sind nichts Natürliches, sondern Resultat sozialer Interaktionen (die sie ihrerseits *vice versa* prägen und verallgemeinern). Evan Parker, der britische Saxofonist, hat z. B. zwei formuliert: 1. Hörst du die anderen Musiker nicht, spielst du zu laut. 2. Passt die Musik, die du spielst, nicht zu dem, was die anderen spielen, warum bist du dann in dieser Gruppe?

bleiben wir einen Moment in Parkers Umfeld: Im britischen Free Jazz wurden musikalische Prozesse regelrecht seziert, um musikalische Vorgänge so zu gestalten, dass ein dominierender Spannungsbogen, dem sich die einzelnen Stimmen unterzuordnen hätten, zugunsten von flächigen Texturen abgelöst wurde. Weder bildliche Vorstellungen noch irgendeine etablierte musikalische Sprache sollten zum Spiel der Improvisierenden als

äußere Determination hinzutreten. Was der »improvisierende Musiker auf seinem Instrument spielt und was nicht«, so der Jazzwissenschaftler Ekkehard Jost, soll »allein durch die den Instrumenten immanenten klanglichen und technischen Möglichkeiten und durch die ausschließlich selbstbestimmte Wahl« entschieden werden, die der Spieler unter ihnen trifft. Der Schlagzeuger John Stevens, ein Katalysator der Szene, reduzierte sein Set vom Material her und im Hinblick auf die Spielenergie bis zu einem Punkt, an dem die Klangfarben in feinstmöglich hörbaren Abstufungen zueinander standen. Ein Klangfarbenwechsel verursachte einen musikalischen Umschwung, welcher wiederum andere Möglichkeiten des Miteinanderspielens schuf, die aber unmittelbar »nur« als sehr zarte wahrgenommen werden konnten. Das Ergebnis dieser Spielweise war eine hochkonzentrierte Mikrodramaturgie, ein dichtes Gewebe zarter Explosionen statt einer konventionellen musikalischen Dramaturgie.

Aus der Geschichte der Improvisierten Musik lassen sich viele solcher Modelle rekonstruieren. Ihnen allen ist eine Ästhetik gemeinsam, die nicht primär aus einer vorgegebenen Substanz schöpft – etwa aus einem Vorrat an Traditionen und Stilformen –, sondern den Blick nach vorne auf die gemeinsame Handlung lenkt. »Die Systeme, die versagen, sind diejenigen, die auf einer konstanten menschlichen Natur aufbauen und nicht auf ihrer Reifung und Entfaltung.« (Oscar Wilde) Die gemeinsame Handlung in der freien Musik definiert sich dadurch, Möglichkeiten zu

erforschen – und zu erfinden. Möglichkeiten, sich gemeinsam mit den anderen, in Freiheit zu entwerfen: Meine Freiheit ist diejenige der anderen. Man beendet die Abhängigkeit von so häufig nicht hinterfragten Traditionen, Überlieferungen und Konventionen, wenn man eine Musik entwirft, die auf der wechselseitigen Abhängigkeit der zusammen Spielenden beruht.

Der große Sozialist Charles Fourier (1772–1837) hat das auf die Formel gebracht: Jeder gehört ebenso allen andern wie sich selbst. Anders gesagt: Meine Freiheit wird von derjenigen des andern nicht begrenzt, sondern hängt von dieser ab. Die Frage zu stellen, wo die Freiheit aufhöre, heißt, vom Prinzip auszugehen, dass das, was die Menschen voneinander unterscheidet, Vorrang hat vor dem, was sie miteinander teilen. Improvisation – und ihre Realisierung im freien Jazz – ist aber die musikalische Untersuchung des Prinzips Teilen. Im höheren Sinne ist das natürlich politisch. Der Free Jazz geht von der Prämisse aus, dass jeder Mensch für den andern ein gleicher werden kann, ohne vorangehende Struktur, ohne Irrenwörter, ja sogar ohne besondere Anziehungskraft; allein dadurch, dass man zusammen ist und zusammen handelt.

Zwei

Stammesbegriffe der damaligen Zeit haben heute in Kreisen kritischer Kritiker einen schlechten Ruf: Kreativität – *creative music* war ein anderer, geläufiger Ausdruck für freien Jazz und offene Improvisationsformen –, Improvisation, disruptives Handeln, die Entfesselung untergründiger, auch irrationaler Kräfte gelten heute als Management-Techniken, als Beschwörung der »Animal Spirits«, auf die angesichts der dramatischen Weltwirtschaftskrise der späten 20er Jahre schon Keynes setzte. Sie gelten heute als Strategien der Selbstoptimierung, als Black Box betriebswirtschaftlicher Kalküle. Man muss aber vor einer »Rückprojektion« dieser Strategien – ob sie in der betriebswirtschaftlichen Praxis überhaupt wirksam sind, sei dahingestellt – auf den Utopismus-Radikalismus der 60er Jahre warnen, auch und gerade dann, wenn sie in (selbst-)kritischer Absicht erfolgt. Warum? Weil diese Rückprojizierung den Management-Strategien eine Dignität verleiht, die diese nicht haben. Diese Strategien sind immer noch, zuerst und ausschließlich auf Arbeit unter kapitalistischen Bedingungen ausgerichtet – auf Lohnarbeit. Der Utopismus der 60er Jahre war aber in erster Linie eine Kritik an falscher Arbeit, zumal an Lohnarbeit. Das ist ein Bruch, den man nicht kitten kann. Improvisierende Free-Jazz-Kollektive waren keine Antizipation von Gruppenarbeitsmodellen in Industrie und nicht die Vorläufer von Adventure-Weekends verzweifelter Manager der mittleren Führungsebene. DARAN gemessen war es so struktur- wie zwecklose Musik,

die einfach nicht einzugliedern war und sich auch nicht eingliedern lassen wollte. Und die in dieser Verweigerung die Möglichkeit eröffnete, anders auf die Regeln von sozialen Prozessen zu schauen. Regeln, die – um noch mal einen explizit gesellschaftskritischen Bezug herzustellen – unter dem Primat von Geld und Profit immer nur gehemmt sein können.

Der Utopismus ist also nicht als Substanz zu verstehen – Kreativität oder Improvisation sind soziale Verhältnisse, dynamische Bewegungen, Eigentum, wenn überhaupt, der Gattung. Ich zitiere Günter Kunert. Ich weiß, es ist mehr als ungewöhnlich, Kunert in einem Vortrag über Jazz, Utopie und Sozialismus zu zitieren, aber vergessen wir nicht, dass er in den 50er und 60er Jahren als ein würdiger dichterischer Nachfolger Bertolt Brechts galt. Der Text heißt »Schrecken der Einsamkeit«:

»Ob einzig umgeben von der öden Vielfalt der Natur oder von den wunderlichen Eingeweiden seiner Wohnung, erträgt der Mensch am allerschwersten sich selbst. Läßt Sturm und Regen nach, glätten sich die Wellen da draußen, gingen Gespräche und Küsse und Schreie fort mit denen, die sie trugen und ertrugen, dann kehrt das äußere Wesen des Menschheitsmitglieds in sein inneres ein, wo großer Reichtum ruhen soll, einbruchssicher, wie ein Vermögen auf der Bank, das sich laufend verzinst und von dem man zehren kann, wann immer man dazu gewillt ist. Öffnet sich nach Weilen des Alleinseins die selten benutzte Tür ins eigentliche Eigene einen Spalt weit, peitscht plötzlich Panik das Blut des Seelenafebesitzers, sieht er sich leer

und scheinbar ausgeraubt auf rätselvolle Art. Kein Fingerabdruck meldet, wie ihm geschah. Nichts läßt ihn ahnen: Das, was ihn füllte, ist nicht Privatbesitz. Was der Gattung eigen ist, gehörte ihm. Getrennt von seinesgleichen, verliert sein Eigentum, das Eigentümliche.

Unfertig in seinem Menschentum, aus seiner Tierheit noch nicht erlöst, kann er in der Einsamkeit sich selber nicht mehr entfliehen, und dort trifft ihn dann auch wie ein Schuß die Erkenntnis, dass sich nicht mehr in seinem Vorrat findet als das bißchen er.«

Musikmachen ist wesentlich soziale Praxis. In so einem Verhältnis kann es fixe Regeln geben, etwas das Bluesschema, das Auftreten eines Dirigenten oder die banale Tatsache, dass mit jeder Instrumentenwahl per se ein bestimmter Klang gesetzt ist. Aber die Anwendung der Regeln, ihre Realisierung ergibt sich aus der Art und Weise des Zusammenspiels. Dabei kann der Verlauf einer Entwicklung durchaus im Widerspruch zu seinem Anfang stehen. Soll heißen: Ein guter Dirigent und ein inspiriertes Orchester können eine Bruckner-Sinfonie spielen, wie sie noch nie vorher gespielt worden ist (was auf einen gewissen improvisatorischen Prozess in der Erarbeitung des Stückes verweist); und umgekehrt kann ein Meeting von der freien Improvisation verpflichteten Musikern in langweiligen Schemata und gegenseitiger Mitteilungsarmut erstarren (was auf eine gewisse Verdinglichung schließen lässt).

Drei

Damit sind wir überraschenderweise wieder bei der Utopie. Denn utopisches Denken steht für verdinglichendes Denken. Wer den Himmel auf Erden will, so heißt es, wird bereit sein, den Weg dorthin mit Leichen zu pflastern, wird tatsächlich die Pforten der Hölle öffnen, heißt es. Weil der Mensch nun mal ein krummes Holz ist, dass sich nicht beliebig für ein Idealbild zurechtbiegen lässt. Man muss das präzisieren: Die historische Kritik am Utopismus sieht ein wenig anders aus.

Die frühen radikalen Kritiker der bürgerlichen Gesellschaft, die Reihe beginnt in den 1790er Jahren mit dem Revolutionär François Noël Babeuf, genannt Gracchus Babeuf, verstanden sich selbst als Teil der französischen, also der großen bürgerlichen Revolution. Sie waren entsetzt darüber, dass sich die Grundsätze der Revolution – ihrer Revolution – in ihr Gegenteil verkehrten: die Freiheit entpuppte sich als Freiheit, andere auszubeuten und auf der anderen Seite als Freiheit, arm zu werden; die Gleichheit war die Gleichheit vor dem Staat und übersetzte sich in die allgemeine Wehrpflicht, jeder war gleich darin, sich in Kriegen abmetzeln zu lassen; auf der Strecke blieb die Brüderlichkeit, das edelste Prinzip der Revolution. Da sie sich selbst als Teil der revolutionären Elite verstanden, wussten Babeuf und sein Kreis sich nicht anders zu helfen als durch eine Gegen-Konspiration. Sie waren ganz in der Tradition des 18. Jahrhundert in einem Geheimbund organisiert und folgten den radikalen Tendenzen der Freimaurerlogen. Das heißt, der Geheimbund verstand sich als Zelle eines

neuen, universalen Wissens, das alle Ströme der menschlichen Kreativität in sich vereinigt und zu einem neuen Wissen synthetisiert. Dem verdorbenen Wissen der bürgerlichen Gesellschaft sollte sein Gegenbild gegenübergestellt werden. Das war noch eine ganz dogmatische Vorstellung. Wer in den Geheimbund eintrat, lernte auf jeder Stufe seiner Initiierung mehr und mehr Details dieses Gegenbildes kennen – bis er sich das Wissen voll angeeignet hatte und wiederum andere Novizen in die Kunst der Verschwörung und der Brüderlichkeit einweisen konnte. Eine abstrakte Vorstellung von Wissensvermittlung und sozialer Praxis, die auf die Erfüllung eines vorgegebenen Schemas hinauslief. Mit anderen Worten: eine Utopie. Babeuf wurde 1797 hingerichtet, und so oblag es seinem Freund und Mitverschwörer Filippo Buonarroti, der erst 1837 verstarb, ein komplettes System einer wahrhaft brüderlichen Gesellschaft zu entwerfen. Die Programmschrift versteckt sich hinter dem sperrigen Titel »Babeuf und die Verschwörung für die Gleichheit mit dem durch sie veranlassten Prozess und den Belegstücken«. Die Vorstellung, man müsse der sich offensichtlich radikal gegenläufig entwickelnden bürgerlichen Gesellschaft ein möglichst detailliertes System einer harmonischen, so offenen wie solidarischen anderen Gesellschaft entgegensetzen, dominierte das Denken in der – vor allem französischen – radikalen sozialen Bewegung bis in die 1840er Jahre. (Wir sprechen über einen Zeitraum von über vierzig Jahren, das ist nicht wenig!)

Dann rührte sich ebenso radikale Kritik. Sie kam aus der sozialen Bewegung, aus der Bewegung der Handwerker, der ersten Arbeiter, der aus deutschen Landen nach Frankreich Verstoßenen selbst. Wenn man sich die erste kommunistische Programmschrift in deutscher Sprache anschaut (es ist übrigens nicht das berühmt-berüchtigte Manifest der Kommunistischen Partei von Marx und Engels), dann lesen wir dort einen ganz anderen Ansatz: »Die Menschheit wie sie ist und wie sie sein sollte« aus dem Jahr 1839 – die Schrift stammt von dem Magdeburger Schneider Wilhelm Weitling – knüpft direkt an die Lebenswelten der Proletarisierten an, bedient sich ihrer Sprache. Weitling, aus sehr bildungsfernen Verhältnissen stammend, kannte keine andere, und deutete deshalb vor allem religiöse Muster aus der Bibel konsequent sozial und auf die Befreiung der Armen und Ausgegrenzten gerichtet. Weitling selbst verstand seine Schrift als Ergebnis eines kollektiven Diskussionsprozesses in den Kreisen der exilierten deutschen Handwerker in Paris. Sie war Folge und Ergebnis einer gemeinsamen Verständigung – und nicht umgekehrt ein quasi-göttliches Wissen, das in die Welt der Unwissenden und Bedrückten hineinragt. Das Utopische war in diesen frühen, ersten Programmschriften, die aus den Kreisen des historisch jungen Proletariats selbst kamen, gleichsam aufgehoben – in dem dreifachen Sinn des Wortes. Also: aufgegriffen, in sich eingeschlossen und bewahrt und gleichzeitig überwunden. Das radikale Wissen war an eine

soziale Praxis gekoppelt und konnte überhaupt nur deshalb radikal sein, weil es diese Praxis gab. Dieses Wissen verstand sich nicht mehr als Gegenbild, als Teil einer Gegenverschwörung, sondern als Ausdruck und Begleitung einer lebendigen, realen Praxis der sozialen Gegenwehr und moralischen Ökonomie, die implizit alle sozialistischen Grundsätze bereits enthielt.

Wir haben zehn Dozent*innen gefragt,
was ihnen spontan zu diesen fünf Begriffen ein-
fällt: 1980 Offene Jazz Haus Schule.

Hinrich Franck

1980

- Taxifahrer in Berlin, wie demnächst wieder.

OFFEN

- Muss man aus der Zeit heraus sehen...

Auf Musik bezogen: theoretisch ja, praktisch
fühle mich wohler mit Spielregeln.

JAZZ

- Vorrangig von Musikern für Musiker gespielte, im Augenblick erfundene Musik »ohne falsche Töne« (Miles), eher für's Ohr als für's Auge.

HAUS

- Der 1980 formulierte Wunsch nach einem JazzHaus in Köln ist Utopie geblieben, weil die dafür gewonnenen Räume nur zweckgebunden genutzt werden: Arbeitsplätze!!! (Torburg, Stadtgarten). 2020 ist der Wunsch nach einem eigenen Haus nur noch ein Symbol für den Wunsch nach einem sozialen Ort & in Zeiten »flüchtiger Moderne« (Zygmunt Bauman) anachronistisch & obsolet. Trotzdem: virtuelle Räume bitte nur bei Pest & Cholera!

SCHULE

- Öffentlichkeitsarbeit, Workshops, Konzerte, JeKits, Teammanagement & Rainer Linke, Rainer Linke, Rainer Linke (wird dieses Jahr 70, Glückwunsch!!!) sind vorbildlich, und ich arbeite sehr gerne mit ihm & für diesen Verein, schleim..., ok, 'ne Cafeteria & ein Lehrerzimmer wären schön, vllt aufm Dach?



Hinrich Franck, Piano, Synthesizer, Vocals, Komposition, Songwriting. Musikstudium HdK Berlin u. Hochschule für Musik & Tanz Köln, dort seit 1986 Lehrauftrag für Jazzpiano + Comboleitung. Seit 1977 Pianist/Keyboarder in div. Bands, bei Musical-, Theater-, Liveprojekten + Studioproduktionen. Seit 1989 mit FRANCKBAND 9 CDs. Seit 1983 Dozent für Comboleitung an der OJHS.

Der Schlüssel liegt immer in der Qualität von Musik!

Ein Gespräch mit Svenja Doeinck und Reiner Michalke

Svenja Doeinck studierte an der Musikhochschule Köln und spielt in diversen Pop und Jazz-Projekten im Kölner Raum, u. a. in der Gypsy-Jazz-Band »Antiquariat«, dem Kammermusik-Ensemble phase::vier und der Son Cubano Formation »Omar y amigos«. Sie unterrichtet, leitet Workshops und Projekte. An der OJHS war sie als Gitarren- und Bassdozentin sowie Dozentin für YoungsterBands tätig.

Reiner Michalke ist künstlerischer Leiter des Europäischen Zentrums für Jazz und Aktuelle Musik im »Stadtgarten« Köln und geschäftsführender Intendant der »Monheim Triennale«. 2006 bis 2016 künstlerischer Leiter des »moers festival«. Mitbegründer der Initiative Kölner Jazz Haus e. V. Produzent und Moderator für Hörfunk und Fernsehen des WDR, Deutschlandfunks und der Deutschen Welle. Mitbegründer des »Europe Jazz Network« und der Bundeskonferenz Jazz.



© Patrick Essex

40 Jahre Offene Jazz Haus Schule: Wie war das, Svenja Doeinck, als Sie dazukamen? Wo stand in Ihrer persönlichen Wahrnehmung die Schule damals?

Svenja Doeinck: Als ich 2007 zum Studium nach Köln zog, war die Offene Jazz Haus Schule bereits »die« Institution als Musikschule mit Schwerpunkt Jazz in Köln. Viele

meiner Kommiliton*innen aus den höheren Semestern unterrichteten dort, auch einige Hochschuldozent*innen und Alumni. Ich hatte den Eindruck, dass die OJHS die erste Anlaufstelle war, wenn man abseits der typisch klassischen Ausrichtung im Rahmen einer Musikschule ein Instrument mit Fokus Jazz und populäre Musik lernen wollte, ebenso wenn man als Jazzmusiker*in an einer Musikschule

unterrichten wollte. Die Angebote unter Leitung einiger der besten Jazzmusiker*innen der Stadt plus Präsentationskonzerte in den Clubs, das war und ist quasi ein Rundum-Sorglos-Paket für alle, die im Jazz- und Popkontext ein Instrument lernen möchten. Diverse Proben der Hochschul-Big-Band fanden in der Eigelsteintorburg statt, ebenso Ensemble-Angebote der Hochschule. Einerseits war ich fasziniert, dass eine Musikschule in einem solch beeindruckenden Gebäude zwischen Fußgängerzone und Restaurants untergebracht war; zugleich war ich irritiert, dass eine Musikschule mit so vielen Dozent*innen und einem so umfangreichen Kursangebot nur in diesem Gebäude stattfinden sollte. Mit der Zeit lernte ich dann, dass die OJHS an vielen Grundschulen und allgemeinbildenden Schulen, quasi an Zweigstellen, aktiv ist und der Einzelunterricht zum Großteil in den Proberäumen der Dozent*innen stattfindet.

Vor 20 Jahren ging Reiner Michalke mit Musikvermittlung und Musikschulen hart ins Gericht. Er forderte ein radikales Umdenken in der Musikerziehung sowie der Musikausbildung. Kannten Sie seinerzeit diese Forderungen?

Svenja Doeinck: Da ich vor 20 Jahren noch als Teenager in Baden-Württemberg wohnte, kannte ich sie nicht, und in meiner Arbeit als Pädagogin haben sie für mich allenfalls unterbewusst eine Rolle gespielt. Für mich war wichtig, dass mich die OJHS als Dozentin dazu ermutigte, meinen Unterricht so zu gestalten, dass ich den Schüler*innen in erster Linie Spaß an Musik vermitteln konnte. Also weg von einer

Unterrichtsmethode, die darauf zielt, nur nach Noten zu spielen und sauber das Handwerk zu erlernen, hin zum Animieren, früh zu improvisieren und selbst zu komponieren. Zu vermitteln, dass Musik eine Möglichkeit ist, sein eigenes Empfinden auszudrücken und selbst kreativ zu sein, und auch, dass das Zuhören beim Musikmachen so wichtig ist wie das Spielen und das Zusammenspiel mit anderen.

Reiner Michalke, wie sehen Sie heute den Stellenwert Ihres Interviews? Seitdem hat sich viel in der Stadt verändert, beim Jazz und der Improvisierten Musik gibt es heute weit dynamischere Strukturen. Auch bei der Musikvermittlung?

Reiner Michalke: Ich muss zugeben, dass ich das Interview schon vergessen hatte. Was daran liegen könnte, dass es damals keine weiteren Wellen geschlagen hat (lacht). Aber es nochmal zu lesen, war interessant, und ich würde das heute auch alles noch so stehen lassen.

Damals forderten Sie auch ein anderes »Musizierideal«. Kurze Zeit später, um das Jahr 2002, setzte die neu konzipierte Ausbildung an der Hochschule für Musik und Tanz in dieser Hinsicht Akzente. Svenja Doeinck, Sie haben dort studiert. Können Sie die Schnittstellen zwischen Musikhochschule und OJHS beschreiben?

Svenja Doeinck: Durch die räumliche Nähe zwischen Eigelsteintorburg und Musikhochschule sowie die enge kollegiale Zusammenarbeit auf der Leitungsebene beider Institutionen herrscht ein reger Austausch.

Etwas Besonderes ist die Möglichkeit für Studierende des Fachbereichs Jazz, an der OJHS im Rahmen eines Seminars zu hospitieren. So bekommen sie eine Einführung in die musikpädagogische Arbeit, das Konzept und die Angebote der OJHS. Ergänzt werden solche Inhalte noch durch das praktische Erleben der Unterrichtsangebote im Rahmen von Hospitation und angebotenen Praktika. Studierende können so Stück für Stück an die musikpädagogische Arbeit herangeführt werden und schlussendlich selbst aktiv unterrichten. Nicht zu vernachlässigen ist das Angebot des »Vorstudiums Jazz«, das junge Musiker*innen auf die Aufnahmeprüfung an einer Musikhochschule vorbereitet. Viele Teilnehmer*innen dieses Vorbereitungskurses sind mittlerweile Alumni oder Studierende an der Hochschule für Musik und Tanz Köln.

Die Dynamik im Jazz hat sich im Köln der vergangenen zwei Jahrzehnte extrem entwickelt. Funktioniert heute das Zusammenspiel von Ausbildung, Aufführung, Wahrnehmung und Akzeptanz in ausreichendem Maße?

Reiner Michalke: Selbstverständlich hat sich vieles in den vergangenen zwei Jahrzehnten verändert. Und alles zum Besseren. Das Niveau, auf dem heute in Köln Musik gemacht wird, ist unvergleichlich höher. Es gibt heute im Vergleich zu damals eine schwindelerregende Anzahl an hervorragend ausgebildeten Musiker*innen. Grund dafür ist der Stellenwert, den sich vor allen Dingen die Jazzabteilung der Kölner Musikhochschule auch international zurückerkämpft hat. Sie war das leitende Institut bis in die 1980er Jahre und ist es heute wieder.

Svenja Doeinck: Köln hat ein besonderes Jazz-Ökosystem, kann inhaltlich und qualitativ locker mit der Szene in Berlin mithalten und ist in der Infrastruktur noch besser aufgestellt als die Hauptstadt. Ich bin erst seit etwa zehn Jahren in Köln und kann nur diesen Zeitraum beurteilen. Bereits damals waren die Bedingungen gut. Die Musikhochschule hat bundesweit einen hervorragenden Ruf, damit war und ist das Niveau der Studierenden bereits zu Beginn sehr hoch. Spielstätten wie der Stadtgarten und das Loft ermöglichen viele Konzerte sowohl mit lokalen als auch internationalen Musiker*innen, und damals wie heute bieten kleinere Konzertreihen den Nährboden für die ersten Schritte von Band-Projekten. Es sind neue Spielorte wie das Artheater, das King Georg und andere hinzugekommen, zusätzlich haben sich Musikerinitiativen wie Klaeng oder Impakt gebildet, und mit der Kölner Jazzkonferenz gibt es nun einen Zusammenschluss, der sich auf politischer Ebene engagiert und vereint für die Jazzszene spricht.

Noch einmal zur praktischen Musikvermittlung: Wie ließe sich, Svenja Doeinck, Ihre Arbeit mit Schülern*innen an der GGS Manderscheider Platz beschreiben? Hier hat sich ja eine ganz besondere Intensität entwickelt...

Svenja Doeinck: Hauptsächlich habe ich an der GGS Manderscheider Platz Einzelunterricht gegeben, für kurze Zeit auch einige Youngster Bands betreut. Durch das Engagement beider Seiten, der Schulleitung und der OJHS, herrscht ein vertrauensvolles Miteinander, das ich als sehr nachhaltig

und wertschätzend wahrgenommen habe. Durch den Austausch mit Kolleg*innen, die als Dozent*innen im Klassenmusizieren und Freispiel arbeiten und weitere Youngster Bands betreuen, konnte ich deren Arbeit in meinem Unterricht ergänzen. Im Austausch mit Klassenlehrer*innen und den Betreuer*innen im offenen Ganzttag fällt es zudem leichter, die Tagesverfassungen der Kinder zu berücksichtigen. So habe ich je nach Vorlieben und Konzentration einen Mix zwischen instrumentalen Grundlagen und Notenlesen, rudimentärer Gehörbildung, Komponieren von eigenen Liedern und freier Improvisation unterrichtet. Die Inhalte habe ich, wenn immer möglich, spielerisch vermittelt und mit für die Kinder tagesaktuellen Themen kombiniert. Das konnte auch mal das Malen eines Bildes zur eigenen Stimmung beinhalten, welches danach von uns vertont wurde. Mir ging es darum, in den 30 Minuten Unterricht den Kindern meine Aufmerksamkeit zu schenken, ihre Erzählungen und Erlebnisse ernst zu nehmen und damit gemeinsam auf musikalische Erkundungstour zu gehen. Besonders schön sind die Präsentationskonzerte, wenn die Kinder Bühnenluft schnuppern und das Hochgefühl erleben, ihre Musik mit anderen zu teilen.

Stadtgarten und OJHS sind aus der Initiative Kölner Jazz Haus hervorgegangen, die Verbindung hält bis heute. Nun erfolgt ein Generationswechsel. Welche Rolle spielt zukünftig die Achse Stadtgarten/Jazz Haus Schule?

Reiner Michalke: Die Verbindung zwischen Stadtgarten und OJHS ist eine ideale Kombination aus Vermittlung und Präsentation, gewachsen in vier Jahrzehnten und so stabil,

dass wir uns hier keine Sorgen machen. Es war nie das primäre Ziel der OJHS, den Musiker*innen-Nachwuchs für den internationalen Musikmarkt auszubilden, sondern vielmehr Spaß und Verständnis für etwas abstraktere Musikformen zu vermitteln. Ich bin mir sicher, dass es eine hohe Schnittmenge zwischen dem Konzertpublikum im Stadtgarten und den aktuellen, vor allem aber auch den ehemaligen Teilnehmer*innen der OJHS gibt.

Welche Herausforderungen liegen aktuell an, bei der Musikvermittlung ebenso wie in ihrer Einbindung in die komplexe Jazzstadt Köln?

Svenja Doeinck: Mit der Entwicklung der Musik sind neue digitale und elektronische Möglichkeiten entstanden, Musik zu schaffen. Hier gilt es, am Puls der Zeit zu bleiben und auch diese neuen Wege als Vermittlungsplattform in eine kreative Musikvermittlung zu integrieren. Zudem sollte der Aspekt »Musik hören und erleben« nicht außer Acht gelassen werden: Junge Hörer*innen aktiv an Jazzkonzerte heranzuführen, ist ein wichtiger Punkt, damit diese Musik nicht nur gespielt, sondern auch gehört wird.

Was soll und muss in den nächsten 20 Jahren in Köln passieren, damit sich die Jazzstadt Köln noch erfolgreicher weiterentwickelt?

Reiner Michalke: Ich nehme hier weniger die Jazzstadt Köln als vielmehr die Musikstadt Köln in den Blick: Nicht nur Köln hat sich als Musikstadt in vielerlei Hinsicht gut entwickelt, sondern andere Musikmetropolen im In- und Ausland auch, was heißt, dass der Wettbewerb insgesamt härter geworden ist.

Nicht nur wir haben exzellent ausgebildete Musiker*innen, die gibt es inzwischen in fast allen großen Städten der Welt. Die immer wieder entscheidende Frage ist: Wie wird aus großartig gespielter Musik große Kunst? Welche Faktoren spornen Künstler*innen an, über sich hinauszuwachsen und Großes zu vollbringen? Und ja, in diesem Kontext stellt sich natürlich immer wieder die Frage, welche Rolle Bildung bzw. Ausbildung dabei spielt oder ob es ganz andere Faktoren sind, die große Kunst hervorbringen.

Svenja Doeinck: Köln ist eine attraktive Stadt für Musiker*innen. Das äußert sich auch darin, dass immer mehr in der Stadt bleiben. Gleichwohl hat Köln als Musikstadt auch das Potenzial, über die Landesgrenzen hinaus noch stärker als Jazzmetropole wahrgenommen zu werden. Dazu benötigt es eine stärkere Wahrnehmung in der internationalen Presse, die beispielsweise mit dem von der Kölner Jazzkonferenz geplanten Festival erreicht wird. Letztlich liegt der Schlüssel immer in der Qualität der Musik. Auch in Zukunft muss die Infrastruktur für Musiker*innen interessant bleiben, musikalische Innovation muss gezielt ermöglicht und an ein Publikum vermittelt werden. Nur so ist es für kreative Köpfe interessant, nach Köln zu ziehen, hier zu wirken und dafür zu sorgen, dass die Szene inhaltlich nicht stehen bleibt, sondern sich stetig weiterentwickelt.

Bald steht an höchster Stelle ein wichtiger personeller Wechsel an. Einige persönliche Gedanken dazu?

Reiner Michalke: An dieser Stelle kann ich nur mit allergrößtem Respekt und tiefem

Dank meinen Hut vor der Lebensleistung von Rainer Linke ziehen. Die Leistung, ein solches Projekt mit Zehntausenden von Teilnehmer*innen und Hunderten von Dozent*innen vier Jahrzehnte lang durch alle Höhen und Tiefen zu führen, ohne dabei auch nur für einen Augenblick den Gründungsgedanken aus den Augen zu verlieren, das ist mit Worten eigentlich gar nicht zu beschreiben.

Svenja Doeinck: Mit dem Wechsel wird zum ersten Mal das Erbe der Musikergeneration Jazz Haus an eine jüngere Generation übertragen. Das sind 40 Jahre unermüdliche Arbeit, die Rainer Linke in den Aufbau und die Weiterentwicklung der OJHS investiert hat – eine unglaubliche, bewundernswerte Leistung, für die ich Rainer beglückwünschen und danken möchte.

Interview Horst Peter Koll



Horst Peter Koll schreibt seit vielen Jahren über Film und Kino, war Chefredakteur zweier Filmmagazine und engagiert sich vor allem auch für den Kinder- und Jugendfilm. Aktuell ist er Kurator beim Online-Portal »filmfreund.de«. Dem Jazz folgt er inzwischen seit einem halben Jahrhundert, veranstaltete mitunter selbst Konzerte und schreibt gerne über junge wie alte, renommierte wie neue Musikerinnen und Musiker, vorrangig im »Kölner Stadt-Anzeiger«.

[zurück zu Inhalt](#)

Wir haben zehn Dozent*innen gefragt, was ihnen spontan zu diesen fünf Begriffen einfällt: 1980 Offene Jazz Haus Schule.

Thanh Mai Susann Kieu

1980

- Ein Jahr vor meiner Geburt.

OFFEN

- LEBEN. Unvoreingenommenheit, Schönheit, Frieden ... In Liebe mit sich ... In Freiheit gegenüber dem Kosmos ... Kunst wohnt allem inne ... Musik ist ein Teil des Ganzen.

JAZZ

- Lebensgefühl, eine Haltung (nicht festgelegt auf einen bestimmten Stil). Ein Tor, dahinter zu entdecken Millionen weiterer Tore und Türen... Offene Augen, offenes Herz.

HAUS

- Ein eigener Geist braucht immer einen Ort. Ich würde mir große weiträumige Räume wünschen, gerade als Sängerin. Physische Zusammenkünfte, also »richtige Räume« haben für mich eine große Bedeutung trotz allem. Musik machen bedeutet immer das synchrone Stattfinden vieler Vorgänge (gleichzeitig). Aufnehmen, verarbeiten, aktiv teilnehmen und reagieren... Was in dieser Form nur im realen Raum möglich ist.

SCHULE

- Haltung zu den Menschen. Menschlichkeit ist hier nicht nur ein Wort, sondern wird angewendet und umgesetzt. Förderung und echte Nähe zu den Schülern UND Kollegen!!! Vernetzung und Austausch... Inklusiv in einem weiten Sinne. (Dadurch ein großer Beitrag zur kulturellen und gleichzeitig soziokulturellen Struktur der Stadt.)



Thanh Mai Susann Kieu. Als Kind klassisches Geigenspiel. Später Jazzgesangsstudium in Mannheim und Köln. Seitdem freischaffend tätig mit verschiedenen Projekten und Ensembles. Mitglied im Theaterkollektiv De Haan/Von Ernst/Klompf. Regelmäßige Produktionen im FFT (Freien Forum Theater) Düsseldorf. Musikalische Arbeit mit Kindern, Arbeit mit Geflüchteten, sowie im JeKits-Programm seit 2019 als Dozentin der OJHS .

DIE OJHS IM BILDUNGSPOLITISCHEN WANDEL DER LETZTEN 20 JAHRE

Eine Innenansicht aus inklusiver Perspektive

Thorsten Neubert



Thorsten Neubert, Gitarrist, Songwriter, Produzent. Studium Sonderpädagogik, Gitarre, Klavier und Gesang. Leitung von Youngster- und Teenbands an der OJHS seit dem Jahr 2000. Projektleitungen und Unterrichtserfahrung an allen Schulformen, in der offenen Jugendarbeit und Erwachsenenbildung. Lehrauftrag für Musikpädagogik an der HfMT Köln, Moderator im Projektbereich Inklusion der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft.

Einleitung

Im Jahre 2000 begann ich meine musikpädagogische Tätigkeit an der OJHS und bin mit Erscheinen dieser Festschrift seit fast exakt 20 Jahren Teil des Dozent*innen-Teams. Folglich kann ich auf ziemlich genau die Hälfte des zu feiernden Zeitraumes als Aktiver der OJHS zurückblicken. Nach einer Initiativbewerbung und einem in meiner Erinnerung kurzen Bewerbungsgespräch bekam ich die Möglichkeit, bei einem der damals sehr erfolgreichen Formate des soziokulturellen Projektbereichs, den sogenannten HipHop-Musicals, als »Bandcoach« mitzuwirken.

Maßgeblicher Kooperationspartner für das Projekt war die integrative Gesamtschule Rodenkirchen, die sich schon in »prä-inklusiven« Zeiten dem Auftrag, eine »Schule für alle« zu sein, verschrieben hatte. Als Teil der Ausgestaltung meines selbständigen musikalisch-musikpädagogischen Jobprofils nach einem sonderpädagogischen Lehramtsstudium war kaum eine passendere Aufgabe denkbar. Mit Beginn der Bandarbeit im Projekt wurde schnell deutlich, dass meine schon damals inklusiven Ambitionen – also an einer »Schule für alle« auch eine »Band für alle«

gestalten zu wollen – an der vermeintlichen Notwendigkeit instrumentaler Fertigkeiten zu scheitern schienen. Jugendliche ohne musikalische Vor-Erfahrung sprach das Angebot offensichtlich nicht an, und da elternfinanzierter Instrumentalunterricht weithin ein Privileg mittelständischer Kinder und Jugendlicher ist, war die Zusammensetzung der Band entsprechend homogen. Auch in einem »weiten« Verständnis des Inklusionsbegriffes, in dem sich Inklusivität nicht nur an der Anzahl von Menschen mit diagnostizierten Behinderungen in den jeweiligen Angeboten ablesen lässt (vgl. Neubert 2019, S.182), galt es festzustellen, dass Gründe für eine auffällige Homogenität einer Teilnehmer*innenschaft in verdeckten Zugangsbeschränkungen zu finden sein mussten.

Offen ausgeschrieben, war das skizzierte Bandangebot in soziokulturellem Zusammenhang für *alle* interessierten Jugendlichen zugänglich, aber der Band-Begriff schien ein gewisses Maß an Vorerfahrungen zu implizieren, und die Zielorientierung des Projektes, nämlich mehrere Aufführungen in größerem Rahmen, formulierte zusätzliche »Exklusivitätsansprüche« mit exkludierender Wirkung. Im Kontext des Gesamtprojektes wurde der Anspruch auf Diversität in der Teilnehmer*innenschaft letztlich zumindest zwischen den verschiedenen Gruppen eingelöst, und es entstanden in multiprofessioneller Zusammenarbeit erstaunliche und zu recht gefeierte Ergebnisse.

Gemeinhin werden eher problematische Formate genauestens reflektiert, da eine größere Notwendigkeit dafür zu bestehen scheint. Aber für eine Bildungseinrichtung

des non-formalen Bildungssektors gilt es, vor allem *funktionierende* Formate kritisch in den Blick zu nehmen, um aus kritischer Reflexion entscheidende Entwicklungsprozesse ableiten und (über-)lebensnotwendige Flexibilität erhalten zu können. In der OJHS wurden im Laufe der Jahre zudem viele innovative Projekte mit partizipativem Fokus z. B. in Hinsicht auf Zugänglichkeit und Anpassungsfähigkeit im Sinne uneingeschränkter Teilnahmemöglichkeiten konzipiert und umgesetzt. Die nach innen gerichtete Reflexion der Angebotsformate nach inklusiven Maßstäben, also einer »permanenten Forderung nach maximaler Partizipation« (Krönig 2013, S. 40) aller Teilnehmenden, bildet für mich die wichtigste Reflexionsfolie in der strukturellen wie inhaltlichen Ausgestaltung meiner pädagogischen Angebote.

Das gilt ebenfalls für meine Tätigkeit im Kursbereich der OJHS, mit der ich kurz nach dem ersten Projekt beginnen konnte; denn auch, wenn durch Gebührenfinanzierung die Zugänglichkeit dieser Angebotsformate strukturell eingeschränkt wird, so besteht für mich durch inhaltliche Gestaltungsfreiheit die Möglichkeit, die Gruppen im Rahmen dieser (Teil-)Exklusivität mit Blick auf die Teilnehmenden nach inklusiven Maßstäben (also maximal partizipativ) durchzuführen. Somit wurde es mir vor allem durch die Kombination aus Kurs- und Projektbereich ermöglicht, im Laufe vieler Jahre ein auf einen Sozialraum abgestimmtes Angebotsprofil zu erstellen, an dem möglichst viele musikalisch interessierte Kinder und Jugendliche voraussetzungslos teilhaben können.

Auch wenn eine Beurteilung von Strukturen und Inhalten nach inklusiven Maßstäben mein unabdingbarer Fokus ist (der in konzeptionellen, mitunter kontrovers geführten Diskussionen nicht immer auf Akzeptanz stößt), so kann eine derartig normativ ausgerichtete Reflexionsfolie nicht in allen Teilen handlungsleitend von einer Musikschule in freier Trägerschaft angenommen werden. Erfreulicher- wie notwendigerweise finden sich aber viele Teilansprüche der formulierten Maßstäbe in Weiterbildungen und organisationsentwickelnden Prozessen der OJHS wieder und leisten so einen nicht unerheblichen Beitrag zu einer flexiblen Organisationsstruktur, die eine effektive Passung in sich ständig wandelnde formale und non-formale Bildungskontexte ermöglicht.

Im Folgenden werden nun über zwei Dekaden hinweg Veränderungen und Entwicklungen auf bildungspolitischer, institutioneller (im Bezug auf die OJHS) und persönlicher (im Bezug auf meine pädagogischen Tätigkeiten) Ebene in den Blick genommen. Allzu oft erforderten in diesem Zeitraum bildungspolitische Entwicklungen weitreichende institutionelle und persönliche Veränderungen, in denen sich die OJHS als »lernende Organisation« unter Beweis stellen musste.

Einführung des Offenen Ganztages

Mit dem Schuljahr 2003/04 wurde in NRW flächendeckend der Offene Ganzttag in den Grundschulen eingeführt, und die meisten Schulen bieten seitdem in Zusammenarbeit mit einem außerschulischen Kooperationspartner ein Betreuungskonzept für den Nachmittagsbereich an. Neben den weitreichenden Auswirkungen für Schulen und Träger veränderten sich vor allem die täglichen Abläufe der Schulkinder. Das bekamen non-formale Bildungseinrichtungen, allen voran Sportvereine und Musikschulen, deutlich zu spüren. Beginn für Dozent*innen der Instrumental- und Gruppenangebote der Arbeitstag bislang gleich im Anschluss an den Schulunterricht, so war jetzt mitunter erst ab 16 Uhr mit Schüler*innen zu rechnen, und für die Arbeit mit Kindern wurde das verfügbare Zeitfenster oftmals zu kurz, um den Erhalt der jeweiligen Angebote an den Musikschulen garantieren zu können.

Aufgrund großer Nachfrage und geringer Raumkapazitäten hatte die OJHS schon vor der Einführung der Ganztagsangebote mit einigen Grundschulen im Kölner Stadtgebiet kooperiert, und so konnten Angebote an die Schulen ausgelagert und dort weitergeführt werden. So war es der OJHS möglich, durch ihren flexiblen Ansatz auf die veränderte Situation zu reagieren, auf Bestehendes zurückzugreifen und in veränderten Kooperationsgefügen neue Formate zu konzipieren. Mit »MuProMandi« (Modellprojekt Grundschule mit Musikprofil Improvisierte und Neue Musik) sei an dieser Stelle nur ein Beispiel für eine

umfängliche Schulprofilentwicklung als Kooperationsprojekt zwischen einer Grundschule und der OJHS genannt.

Die flächendeckende Ausweitung des Offenen Ganztages geschah über mehrere Jahre, so dass der OJHS ein Zeitfenster zur Verfügung stand, das es zu nutzen galt, um aus der reagierenden in eine handelnde Position zu gelangen. An einigen Schulen konnten sowohl frei zugängliche als auch elternfinanzierte Angebote implementiert werden, so dass für einige Eltern die komfortable Situation entstand, die Kinder nicht mehr zum Instrumentalunterricht bringen zu müssen, weil dieser ja jetzt in der Schule stattfinden konnte. Gleichzeitig konnte für Dozent*innen auf diesem Wege ein umfänglicher Verdienstausschlag abgewendet werden. Dieser Status währte allerdings nur so lange, bis die Stadt Köln einforderte, dass laut Vertrag zwischen den Trägervereinen und der Stadt keine zusätzlich gebührenpflichtigen Aktivitäten in der Kernzeit des Ganztages stattfinden dürften. Offiziell sind die Ganztage vertraglich verpflichtet, Formate zu kultureller Bildung anzubieten, was bei Betrachtung deren finanzieller Ausstattung absurd anmutet. Allerdings folgt eine inklusive Perspektive der Argumentationslinie, nach der schulisch institutionalisierte Strukturen Aspekten der Bildungsgerechtigkeit verpflichtet sein sollten, da es sich sonst um eine Form von struktureller Diskriminierung handelt. Schließlich war es einzelnen Schüler*innen möglich, sich mit elternfinanzierten Angeboten (wie dem Einzel-Instrumentalunterricht) in der

Ganztagskernzeit aus der mangelhaften Ausstattung der Ganztage »herauszukauken«. Der einzig sinnvolle Weg, nämlich die Ganztagsträger mit entsprechenden Mitteln auszustatten, um in Kooperation mit Trägern der kulturellen Bildung hochwertige kulturelle Bildungsangebote für alle Kinder anbieten zu können, wurde gänzlich außer acht gelassen, und stattdessen wurden in den Kernzeiten zusätzlich finanzierte Angebote untersagt.

Da aber die Kooperationsüberlegungen zwischen Schulen und der OJHS immer auch Angebote für alle Kinder in den Blick genommen hatten und die OJHS als eine der ersten freien gemeinnützigen Musikschulen schon an dem aus dem Ruhrgebiet stammenden Landesprogramm »JeKi« teilgenommen hatte, bestanden verschiedene Lösungsansätze, mit denen auch auf diese Veränderung flexibel reagiert werden konnte. Das daraus folgende Landesprogramm »JeKits« wurde später zu einem wichtigen Baustein in ganzheitlich kooperativen Schulentwicklungsprozessen zwischen der OJHS und verschiedenen Grundschulen.

Didaktische Flexibilisierung

Gesellschaftliche Entwicklungen, Veränderungen bildungspolitischer Vorgaben und neue Aufgabengebiete forderten in den letzten 20 Jahren nicht nur auf struktureller Ebene weitreichende Flexibilität der OJHS ein. Denn alle strukturellen Veränderungen auf der sog. Meso-Ebene (also die institutionelle Organisation betreffend) laufen ins Leere, wenn nicht aktiv und partizipativ mit Dozent*innen (und bestenfalls auch mit Kindern) gemeinsam an didaktischen Konzeptionen gearbeitet wird, die das praktische Geschehen vor Ort (also auf der sog. Mikro-Ebene) ebenfalls maximal flexibel, mithin annehmbar für alle Beteiligten ausgestalten (vgl. Neubert 2017, S.32).

In meiner Tätigkeit für die OJHS lag in den letzten Jahren ein Fokus auf internen Weiterbildungen, von denen aus gemeinschaftlicher Reflexion der eigenen Tätigkeitsbereiche generalisierbare Folgerungen in partizipativ entwickelte didaktische Grundlegungen einfließen konnten. Letztlich sind in inklusiven Zusammenhängen alle strukturellen Rahmungen in den Blick zu nehmen, um diese aus Sicht der Beteiligten reflektieren und verändern zu können. Hierbei gilt es vor allem, die Perspektivübernahme der teilnehmenden Kinder zu betonen, um tatsächliche Partizipation des aus verwaltender Perspektive »letzten Gliedes in der Kette« nachhaltig gewährleisten zu können. Konsequenterweise weitergedacht, müssen sich nach dieser Perspektivübernahme die Strukturen der pädagogischen Angebote den Individuen anpassen und nicht umgekehrt. In die praktische pädagogische

Arbeit der OJHS war diese Forderung in Form von inhaltlicher und struktureller Flexibilität der einzelnen Angebote schon vor einiger Zeit eingeflossen, und es galt, diese u. a. in den gemeinsamen Weiterbildungen auf ihren Bestand hin zu überprüfen.

Angebote der OJHS folgen keinen festgelegten didaktischen Programmen, die von allen durchlaufen werden. In die inhaltliche und strukturierende Ausgestaltung der Angebotsformen werden alle Beteiligten der jeweiligen Gruppen einbezogen, und jeder Einzelne mit all seinen individuellen »Eigenheiten« wird wichtiger Bestandteil der gemeinsamen Gestaltung. Einzelne Kinder oder Gruppenzusammensetzungen müssen so nicht vorschnell problematisiert werden, da sich aus der Gruppe heraus viele alternative Wege anbieten, die eine selektiv defizitäre Betrachtungsweise unnötig machen. Übersetzt in musikalische Settings bedeutet das: Alle gestalten den musikalischen Gegenstand gemeinsam, und jede*r Teilnehmende hat gleichermaßen einen entscheidenden Anteil an der klanglichen Gestaltung. Auch auf praktischer Ebene galt es also, die Angebote maximal flexibel zu halten, um nicht nur auf Probleme reagieren, sondern aktiv handelnd gestalten zu können.

Projekte mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen

Als für allgemeinbildende Schulen mit der Aufnahme von geflüchteten Kindern und Jugendlichen eine weitere Herausforderung formuliert wurde, die vor allem in der Überwindung der sprachlichen Barrieren für die einzelnen Unterrichtsfächer lag, sahen sich die Dozent*innen der entsprechenden soziokulturellen Projekte der OJHS mit der skizzierten didaktischen Grundlegung gut aufgestellt.

Da sich nicht wie in schulischem Unterrichtsgeschehen die jeweiligen Fähigkeiten der Kinder an dem zu behandelnden Unterrichtsstoff messen lassen mussten (was zwangsläufig zu einer defizitären Betrachtungsweise führt), konnte in inhaltlich offener Herangehensweise in einigen der Projekte sofort mit dem gemeinsamen Musizieren begonnen werden. Sprachliche Barrieren ließen sich für musikalische Auseinandersetzungen meist schnell umgehen und verlangsamten speziell bei Kindern schon nach kurzer Zeit das Geschehen nur noch minimal. Da in einem bestimmten Zeitraum von vielen öffentlichen Stellen Fördergelder für Projekte mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen ausgeschrieben wurden, stellte sich für die inklusiv ausgerichteten Projekte, die schon vormalig mit Blick auf Teilnahmemöglichkeiten *aller* Kinder ausgerichtet waren, eine ganz andere Problematik. Betrachtet man die Arbeit des inklusiven Stadtteil-Orchesters »Sounds of Buchheim« oder auch das von mir geleitete »Open Band«-Projekt in Köln-Ehrenfeld, so

galt es, im Sinne der Geldgeber die Menschen in den Projekten plötzlich (aus)differenzierten Kategorien zuzuordnen. In der Gestaltung eines inklusiven Projektes ist es mir ein Anliegen, auch im Sinne des schulischen Geschehens Trennungen zu überwinden und mit allen interessierten Kindern und Jugendlichen Musik machen zu können, ungeachtet zuschreibender und für die gemeinsame Tätigkeit unnötiger Kategorien.

Entsprechend ist es für derartig ausgerichtete Projekte widersinnig, plötzlich für die Mit-Musiker*innen nicht nur die Kategorie »Migrationshintergrund«, sondern zusätzlich auch noch die Art der Migration (hier Flucht) kategorisierend feststellen zu müssen. Doch durch einen nicht dogmatischen Umgang mit den Förderungen von Seiten der Geldgeber ist es möglich, bei geplanter Umsetzung zu bleiben und lediglich darauf zu achten, dass ein Anteil geflüchteter Kinder am Projekt teilnimmt. Somit ist das Open Band-Projekt in ständiger Veränderung begriffen und mit seiner unverbindlich offenen Ausrichtung nicht mit eindeutiger zielorientierten Projekten und Formaten vergleichbar. Allerdings lassen sich in kritischer Betrachtung die im Kern wichtigen didaktischen Aspekte ableiten und Teile davon auch auf elternfinanzierte und maximal verbindliche Formate wie die Youngster- oder Teen-Bands übertragen. Umgekehrt fließen in meine Arbeit in der Open Band alle Erfahrungen ein, die ich in der vieljährigen Tätigkeit mit verschiedenen Youngster und Teen-Bands der OJHS sammeln durfte. Die kritisch reflexive Betrachtung vor

allem der erfolgreichen Formate bleibt somit für mich persönlich und für die OJHS auf institutioneller Ebene Grundlage flexibilisierender Entwicklungsprozesse.

Rückblick/ Ausblick

Felix Klopotek schreibt in dieser Festschrift über eine Improvisationsmethode von Steve Beresford:

Die Fantasie, etwas ganz anderes zu probieren, erwies sich als abstrakt und dogmatisch. Sie führte zu nichts. Oder nur zum Immergleichen. (...) So nahm er sich vor, beim nächsten Mal alles so exakt wie möglich zu wiederholen. Er wollte so spielen, wie er bereits gespielt hatte. Und siehe – es kam ganz anders als geplant, es entwickelte sich eine andere Musik, und beim notwendig scheitern-den Versuch, sich spielend zu erinnern und erinnernd zu spielen, gelangte er tatsächlich zu etwas Neuem.

Vergleicht man die Rückbesinnung auf bereits Gespieltes in einer Improvisation mit den vielen Projekt- und Format-Entwicklungen der OJHS in den letzten 20 Jahren, so lässt sich analog dazu feststellen, dass oftmals die Besinnung auf Bekanntes und Erprobtes in kritischer Auseinandersetzung zu innovativen und in der Bildungslandschaft vielbeachteten Entwicklungen geführt hat. Nicht zuletzt die Fokussierung auf die Stärke der OJHS, die zweifellos in der praktischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen auf der Mikroebene liegt, ließ in reflexiver Auseinandersetzung

weiterführende Formate entstehen, die sich nicht nur in veränderte Rahmungen einpassen, sondern die Rahmungen selbst im Sinne der Kinder und Jugendlichen mitunter entscheidend verändert haben. Nach erfolgreichen 40 Jahren bleibt der OJHS zu wünschen, dass auch bei anhaltendem Wachstum reflexive Strukturen etabliert werden können, die eine notwendige Flexibilität gewährleisten, um auf zukünftige Herausforderungen nicht nur zu reagieren, sondern die (kulturelle) Bildungslandschaft weiterhin agierend gestalten zu können.

Literatur:

Krönig, Franz Kasper (2013): Populäre Musik in der kulturellen Bildung. Oberhausen: Athena

Neubert, Thorsten (2017): Zusammenklang als Beispiel partizipativer Projektentwicklung.
In: Krönig, Franz Kasper/Neubert, Thorsten (Hg.): Musikalisch-kulturelle Bildung an Ganztagsgrundschulen. Konzept und Praxis eines forschenden Projekts. Bochum/Freiburg: Projektverlag, S. 31–40.

Neubert, Thorsten (2019): »Zusammenklang« als Beispiel für die Positionierung von Projekten zur kulturellen Bildung in Schule. In: Aktas, Ulas/Gläßer, Thomas (Hg.): Kulturelle Bildung in der Schule. Kulturelle Schulentwicklung, Selbstbestimmung im Unterricht und Inklusion. Weinheim: Beltz Juventa

Wir haben zehn Dozent*innen gefragt,
was ihnen spontan zu diesen fünf Begriffen
einfällt: 1980 Offene Jazz Haus Schule.

Anke Hein

1980

- Schreckliche Musik und noch schrecklichere Mode.

OFFEN

- Lebendiger Austausch im Kollegium und Freiheit in der Gestaltung des Unterrichts.

JAZZ

- Brauche ich, wenn ich mir mal den Kopf durchpusten lassen möchte.

HAUS

- Musik-Räume sind durch digitales Treffen nicht zu ersetzen.

SCHULE

- Den größten positiven Unterschied sehe ich in der Kontinuität der Gruppen – theoretisch kann man von YoungsterBand über TeenBand bis zur Erwachsenenband ohne Unterbrechung in einer stabilen Gruppenkonstellation Musik machen.



Anke Hein, Rhythmik-Studium an der HfMT Köln mit Diplomabschluss, Dozentin an der OJHS seit 1990 im YoungsterBand- und TeenBand-Bereich, Dozentin für Klavier, Grundstufenunterricht, Musiktheater, Fortbildungen für Erzieher/innen und Pädagog/innen, Mentorentätigkeit an der HfMT Köln.

ÜBER HIP-HOP, INKLUSION, DIVERSITÄT UND TEILHABE

Joscha Oetz



© Peter Tummers

Joscha Oetz, Kontrabass und Komposition. Studium an der Folkwang Hochschule, Essen, an der HfMT Köln und an der University of California, San Diego. Mit eigenen Projekten seit 2000 Produktion von sieben CDs, daneben Mitarbeit in diversen Gruppen mit großer stilistischer Bandbreite. An der OJHS seit 1997 als Dozent für Youngster- und Teenbands tätig, seit 2016 stellvertretender Leiter, ab 1.8.2020 pädagogisch-künstlerischer Leiter und Geschäftsführer.

Die Offene Jazz Haus Schule (OJHS) versteht sich grundsätzlich inklusiv und entwickelt Wege, niemanden auszuschließen und mit Unterschiedlichkeit als dem Normalfall gelassen umzugehen. Mit der Einrichtung des Musik-Förder-Fonds im Jahr 2019 hat die OJHS einen wichtigen Schritt gemacht. Durch die Vergabe von Förderstipendien wird es Kindern und Jugendlichen aus finanziell schwächer gestellten Familien leichter gemacht, an Angeboten teilzunehmen, die sich durch Teilnehmerbeiträge finanzieren.

Es zeigt sich jedoch, dass fehlendes Geld nur ein Teil der sprichwörtlichen Barrieren ist, an denen der Zugang zu musikalisch-kultureller Bildung oft scheitert. Diese Hürden sind vielfältig und individuell sehr unterschiedlich. Das Verständnis für den Wert der Beschäftigung mit Musik ist in manchen Familien weniger ausgeprägt als in anderen. Die Vorstellung höherer Töchter und Söhne als derjenigen, die sozusagen natürlicherweise, als Teil ihrer Privilegien, Instrumentalunterricht erhalten, ist noch sehr prävalent. Anderen Menschen scheint das Verständnis der eigenen Klassenzugehörigkeit die Teilnahme an Musikschulaktivitäten etwas darzustellen, was für sie

außer Reichweite ist. Um eine tiefgehende Analyse dieser Barrieren und Klassenunterschiede kann es hier nicht gehen. Nur so viel: Sie sind hartnäckig und psychologisch wie kulturell tief verwurzelt. In einer demokratischen Gesellschaft, die auf Gleichberechtigung, auf Chancengleichheit setzt, haben sie nichts zu suchen. Um sie abzubauen, bedarf es einer Vielzahl von Maßnahmen. Das Zwischenmenschliche im gemeinsamen Handeln ist dabei ein entscheidender Faktor.

Ein wichtiger und wirksamer Weg, Kindern aus unterprivilegierten Verhältnissen das Gefühl zu geben, dass sie wahr- und ernstgenommen werden, ist, sich mit *ihrer* Musik auskennen, und das ist in vielen Fällen Hip-Hop. Einiges hat sich am Hip-Hop verändert, seitdem er Ende der 70er Jahre in den Ghettos von New York entstand. Viele Aspekte der Kultur, die über Jahre ein rein lokales Phänomen war, sind mittlerweile im Mainstream der populären und kommerziellen Kultur angekommen. Hip-Hop bleibt jedoch nicht stehen, sondern verändert sich stetig, und seine neuen Formen werden immer wieder schnell vereinnahmt von der Maschine der Musikindustrie. Oft beinhaltet die Musik kontroverse Texte, abstoßende Gewaltverherrlichung, feiert zweifelhafte bis extrem destruktive Lebensentwürfe und pure Menschenverachtung. Trotz dieser negativen Seiten und aller Veränderung ist Hip-Hop aber unverändert eine vitale Musikkultur der weniger Privilegierten.

Hip-Hop ist in mancher Hinsicht das Gegenteil von akademisch. Das kann man/frau auch daran erkennen, dass viele akademisch ge-

prägte Menschen scheinbar keinen Zugang zu dieser Kultur aufbauen können. Dies liegt natürlich an gesellschaftlichen Normen, die es zu überwinden gilt. Hip-Hop kann mit anderen Worten eine Art Mauer sein, die Menschen trennt, aber auch ein Weg, auf dem Menschen zueinander kommen können.

Hip-Hop bietet viele Identifikationspunkte für suchende Heranwachsende, gerade auch mit Migrationshintergrund. Jugendliche können sich mit den (Kunst-)Figuren identifizieren, sie bilden ihre Identität teilweise mit Hilfe der »Werte« dieser Kultur und finden hier Vorbilder. Dieses Phänomen hat Hip-Hop mit anderen Jugendkulturen gemeinsam (Skater, Emos, Punks etc.). Hinter der scheinbar unpolitischen Fassade und neben den krassen Auswüchsen an sexistischen, homophoben, rassistischen, materialistischen Ausdrucksweisen ist Hip-Hop immer noch und in Deutschland mehr denn je Sprachrohr für eine Vielzahl und Vielfalt von Menschen. Selbstbewusste, starke und eigene Persönlichkeiten, die ihr Leben am Rand der dominierenden Kultur führen, ihren Weg gehen und einen Ausdruck des Heute, Hier und Jetzt kreieren, waren immer wichtige Modelle in der Jugendkultur. Diese Modelle sind im Hip-Hop auch heute meist nicht weiß, ein Umstand, der die Identifikation mit ihnen für nicht-weiße Jugendliche leichter macht.

Hip-Hop entwickelt sein eigenes Vokabular, seine Codes und Chiffren, Rituale, Ikonographie und Szene-Phänomene konstant weiter. Die Ästhetik der Musik entwickelt sich in *Flow* (Rhythmus) und Klängen, genau wie der

dazugehörige Tanz und die Kleidung. Die Sprache der Texte spiegelt eine nach vielen Seiten offene Welt wider. In das deutsche Hip-Hop-Idiom fließen englisches, arabisches, türkisches, spanisches, französisches Vokabular ein.

Wer sich für Hip-Hop in seiner Aktualität und nicht nur im musealen Sinn interessiert, tut gut daran, sich auch für die Jugendlichen zu interessieren, denn diese sind natürlicherweise am Puls der Zeit in Sachen Hip-Hop. Sie sind Teil der Jugendkultur, sind auf dem neuesten Stand der aktuellen Entwicklung, wie es eine erwachsene Person nie sein kann. Diese Beachtung von einem Erwachsenen zu spüren, festzustellen, dass die ältere Person ihre Interessen und Vorlieben ernst nimmt, bedeutet oft viel für Jugendliche. Überhaupt wahrgenommen zu werden, jenseits von Rollen wie »Störenfried«, »schwache*r Schüler*in«, kann schon Positives bewirken. Jemanden ernst- und wahrzunehmen, ist selbstredend auch die Basis für gemeinsame kreative Arbeit und bedeutet immer auch eine Bereicherung für die wahrnehmende Person. Wenn mit Kindern und Jugendlichen, für die das Nicht-wahrgenommen-Werden Alltag ist, gemeinsames Texteschreiben, Songwriting, Proben und Musikmachen einmal in Fahrt kommen, entsteht oft ein intensiver Fokus, eine starke Energie.

Diversität ist für Musiker*innen aus dem Bereich der Improvisation und des Jazz eine Selbstverständlichkeit und Voraussetzung für ihr künstlerisches Handeln. Lebendige Musik, Musik des Jetzt hat sich schon immer dadurch entwickelt, dass sie neue Einflüsse in sich auf-

nahm, dass sie sich ändernde Voraussetzungen in der sie umgebenden Welt verarbeitet. Künstler*innen oder Musiker*innen, die etwas Neues, Andersartiges oder sehr Persönliches zu sagen haben, werden in Jazz und Improvisation geschätzt. Das Außergewöhnliche hat einen hohen Wert, Konformität ist uninteressant. Die Möglichkeiten, Wörter, Töne, Klangfarben, Rhythmen und Stimmungen zu wählen, um im Moment ein Stück zu erfinden, sind unendlich. Neue Mixturen, das Beschreiben neuer Wege erfordern Mut, Energie, Beharrlichkeit und Kreativität. Wenn Menschen mit verschiedenen Hintergründen sich zusammentun, um etwas zu erschaffen, stehen die Chancen gut, dass Bekanntes hinterfragt wird und dass Neues und Zeitgemäßes entsteht.

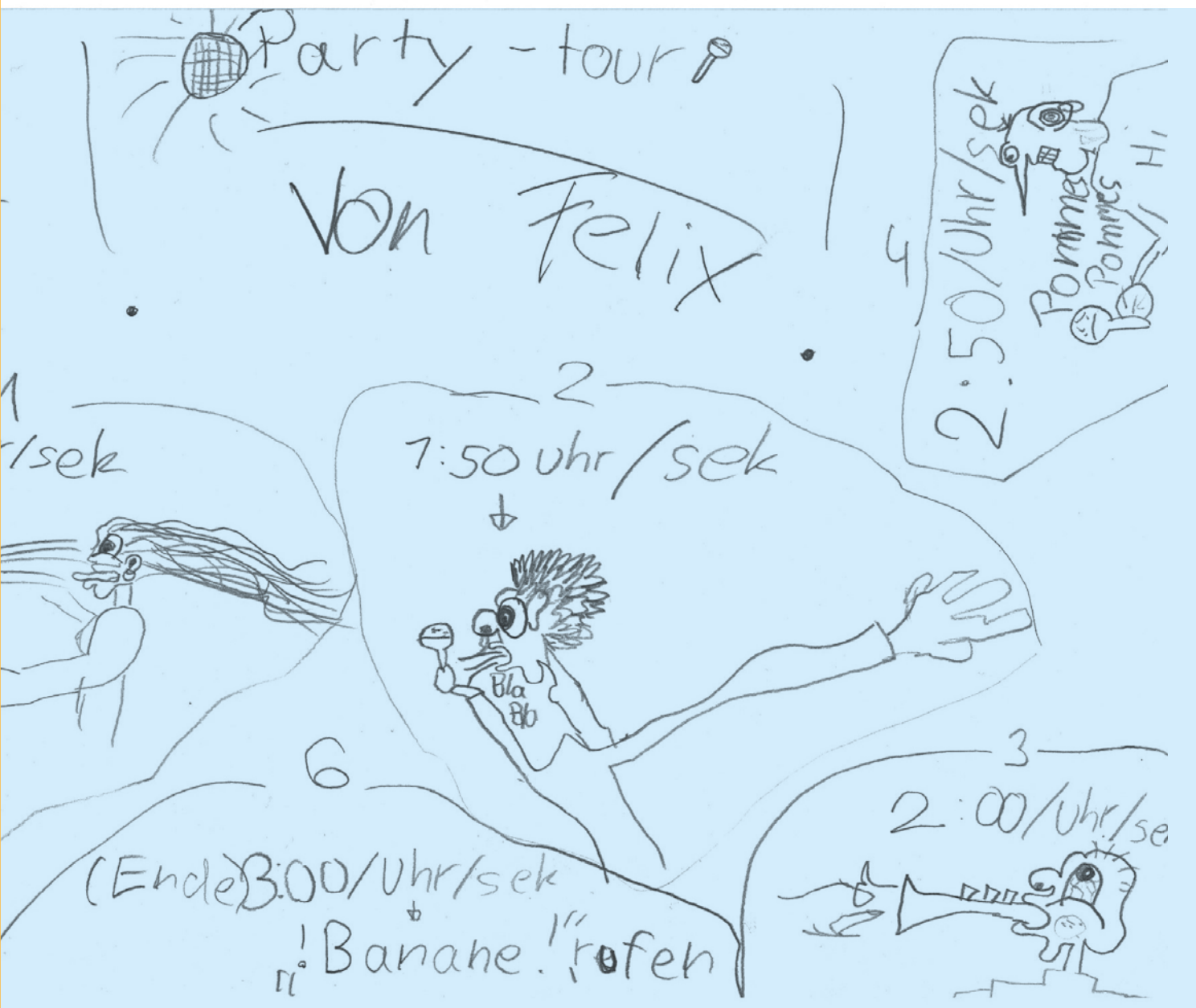
In den 40 Jahren seit der Gründung der OJHS hat sich die deutsche Gesellschaft stark verändert. Die Menschen in diesem Land sind in Bezug auf ihre Herkunft, auf ihr Äußeres, auf ihre Religion und Kultur so unterschiedlich wie nie. Diversität als Chance zu begreifen, ist als Floskel aus dem Munde von Politiker*innen wohl bekannt. Dies ist erst seit relativ kurzer Zeit der Fall, etwa so lange wie die Anerkennung der Tatsache, dass Deutschland ein Einwanderungsland ist. Vielfalt wird oft gelobt und ist scheinbar ein Wert, der in der Mitte der Gesellschaft angekommen ist. Trotzdem sind weltanschauliche Kräfte, die das Aussondern, das Abschotten bis hin zu unterschiedlicher Bewertung von Menschenleben propagieren, immer noch, oder besser: wieder sehr stark. Eine sich ändernde Welt erzeugt bei vielen Menschen Angst. Angst davor,

abgehängt zu werden, Angst vor der Zukunft, Angst vor Veränderung. Angst jedoch ist kein guter Ratgeber, im Gegenteil wird sie oft missbraucht, um Menschen voneinander abzugrenzen.

Vernunft und Wissenschaft sagen uns, dass Veränderung die einzige Konstante und Diversität in der Natur lebenswichtig ist. Veränderung und Diversität zu akzeptieren, sie für sich fruchtbar zu machen, ist vernünftig, wenn auch manchmal strapazierend. Oft ist es aber nicht genug, eine Wahrheit gesagt zu bekommen. Besser ist es, sie aktiv zu *erfahren*. Kunst ist ein Weg, Dinge sinnlich und körperlich zu *erleben* – durch eigenes Tun und Experimentieren. Die Praxis der improvisierten Musik bietet ein ideales Feld für diese Art der Erfahrung. Wenn wir miteinander improvisieren, um in einen gemeinsamen Flow zu kommen und musikalisch Sinnvolles zu schaffen, braucht es diverse Kompetenzen: Zum einen muss man/frau die Fähigkeit haben, Ideen verbindlich und verständlich zu formulieren. Andererseits muss akzeptiert werden, dass jede Idee auch anders verstanden oder aufgefasst werden kann, als sie vom Sprechenden oder vom Spielenden intendiert war. Ideen können sogar ignoriert werden oder abgelehnt oder, im besten Fall, hinterfragt und re-formuliert. Keine Kommunikation kann vorher bis ins letzte Detail durchgeplant werden, auch und erst recht nicht die musikalische. Offenheit und Durchlässigkeit sind Grundvoraussetzungen aller menschlichen Interaktion. Die Diversität der Ideen, der Persönlichkeiten und der Klänge ist die Basis aller Musik.

Leider sind der Genuss und die Ausübung von Kunst und Musik immer noch ein Privileg von wenigen. Dies gilt ebenso für den Zugang zu Bildung in diesem Land, wie viele internationale Studien immer wieder belegt haben. Weil der Grundsatz »niemand ist frei, wenn nicht alle Menschen frei sind« gilt, sollten auch Bildung und Kunst ein Recht für alle sein. Alle Menschen sollten das gleiche Recht haben, zu spielen und spielend die Welt durch die Perspektive der Kunst immer wieder betrachten und neu befragen zu können. Dies ist keine Frage von Genre, von E oder U, von Hoch- oder Alltagskultur. Hip-Hop hat in diesem Sinne dieselbe Berechtigung, ja Notwendigkeit wie Kammermusik, Improvisation wie Komposition, *groove* wie *rubato*. Es geht um nichts weniger als Gleichberechtigung, Toleranz und Freiheit. Anders ausgedrückt: Inklusion, Diversität, Teilhabe. Das ist es, wofür »Jazz« steht. Und das ist es, wofür die Offene Jazz Haus Schule steht.





Grafische Notation des Stücks »Party-Tour« von Felix, Schüler an der Integrierten Gesamtschule Innenstadt (igis). Entstanden 2019 in der Streicher AG unter Leitung von Elisabeth Coudoux, im Rahmen des Schulprofils Populäre und Experimentelle Musik (SPeM).

DAS PROJEKT KLANGKÖRPER AN DER SCHULE KUNTERBUNT

Uschi Brockerhoff



Uschi Brockerhoff. Seit 1991 Lehrerin an der inklusiven Grundschule »Schule Kunterbunt«. Von 2003 bis 2011 Konrektorin, dann Schulleiterin. Seit 1.2.2020 im Ruhestand.

Die **Schule Kunterbunt** ist eine der ersten inklusiven Grundschulen in Köln. Aktuell werden 240 Kinder in 10 Familienklassen jahrgangsübergreifend unterrichtet und ihren Begabungen und Fähigkeiten entsprechend gefördert. Wir sind offen für alle Kinder. Die dadurch erreichte große Heterogenität betrachten wir als Chance und Bereicherung. Die Kinder unserer Schule kommen aus mehr als 15 verschiedenen Nationen und leben in Familien, von denen viele auf unterstützende Hilfen zum Leben angewiesen sind. Ein Teil der Kinder stammt aus Familien, die Kriegs- und Fluchterfahrungen verarbeiten müssen.

Seit 2011 arbeiten wir mit der Offenen Jazz Haus Schule, Köln (OJHS) im Rahmen des Projekts »KlangKörper« zusammen. »KlangKörper soll Kindern die schöpferische Auseinandersetzung mit Klang und Bewegung ermöglichen, kindgerechte Zugänge zu den Kunstformen Musik und Tanz eröffnen und sie den eigenen Körper als Medium von Ausdruck und Wahrnehmung entdecken lassen. KlangKörper heißt: Menschen und Systeme in Resonanz – Kinder und Künstler, Schule und Kultur, die Kooperationspartner. Es bedeutet, Räume zu schaffen, Verbindungen aufzuspüren zwischen Klang und Bewegung, Fantasie

und Ausdruck, Freiheit und Anstrengung, Vertrauen, Irritation, Präsenz, Neugier.«
(Thomas Gläßer, Projektleitung KlangKörper)

Durch dieses Projekt konnten wir allen Kindern unserer Schule den Weg zu Musik und Tanz an der Seite von phantastischen Künstlern und Persönlichkeiten ermöglichen. Nur durch eine offene, kreative und engagierte Einrichtung wie die OJHS war es möglich, eine nachhaltige Zusammenarbeit auf Augenhöhe zu realisieren. Heute, nach 9 Jahren und verschiedenen gemeinsamen Entwicklungsphasen, ist die Arbeit mit den Künstlern aus unserem Schulalltag nicht mehr wegzudenken. Dafür gilt unser Dank den beteiligten Künstlern, den Projektleitern Thomas Gläßer (Schwerpunkt Musik) und Benedetta Reuter (Schwerpunkt Tanz) und der kontinuierlichen Unterstützung durch die Offene Jazz Haus Schule und ihren Leiter Rainer Linke, deren Kreativität und hohes Engagement für die Entwicklung und das Gelingen des Projekts entscheidend sind.

KlangKörper eröffnet allen Kindern eigene Wege

KlangKörper in einer Familienklasse: Schüler K. verweigert sich in der KlangKörper-Gruppe seiner Klasse. Er schaut zu, liegt unbeteiligt auf dem Boden. Die Versuche, ihn zu beteiligen, scheitern. Manchmal scheint er Interesse zu haben, macht kurz mit, zieht sich aber immer wieder in die Beobachterrolle zurück. Die Tänzerin vertraut darauf, dass ein Wechsel zwischen Tanzen und beobachtender Teilnahme für K. durchaus sinnvoll sein kann, solange die Arbeit der Gruppe dadurch nicht gestört

wird. Und der Erfolg gibt ihr recht. Am Tag der Aufführung vor großem Publikum treffen sich alle Kinder der Gruppe hinter der Bühne. K. ist auch anwesend. Er wird gefragt, ob er auf die Bühne will. Er nickt. Auf der Bühne steht K. in der letzten Reihe, bindet sich in aller Ruhe die Schuhe, während die anderen ihre Aufführung bereits begonnen haben. K. findet sich ein und macht bis zum Ende der Darbietung mit. Er lächelt.

Geigenraum: In der Auswertungsrunde im Klassenverband nach dem ersten KlangKörper-Aktionstag an unserer Schule äußern mehrere Kinder, wie sehr ihnen der Geigen-Workshop gefallen habe. Geige spielen, das ist ihr Wunsch. In der Lehrerkonferenz beraten wir erstaunt und vereinbaren, dies der Steuergruppe und Thomas Gläßer ans Herz zu legen. Mit Axel Lindner von der OJHS und dem Musik-Fachkollegen Johannes Krause wird ein Versuch gestartet. Die OJHS leiht der Schule Kindergeigen, und es wird ein »Geigenraum« eingerichtet. Die Kinder können in einer Art Schnupperkurs jeweils einmal pro Woche den Geigenraum aufsuchen und die Instrumente erkunden. Die Auftritte der Geigenspieler*innen bei Schulveranstaltungen, der Karnevalsitzung und beim mittlerweile jährlich stattfindenden Musikkonzert vor großem Publikum sind legendär!

Während des Aktionstages: Beim vorletzten Aktionstag rockt der Schüler M. in der letzten Phase des offenen Ausklangs im Schulflur auf dem Schlagzeug derart ab, dass die anwesenden Musiker und Tänzerinnen sich dem Rhythmus anpassen und mit dem Schüler eine eigene kleine Session veranstalten...

L., der einen eigenen Schulbegleiter hat, läuft während der Startphase zwischen Schülern und Künstlern selbstversunken mit einem Buch durch die Halle und schaut aus der Distanz interessiert ins Buch, zu den Kindern, zu den Erwachsenen. Später wird er im Kurs seine Rolle finden.

Die Schülerin A. verlässt ihren Workshop tanzend, hüpfend und über beide Ohren strahlend und fragt, während »KlangKörper« noch in vollem Gange ist: »Wann ist nochmal der nächste Aktionstag?«

Teilhabe für alle Kinder

In so viele ernsthafte, fröhliche, selbstbewusste, neugierige und faszinierte Kinderaugen blicken zu können, empfinde ich heute immer noch als großes Geschenk. Hier werden wir gemeinsam mit der OJHS und dem Ganztags unserer Aufgabe gerecht: Chancengleichheit und Teilhabe für alle Kinder zu ermöglichen. Die Kinder leben und gestalten in regelmäßigen Angeboten, Workshops, Aktionstagen und Ausflügen ihre Leidenschaften und Begabungen. Sie entdecken ihre Interessen und werden dabei professionell begleitet. Viele wachsen dabei über sich hinaus. Jedes Kind hat Begabungen. Unsere Aufgabe ist es, jedes Kind dabei zu unterstützen, diese zu entdecken und daran bewusst zu wachsen.

KlangKörper-Aktionstag

Ein besonderes Highlight ist der mittlerweile jährlich stattfindende »KlangKörper-Aktionstag«. Dieses Format wurde an unserer Schule entwickelt und ist nun ein Ereignis, auf das sich alle Beteiligten – trotz der intensiven

Vorbereitungszeit – immer sehr freuen. Beim Aktionstag setzt sich das KlangKörper-Prinzip der Resonanz zwischen Kunst und Schule beinahe ideal um: Das Zusammenwirken der organisatorischen Expertise der Schule (federführend Jule Mielzarek und Pegah Shakeri), der künstlerisch-konzeptionellen Expertise der Projektleitung (Gläßer / Reuter) und ein gemischtes Team aus Musikern und Tänzern, Ganztagsmitarbeitern und dem Kollegium der Schule ermöglichen eine außergewöhnliche Synergie.

Ein besonderer Schultag, an dem eine ganze Grundschule in Workshops, Interventionen und Performances mit professionellen Musiker*innen und Tänzer*innen ein buntes Angebot von Musik und Tanz, Klang und Bewegung, Kunst und Schule gestaltet und unvertautes Terrain erkunden darf. Bereits früh morgens markieren künstlerische Interventionen im ganzen Schulhaus, dass dieser Tag aus der Reihe tanzt. Vielfältige Workshops, von den Kindern im Vorfeld selbst gewählt, werden von Künstler*innen, Pädagog*innen und Ganztagsmitarbeiter*innen angeboten und teilweise gemeinsam durchgeführt. Nach den Workshops präsentieren die beteiligten Tänzer*innen und Musiker*innen in kurzen Performances ihre Kunst und stellen sich den Fragen der kleinen und großen Zuschauer.

Dieser Tag bietet besonders auch jenen Kindern unserer Schule, die aus verschiedenen Gründen schwer Anschluss finden, eine vielschichtige Schnuppergelegenheit, die es ihnen erleichtert, auch in vertiefende Ensembles oder AGs einzusteigen, die u. a. im Rahmen

der Offenen Ganztagsschule in Trägerschaft des Kolping-Bildungswerks angeboten werden.

Zum Abschluss finden eine Floating Phase und eine Jam-Session mit allen Künstlern statt.

Die Stimmung des Tages, die Erfahrungen, die Begeisterung durch die Wahrnehmung der eigenen Möglichkeiten stimulieren die ganze

Schulgemeinde noch lange. Das Wir-Gefühl, das entsteht, hilft, weitere Herausforderungen zu stemmen.

Schulentwicklung vorantreiben: Chancen nutzen, Hürden beseitigen

Durch die Zusammenarbeit mit den KlangKörper-Künstler*innen konnten wir im Bereich

Musik und Tanz nicht nur ein zusätzliches Angebot bereitstellen. Durch die nun schon neunjährige Projektarbeit haben wir unsere Schulentwicklung vorantreiben können und konnten den Bereich Musik/Tanz/kulturelle Bildung als einen Schwerpunkt in unserem Schulprogramm verankern. Die im Schaubild unten dargestellten Angebote mit Unterstützung der OJHS und des Ganztagsträgers Kolping-Bildungswerk sowie durch eigenes Engagement aus dem Kollegium sind aus dem Programm der Schule nicht mehr wegzudenken.

Gelingensbedingungen

Alle Beteiligten mussten lernen, sich aufeinander einzulassen und wahrzunehmen, was Kinder und Tandems (Pädagog*innen & Künstler*innen) brauchen, damit die gemeinsame Arbeit gelingen kann.

Rein technische und organisatorische Dinge mussten geklärt werden. Die starren Grenzen eines Schulalltags haben wir den Bedingungen von Profis aus dem Bereich Musik und Tanz angepasst. Hierfür benötigten wir Räume, die eigentlich nicht da waren.

Wir mussten Antworten auf diverse Fragen finden

Wie lange können Kinder gemeinsam erfolgreich kreativ sein, welche Gruppengröße ist sinnvoll? Neuland war für die OJHS, dass die Angebote nicht aufsteigend nach Jahrgängen, sondern jahrgangsübergreifend im Zusammenhang mit den Familienklassen organisiert werden sollten. Wie können wir die Tandems aus Künstler*innen und pädagogischem Per-

Musik & Tanz im Schulprogramm der Schule Kunterbunt

Grundlagen für alle

JeKits KlangKörper I Grundlagen für Jahrgangsstufe 1/2 mit professionellen Tänzern und Gastmusikern im Rahmen des Landesprogramms »Jedem Kind Instrumente, Tanzen, Singen« **1x wöchentlich**

Vertiefung & Differenzierung

JeKits KlangKörper II
Tanzensemble für Jahrgangsstufe 2/3/4 unter Anleitung professioneller Tänzer **1x wöchentlich**

Geigenraum offenes Schnupperangebot + geschlossenes Angebot, für Kinder, die das Instrument consequent erlernen möchten + Einzelcoaching **1x wöchentlich**

Individueller Instrumentalunterricht & AGs
nach Bedarf (Flöte, Geige, Schlagzeug, Klavier, Gitarre, Trommeln...)

Offene Musikpausen (Johannes Krause) mit unterschiedlichen instrumentalen Schwerpunkten **täglich**

Schulband (Krause) **wöchentlich**

Chor (Krause/Julia Cupak) **wöchentlich**

Tanz AG (Cupak) **wöchentlich**

Projekte & Exkursionen

JeKits-Projektwoche Projektwoche mit Tanz- und Musikprofis für die JeKits I-Klassen **1x jährlich**

Klassenprojekte mit Schwerpunkt Musik / Tanz und fächerübergreifenden Aspekten **1x jährlich**

KlangKörper goes out!
Exkursionen zu Künstlern in ihren Arbeitsräumen, Hospitationen bei Proben, Trainings, etc. **1x jährlich**

Präsentationen

Musikkonzert (Krause / Cupak):
Die gesamte musikalische Vielfalt der Schule wird vor der Schulgemeinschaft präsentiert. **1x jährlich**

KlangKörper-Aufführung Präsentation der KlangKörper-Projekte an einem professionellen Aufführungsort **1x jährlich**

Weitere Aufführungen

zu Schulfeiern, im kleinen Kreis, in außerschulischen Räumen (Theater, Feiersaal), bei Stadtteilstesten ...

Orange

Projekt in der Hand der Kolleg*innen der Schule Kunterbunt

Blau

gemeinsame Projekte mit der OJHS

Weiß

je nach Ausrichtung und finanziellen Möglichkeiten auch in Zusammenarbeit mit der OJHS

sonal so begleiten, dass Zeit für gemeinsame Vorbereitung und Reflexion zur Verfügung steht?

Wie muss die Struktur der Angebote entwickelt werden, damit sich jeder einbringen kann und aus zwei unterschiedlichen professionellen Sichtweisen und Standpunkten ein gemeinsamer Handlungsstrang wird?

Was machen wir mit Kindern, die sich nicht einbringen wollen oder können, eventuell sogar ihre Gruppe stören? Wie müssen wir die Angebote für extrem heterogene Gruppen (jahrgangsgemischt, behinderte/nicht behinderte Kinder gemeinsam) organisieren, damit jeder erfolgreich teilnehmen kann?

Hinzu kam, dass die Vorgaben bei verschiedenen Projekten durch die Stiftungen und andere Unterstützer häufig an Bedingungen geknüpft waren, die mit unserer Arbeit in jahrgangsübergreifenden Familienklassen nicht zwingend harmonierten. Dank der engagierten Arbeit und Kommunikation von Thomas Gläßer konnte eine große Akzeptanz für unsere speziellen Bedingungen geschaffen werden.

Unser Ziel, den Kindern eigenes Gestalten, die Erfahrung von Selbstwirksamkeit sowie Lust an Bewegung und kreativem Ausdruck zu ermöglichen, wurde in regelmäßigen Feedbackgesprächen reflektiert.

Verankerung im Schulprogramm

Durch die Offenheit, Flexibilität und Hartnäckigkeit der Verantwortlichen in der OJHS, Rainer Linke als Leiter der OJHS und Thomas Gläßer als Projektleiter, hatten wir sehr professionelle Unterstützung und Begleitung.

Ohne die positive und engagierte Zusammenarbeit innerhalb des gesamten Kollegiums im Vor- und Nachmittagsbereich hätte das Programm sich nicht so nachhaltig entwickeln können.

Das engagierte Zusammenwirken von außerschulischen Profis und Pädagogen war eine Voraussetzung für das Gelingen. In gemeinsamen Fortbildungen, die in Zusammenarbeit von Künstler*innen und Lehrer*innen vorbereitet wurden, entwickelten wir unsere gemeinsame Haltung im inklusiven Kontext weiter und verabredeten neue Formate, die auch im normalen Unterricht stattfinden sollten. So entstand in einem weiteren Schritt unser Vorhaben, Projekte in den Klassenteams zu planen und durchzuführen. Mittlerweile werden diese Klangkörper-Klassen-Projektphasen fest in den Jahresplan integriert.

Es war und ist uns stets bewusst gewesen, dass die Finanzierung unserer Arbeit auf Spenden und Fördergelder angewiesen ist und wir nur dank der hervorragenden Arbeit der OJHS und des Projektleiters überhaupt so viele Jahre finanziell gefördert werden konnten. Dies hätte ich als Schulleiterin allein nicht stemmen können.

Und so bleibt es eine ungelöste Aufgabe...

Wir können unserem Auftrag, Schülern unabhängig von ihrer Herkunft und Ausgangsbasis eine echte Teilhabe zu ermöglichen, langfristig nur gerecht werden, wenn wir Schule öffnen und das wirkliche Leben in unsere pädagogische Arbeit mit einbeziehen. Gemeinsam mit außerschulischen Trägern, Künstler*innen

und anderen Professionen können wir in multiprofessioneller Arbeit viel erreichen.

Meiner Meinung nach darf diese Arbeit kein Privileg für nur eine gewisse Zeit sein. Sie darf nicht abhängig sein von Förderausschreibungen und befristeten Finanzierungen. Mein Wunsch wäre es, dass diese Arbeit grundsätzlich wertgeschätzt und so finanziell abgesichert wird, dass sich Strukturen festigen können und eine Anerkennung für geleistete Schulentwicklungsarbeit sichtbar wird.

Besonders in Schulen mit Kindern aus sogenannten Brennpunkten muss gewährleistet werden, dass allen Kindern, egal wo sie geboren worden sind, wo sie wohnen und welche wHandicaps sie haben, ein Recht auf Teilhabe zusteht. Dies kann dauerhaft nur durch eine konstante, sichere Finanzierung ermöglicht werden, die den Schulen, aber auch den Trägern eine langfristige Perspektive gewährt.

Dies mag noch Zukunftsmusik sein, aber einen ersten Schritt in die notwendige Richtung hat es dank der beharrlichen Arbeit der Leitung der OJHS bereits gegeben. Zumindest für 2020 und 2021 wird die Stadt Köln »Klangkörper« mit 25.000 € pro Jahr unterstützen. Unser Musik- und Tanzprofil, das den Kindern vielschichtige Zugänge zu ästhetischer Bildung, zu kreativem Handeln und kultureller Teilhabe ermöglicht, können wir so weiterentwickeln und ausbauen.

REFLECTIONS ON EDUCATION

William Parker



William Parker ist einer der wichtigsten Komponisten und Bassisten in der kreativen Musikwelt. Er ist Aktivist ebenso wie Musiker. Das Fachmagazin *Down Beat* attestierte ihm »nie ermüdende Power und stets Optimismus versprühende Stimmung«. Der vorliegende Text stammt aus seinem Buch »Who Owns Music« (Köln 2007) und wird mit freundlicher Genehmigung des Verlags »buddys knife jazedition« verwendet.

Entry 13

Reflections on Education

I.

Every student attending any school at one point in their school career should ask the question, «What is the school doing for me, and what is the school doing to me?» The purpose of formal education is to help a human being find the values and purpose in life, to open up a person's mind, giving him a lifelong reason to question, search, and discover the truth so one may better oneself in the understanding of the world. Formal education is supposed to leave you ready to learn the rest of your life. Under no form of government will a man be able to live by his own values without a price.

My experience so far with the education system is that it implants facts and ideas into people's heads. It is a process of feeding facts to students, then having them fed back. If fed back correctly, the student gets a reward of a high mark. If the information is fed back incorrectly, the student is penalized. This is the way education is practiced. The school is Pavlov, the student is one of his dogs. The school succeeds if the pupil leaves with an inactive mind, believing Columbus discovered America.

The process of feeding facts to students for 12 years has the following results:

- (1) Student strives to please the system, resting on society's values, forgetting about his or her own sense of right and wrong.
- (2) Student cares more about grades than about finding the truth.
- (3) Student forgets about looking for clarity in confusion, but rather joins the confusion.
- (4) Student views America as a correct premise.
- (5) Students are first wired to the class system: students who score 90–100, very intelligent, upper class; 75–85, not so intelligent, middle class; 65 or under, still less intelligent, lower class; drop-out, future criminal, unemployed.

I walk the halls of my school and hear things like »I can't wait until the bell rings« or »I'll be glad when June comes«. School should be a joy; learning should be a passion, not a chore.

Seldom are students amazed by what they have experienced in school on a particular day.

They don't expect much from us.

What do we go to school for? To get a diploma. Is a diploma a pass to make money to participate in society?

II.

Written poetry, an art of deep human expression, is oftentimes ruined for most students by the way it is taught. No one is born hating poetry or any other subject. Some teachers

seem to have a formula for teaching; they rely on tests, school rules, and an attitude toward students. How many times have I heard, «They don't want to learn»? Teachers are filled with preconceptions. They will let the emotion of authority rule them; when students question or try to have a dialogue, the answer is, »I am the teacher. I am right.«

III.

Education is a conspiracy against curiosity, a study on how to be competitive.

Not every scholar can teach, and not every teacher need be a scholar. There are thousands of people who know how to find «X» in an algebraic equation, but they don't know that racial hatred is wrong. They know how to send a rocket into space, but they have no idea what virtue or justice is. They read and write books on morals, but they have no morals. Their ears and eyes are deaf and blind to the Third World. They are educated in the art of inhumane behavior. Ultimately, the only education we need is how to love one another.

Entry 14

Blueprint for a Music School Study One

- 1) Open improvisation (improvising without any verbal communications)
- 2) Preset improvisation (improvising with verbal communications)
Drones and echoes
The practice of one sound played continuously
The secondary sound that is bounced back into the face of the first sound

Vibration of Sound

- 1) The importance of sound, how it vibrates and why
- 2) The effect of sound on the human nervous system
- 3) Room with continuous sound (24-hour jam session that never stops, students can enter and play at any time of day)

Compositional Possibilities

Reason for composition, the goal of the composer
The redefinition of all musical terminology that is in the Harvard
Musical Dictionary to fit the needs of the composer
1) What is composition for 100 different musicians?
2) Harmony in infinite parts

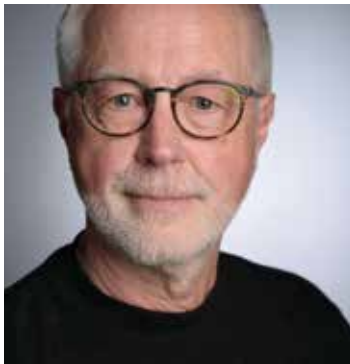
- 3) Melody ... resolved ... unresolved ... partials ...
- 4) Phrases ... phrasing ... contour ... shape ...
- 5) Groupings ...
- 6) Clusters
- 7) Inclusion of all sound

Intonation

What is intonation?
Non-western intonation (untempered intonation)
A 440
In tune/out of tune?
Ear training
Listening in real time (present time)
Learning to respond to sound in present time
Options of response
The world is dying. Which way do we go? (The world is dying. Do we have time to do anything that is not real?)
Rhythm and the world
World music/music people, music culture
The shaman's song
American Indian culture and music
Healing through sound

VIERZIG JAHRE OFFENE JAZZ HAUS SCHULE IM SPANNUNGSFELD VON OFFENHEIT UND SOLIDITÄT

Rainer Linke



Rainer Linke ist päd.-künstl. Leiter und Geschäftsführer der OJHS und Geschäftsführer des Eigelsteintorburg e.V. 1975 – 1995 Künstlerische Tätigkeit in div. Jazzensembles wie KEY, RIOT, NANA, Blau Frontal. Lehrbeauftragter der HfMT Köln: 1979 – 1994 für Jazzkontrabass; 2006 – 2015 für Bandpraxis mit Kindern. 1978 bis heute kultur- und bildungspolitisches Engagement: Als Mitglied der IKJH e.V. Mitbegründer der OJHS, Vorstandsvorsitzender des OJHS e.V., Vorstandsmitglied der LAG Musik NRW.

Mit der Gründung einer Schule reagierten wir – eine Handvoll Musiker aus dem Kreis der Initiative Kölner Jazz Haus – auf das gegen Ende der 1970er Jahre defizitäre Bildungsangebot im Bereich Jazz bzw. improvisierter und populärer Musik in Köln. Mit der neuen Schule sollte Abhilfe geschaffen werden. Als kreative Jazz Haus Musiker verfolgten wir alternative Ansätze der Musikvermittlung. Da uns neben *Jazz Haus* der Begriff *Schule* seinerzeit im Namen unvermeidlich schien, wurde der Anspruch, sich mit etwas Neuem gegen das Bestehende abzugrenzen, durch die Ergänzung »offen« signalisiert. Wir zeigten uns

- offen gegenüber der Diversität und Vielfalt der in Köln lebenden Menschen,
- offen gegenüber gesellschaftlichen und kulturellen Entwicklungen,
- offen gegenüber dem Bedarf an musikalischer Bildung – egal, in welchen Altersgruppen oder in welchem sozialen Umfeld dieser Bedarf sichtbar wurde oder welche Bildungseinrichtungen ihn anmeldeten.

Für einen freien musikpädagogischen Träger sind dies alles Selbstverständlichkeiten, nicht jedoch für die traditionellen musikpädagogi-

schen Bildungsträger zur Zeit der Gründungsphase der Offenen Jazz Haus Schule. Es fehlte die Bereitschaft, den sich rasant ändernden gesellschaftlichen und kulturellen Verhältnissen innerhalb der bestehenden musikalischen Bildungseinrichtungen angemessen Rechnung zu tragen. Als Folge dessen gibt es heute in Köln mit der Offenen Jazz Haus Schule und der Rheinischen Musikschule zwei große musikpädagogische Bildungseinrichtungen. Mit einem jeweils deutlich ausgeprägten eigenen Profil richten sich beide Einrichtungen an ihre jeweiligen Zielgruppen und bilden in der Summe ein Alleinstellungsmerkmal der Stadt Köln. Politik und Stadtgesellschaft schätzen die Diversität der musikalischen Bildungsangebote – so unser Eindruck. Trotz alledem sind jedoch noch immer weiße Flecken in der musikalischen Bildungslandschaft und – im Vergleich zu anderen Städten – eine Unterversorgung an musikalischen Bildungsangeboten in Köln zu beklagen.

Offenheit in der pädagogischen Praxis der Jazzhausschule bedeutet grundlegende, strukturelle Offenheit. Weder die Teilnehmer noch die Dozenten sehen sich seitens der Institution Jazzhausschule verbindlich vorgeschriebenen, output-orientierten, standardisierten und leistungsaffinen Ansätzen wie Lehrplänen, Lehrwerken, Lernprogrammen oder Prüfungen ausgesetzt. Sie müssen weder selbst- noch fremdgesetzten Standards zu einer vorbestimmten Zeit genügen. Vielmehr bietet die innere Haltung, die die Protagonisten der Jazzhausschule mit Jazz und mit improvisierter und populärer Musik verbinden, Orientierung im pädagogischen und

im musikalisch-künstlerischen Handeln. Musik wird selbstbestimmt, kreativ, künstlerisch, authentisch in Bands und anderen Ensembleformen sowie im persönlich-individuellen Instrumentalspiel gestaltet. Partizipatives, demokratisches und inklusives Handeln verstehen sich bei einer offenen Grundhaltung im Band- und im Ensemblespiel von selbst.

Offenheit, verstanden als »Öffnung von Bandpraxis«, lässt sich orientiert an den Ideen von Falko Peschel in verschiedenen Kategorien und Stufen beschreiben:

- Inhaltlich, indem die Bandmitglieder entscheiden, welche Musik gespielt wird oder indem sie kreativ ihre eigenen Songs schreiben und ihre eigene Musik gestalten;
- räumlich, indem der Proberaum »gesprengt« wird und die Bandmitglieder auf dem Flur oder im Nachbarraum in Kleingruppen selbständig arbeiten;
- zeitlich, indem die Bandmitglieder sich außerhalb der Jazzhausschule in privaten Räumen verabreden und selbständig proben;
- methodisch, indem die Bandmitglieder eigene Wege der Musikaneignung beschreiten;
- ästhetisch, indem die Bandmitglieder ihren eignen Erfahrungen Vertrauen schenken und sich von den Urteilen und Werten des Dozenten emanzipieren.

Gelingt es, die Bandpraxis in diesem Sinne zu öffnen, folgt sie zunehmend Regeln und Mustern mündlicher Überlieferung, gekennzeichnet durch Merkmale wie intrinsische Motivation, große Anteile autodidaktischen Lernens, Identifikation mit der gehörten und

selbst gespielten Musik sowie mit dem eigenen Ensemble bzw. der eigenen Band.

Solidität heißt in diesem Kontext: Die musikalische Entwicklung sowohl in den Bands und Ensembles als auch im Instrumentalunterricht optimal voranzutreiben und keine Ziele, die für eine langfristige Entwicklung wesentlich sind, zu vernachlässigen, um damit allen Beteiligten die Wege ihrer jeweilig angestrebten Musik-»Karriere« offen zu halten und so für Nachhaltigkeit und Anschlussfähigkeit zu sorgen. Trotz aller strukturell und pädagogisch praktizierten Offenheit oder gerade deshalb sehen sich sowohl die Jazzhausschule als Institution als auch jeder einzelne Dozent in Hinblick auf die Solidität des Tuns in einer besonderen Verantwortung.

Damit stellt sich die Frage nach den Bedingungen für Solidität in einer Einrichtung, die auf Offenheit setzt, die auf Lehrpläne und Prüfungen verzichtet, die Heterogenität als Voraussetzung und nicht als Problem versteht und in der Ensembles sich als soziale Einheit erleben. Nachfolgend Antworten auf diese stets neu zu stellende Frage.

1. Qualifizierte Dozenten

Unverzichtbar sind sowohl künstlerisch als auch pädagogisch höchst qualifizierte Dozenten. Kunst und Pädagogik werden nicht als Widerspruch verstanden, sondern bedingen und stärken sich wechselseitig.

Die Dozentenliste der Jazzhausschule liest sich über weite Strecken wie das *Who's Who* der Kölner Jazzszene. Nicht wenige wurden

mit Preisen bedacht; ganz aktuell sind Elizabeth Coudoux und Tamara Lukasheva in die Exzellenzförderung des Landes NRW aufgenommen worden.

2. Professionelle Leitung, Organisation und Verwaltung

Unverzichtbar sind ein gut strukturiertes, nach allen Seiten offen kommunizierendes Management und ein leistungsfähiges, digitales Verwaltungsprogramm.

In enger, vertrauensvoller Zusammenarbeit tragen die Schulleitung, das Konzeptionsteam – engagierte, freiberuflich tätige Dozenten – und das Büroteam mit fest angestellten Mitarbeitern gemeinsam die Offene Jazz Haus Schule. Das Verwaltungsprogramm wurde eigens für die Zwecke der Offenen Jazz Haus Schule entwickelt.

3. »Reflective Practice« und konzeptionelle Entwicklung

Ein wesentliches Qualitätsmerkmal der Arbeit der Offenen Jazz Haus Schule ist die fortlaufende konzeptionelle Weiterentwicklung ihrer Angebote und Formate. Dabei geht es um die »reflective practice«, also die enge Verzahnung von gemeinsamer Begriffsbildung und Reflexion mit der Praxis konkreter Angebote in einem Prozess, im Laufe dessen künstlerisch-pädagogisches Handlungswissen fortlaufend hinterfragt und angereichert wird. Dieser Prozess verbessert nicht nur direkt die Angebote, sondern auch die Vermittelbarkeit von methodischen, didaktischen und pädagogischen Ansätzen und Prinzipien nach innen

und außen. Darüber hinaus geht es darum, das komplexe Angebot und die inhaltlichen Schwerpunkte der Schule gezielt konzeptionell und strukturell zu entwickeln, neue Projekte zu konzipieren sowie zusätzliche Schnittstellen zu den Bereichen Hochschule, Forschung, Weiterbildung und Förderung zu erschließen und bestehende Synergien effektiv zu entfalten.

4. Weiterbildung und Dokumentation

Die Formate der Weiterbildung werden im Laufe der Jahre den sich ständig verändernden Anforderungen angepasst. Aktuell praktizierte Formate sind

- berufsbegleitende Weiterbildungen und Workshops wie im Jahresprogramm ausgeschrieben;
- interne Weiterbildung der Dozenten differenziert nach Tätigkeitsfeldern (JeKits, YoungsterBand, TeenBand, Instrumentalunterricht, soziokulturelle Projekte);
- »Round tables« zum freien Informationsaustausch der Dozenten untereinander;
- »Jazzhaus Einblicke«: Dokumentation und Veröffentlichung konzeptioneller Ansätze.

5. Jazzhaus Extras

Hier handelt es sich um Angebotsformate, die Anschlussfähigkeit bis hin zum Musikstudium ermöglichen, z. B. Wochenend- oder Ferienangebote wie YoungsterJazz, Teen-Jazz, MusikLabor oder Composers Lab. Diese Formate richten sich an ambitionierte Teilnehmer, die ein tiefergehendes Interesse an der Gestaltung von Musik haben, als es die »durchschnittlichen« Jazzhausschul-Teilnehmer*innen mitbringen.

Junge Musiker*innen aus diesem Teilnehmerkreis haben in der Vergangenheit wiederholt erfolgreich am Landeswettbewerb »Jugend jazzt« teilgenommen.

6. Vorstudium Jazz

Im »Vorstudium Jazz« bereiten sich Teilnehmer über ein Jahr gezielt auf die Aufnahmeprüfung an einer Musikhochschule vor. Dieses Angebot wird seit über 20 Jahren erfolgreich von André Nendza geleitet. Von den jährlich 20 – 30 Teilnehmern bestehen ca. jeweils 80% die Aufnahmeprüfung an einer Musikhochschule.

7. Sommer- und Winterfestivals

Die öffentliche Präsentation von Ensembleergebnissen ist konzeptionell-integraler Bestandteil der Angebotspraxis. Hier begegnen die Ensembles, Teilnehmer und Dozenten ihrem Publikum, tauschen sich aus und ermöglichen Einblicke in ihr Schaffen. Exemplarische Arbeitsergebnisse werden später in der Weiterbildung vorgestellt und gemeinsam reflektiert.

Die Begriffe *Offenheit* und *Solidität* stehen für Werthaltungen, die sich nur bedingt tolerieren und in der Praxis leicht Spannungsfelder ausbilden. Der Jazzhausschule ist es gelungen, hier in konstruktiver Weise einen Ausgleich zu bewirken. Dies belegen

- die bis heute wachsende Zahl an Teilnehmern (über 5000) und Dozenten (ca. 200);
- die künstlerische und handwerkliche Qualität der Bands, Ensembles und individuellen Instrumentalisten und die zahlreichen Preise und Ehrungen der Teilnehmer, der

Dozenten und auch der Offenen Jazz Haus Schule als Institution;

- die erfolgreichen Biographien als Profimusiker von ehemaligen Teilnehmern der Jazzhausschule, darunter Esra Dalfidan, Hannah Köpf, Jakob Kühnemann, Joscha Oetz, Marius Peters, Simin Tander und zahlreiche weitere Musiker*innen.

Zum Schluss ein weiterer Aspekt von Offenheit und Solidität. Seit Beginn versteht sich die Offene Jazz Haus Schule als Plattform freischaffender Musiker der schier unerschöpflichen Kölner Szene. Von der Gründergeneration in den 1980er Jahren initiiert – namentlich zu nennen sind Joachim Ullrich, Dieter Manderscheid, Georg Ruby, Marianne Steffen-Wittek (später alle Professoren an deutschen Musikhochschulen) sowie Raimund Kroboth, Ulla Oster und meine Person, Rainer Linke –, exponierten sich in den 1990er Jahren vor allem HipHop-Künstler wie Adé Bantu, DJ-Lifeforce, Fatih Cevikkollu und Kutlu Yurtseven mit spektakulären HipHop-Musicals, die sie gemeinsam mit jugendlichen Teilnehmer*innen entwickelten.

In den 2000er und 2010er Jahren tragen zunehmend Mitglieder des Konzeptionsteams zur Entwicklung der Offenen Jazz Haus Schule bei. Bereits genannt wurde André Nendza, der neben dem Vorstudium Jazz und Jazzhaus-Extra-Formaten seit über 20 Jahren Ensembles und Workshops an der Offenen Jazz Haus Schule leitet. Zudem zu nennen sind Dr. Franz Kasper Krönig (seit 2018 Professor an der Technischen Hochschule Köln), Thorsten Neubert, Thomas Gläßer und Achim Tang.

Mit Modellprojekten wie dem *Schulprofil Neue und Improvisierte Musik* an der GGS Manderscheider Platz, *KlangKörper, Sounds of Buchheim und Family Sounds* tragen sie zur kulturellen Schulentwicklung und kulturellen Stadtteilentwicklung Kölns mit innovativer Kraft bei und gestalten die kommunale Bildungslandschaft Kölns maßgeblich mit.

Aktuell übernimmt die nächste Generation mit ihren Ideen und ihrer Energie das Feld: Kurt Fuhrmann, Nick Klapproth, Thanh Mai Susann Kieu, Johanna Melder, Sonja Mross, Joscha Oetz, Mischa Ruhr – um nur einige zu nennen – engagieren sich z. B. an 11 Kölner Grundschulen im Rahmen des JeKits-Programms des Landes NRW, und sie agieren zudem mit Formaten an Jugendeinrichtungen sowie im öffentlichen Raum und in der Arbeit mit geflüchteten Menschen.

Unter Federführung von Joscha Oetz entsteht seit dem Schuljahr 2019/20 das *Schulprofil Experimentelle und Populäre Musik (SPEM)* an der »igis«, der integrierten Gesamtschule Köln Innenstadt. Joscha Oetz ist seit nunmehr vier Jahren stellvertretender Leiter der Jazzhausschule und wird in diesem Sommer in die Leitungsposition wechseln.

Allen beteiligten Musiker*innen, allen Dozent*innen und Mitarbeiter*innen danke ich für ihr Engagement und ihre Arbeit an der Offenen Jazz Haus Schule. Mit größter Hochachtung erkenne ich ihre kreativen Leistungen an. Nur gemeinsam konnten wir die Offene Jazz Haus Schule in der heute bestehenden Qualität und Diversität entstehen lassen.

Und ganz zum Schluss ein Gedanke an unsere Teilnehmer*innen. Hoch motiviert, mit Vorwissen, individuellem Geschmack und persönlicher Prägung kommen sie zu uns. Unser oberstes Ziel ist und bleibt es, jedem Einzelnen gerecht zu werden und sein Interesse am Lernen und seine Freude am aktiven Musizieren zu unterstützen und zu steigern.



Geschenk eines Zweitklässlers aus einer von Rainer Linke geleiteten Band.

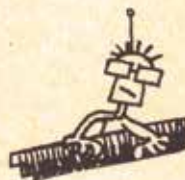
OFFENE JAZZ HAUS SCHULE

Combospiel

An den Wochenenden finden regelmäßig 2 1/2-stündige Kurse für Combos, d.h. Gruppen von 8-10 Leuten statt. Es gibt Gruppen für Anfänger und Fortgeschrittene; deren normale Besetzung ist: Schlagzeug, Bass, Klavier, Gitarre, diverse Melodiestrumente (Saxophon, Flöte, Trompete, Posaune, Geige, Violine u.s.). Die Kursleiter/innen sehen ihre Aufgabe darin, Anleitungen und Hilfestellungen für Zusammenspiel und Improvisation zu geben, verschiedener Stilistiken des Jazz, Jazzrock usw. vorzustellen. Gemeinsam werden Themen und Arrangements sowie theoretische Grundlagen erarbeitet – mit dem Ziel, die Gruppen bzw. Teilnehmer zu selbständiger Arbeit und Entwicklung eigener musikalischer Vorstellungen anzuregen.

Neben diesen Combos gibt es auch 'yprime' Perkussions-Gruppen.

Kosten: DM 10,- pro Unterrichtseinheit; Ort: Bayenturm am Rhein; Uhr und höherer Jagdpost; Zeit: am Wochenende und nach Vereinbarung.



Jazz-Chor

Der Chor der Offenen Jazz Haus Schule besteht seit Januar '84. An Reportagen werden Arrangements verschiedener Stilrichtungen erarbeitet. Von Duke Ellington über Manhattan Transfer bis zu zeitgenössischen und 'yockigen' Stücken erstreckt sich die Auswahl, so daß sich alle die angesprochen fühlen können, die mal was anderes als Kirchenchor oder Spitalchor singen wollen.

Die Probenarbeit beginnt mit Entspannung- und Klangübungen und behandelt schwerpunktmäßig u.a. rhythmische Fragen. Wünschenswert sind eine halbwegige gesunde Stimme, die Fähigkeit, Töne nachzusagen, und ein wenig Notenschau – (Dringend werden vor allem Männerstimmen benötigt!).

Kosten: DM 5,- pro Abend; Ort: Musikhochschule; Zeit: Montagabend

Weitere Fragen und Anmeldungen an: Oliver Heun, Agrappawasser 2, 5000 Köln 1, Tel. 0221/32 15 91.



Theorie

Kurs I richtet sich an Einsteiger Allgemeiner Musiktheorie. Für Leute, die etwas über Musiknotation lernen wollen und über einige musikalische Grundelemente wie Intervalle, Tonleitern, Akkorde bis zu einfachen Akkordverbindungen einschl. Blues, Grundelemente der Akustik, Rhythmik, Form, wünschenswertes Instrumentarium und was sich sonst noch ergeben mag.

Kurs II richtet sich für Leute, die entsprechende Grundlagen haben. Harmoniktheorie/Arrangements: Akkordskala-theorie, Funktionsharmonik/Modalität, Retranspositionstechniken; jeweils parallel dazu einige Saxophon- und Blasinstrumente. Bei entsprechendem Interesse kann Arrangement auch als Exkurs angeboten werden.

Kosten: DM 5,- pro Unterrichtseinheit; Ort: Bayenturm; Zeit: nach Vereinbarung.

Weitere Informationen und Anmeldungen an: Friedrich Drenzel, Henkelsstr. 93, 5000 Köln 10, Tel. 0221/550 29 56.



Big Band

Zusätzlich zu den Combos bietet die Offene Jazz Haus Schule eine Big Band an, die vornehmlich Einsteigern die Möglichkeit zum Saxophonspielen bietet.

In der Big Band-Arbeit wird vorwiegend Wert gelegt auf Phrasierung und Artikulation sowie das Studieren verschiedener Stilrichtungen. Verschiedene sollen einige Hör- und Lernaufgaben.

Kosten: DM 5,- pro Unterrichtseinheit; Ort: Bayenturm; Zeit: Sonntagvormittag

JAZZ ODER NIE :

ANMELDUNG und EINTEILUNG

in neue oder bereits laufende Kurse aus obigem Angebot am

20. APRIL 1985, 16.00 UHR

ORT: BAYENTURM (Rheinuferstraße, Nähe Ubierring)



Vermittlung von Einzelunterricht

— für Blasinstrumente, Klavier, Gitarre, P-u, Schlagzeug —

'Jazz mit Kindern'

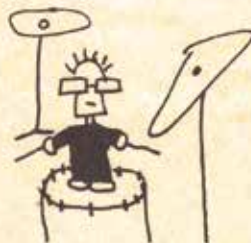
Seit Anfang 1983 finden Musik-Kurse für Kinder statt.

In Kurs I (für 5-8-Jährige) werden die Kinder über Bewegung, Sprache, Singen, elementares Instrumentalspiel und Malen an vorgegebenen und improvisierten Musik herangeführt.

In Kurs II (für 8-13-Jährige) werden Stücke aus dem Jazzbereich gespielt. Darüberhinaus werden die Kinder an Improvisation herangeführt, wobei auch musiktheoretische Kenntnisse vermittelt werden.

Instrumentale Vorkenntnisse sind nicht unbedingt erforderlich, aber für die Arbeit in den Gruppen für Ältere sehr nützlich.

In Kurs III (Perkussion für Kinder) soll der Schwerpunkt auf der Vermittlung musikalischer Fertigkeiten und musikalischer Kenntnisse im rhythmischen Bereich liegen. Die Kinder werden aus einem mit konstanten Rhythmen (z.B. lateinamerikanischen) vertraut gemacht, andererseits erfahren sie auch Anregungen zur Improvisation eigenen Rhythmus und Klangbild.



Offene Jazz Haus Schule/
Initiative Kölner Jazz Haus
Mozartstr. 60
5000 Köln 1
Tel. 0221/23 20 51
Bürozeiten: Di 14-18 h,
Mi 10-14 h, Fr 10-14 h.

JAZZHAUS AKADEMIE – ZWISCHEN KUNST UND PÄDAGOGIK

Thomas Gläßer



Thomas Gläßer lebt und arbeitet als Musiker und freier Kurator diverser musikalischer und kultureller Projekte in Köln und Berlin. Er konzipiert und koordiniert die modellhaften Schulentwicklungsprojekte »Grundschule mit Musikprofil Improvisierte und Neue Musik« und »KlangKörper« der Offenen Jazz Haus Schule und leitet den Akademie-Bereich der OJHS.

Seit ihrer Gründung im Jahre 1980 entfaltet die Offene Jazz Haus Schule in ihren Kurs- und Workshopangeboten, Projekten und Weiterbildungen eine alternative Philosophie von Musikpädagogik und -vermittlung. Ihre Ansätze, die dem gemeinsamen kreativen Musizieren eine zentrale Stellung einräumen, sind von Handlungswissen und Haltungen aus Jazz, improvisierter und populärer Musik geprägt. Sie haben sich in den zurückliegenden Jahrzehnten einerseits oft als erfolgreich und richtungsweisend, andererseits auch als zunehmend anschlussfähig an den allgemeinen musikpädagogischen Diskurs erwiesen. Dies zeigt sich durch Veröffentlichungen in Fachzeitschriften, Präsentationen in Fachkreisen kultureller Bildung, Kooperationen mit Hochschulen und Weiterbildungseinrichtungen, das Interesse überregionaler Akteure wie der Landesmusikakademie NRW und des JeKits-Kuratoriums sowie die landesweite Weiterbildungstätigkeit von Dozent*innen der Jazzhausschule. Besondere Stärken der Ansätze der Offenen Jazz Haus Schule liegen in der musikpädagogischen Arbeit mit heterogenen Gruppen, der Betonung kollektiver kreativer Prozesse, der Stimulation des Gestaltungsvermögens, den innovativen inklusi-

ven Ansätzen, dem gemeinsamen Musizieren von Anfang an, der Integration von informellen, non-formalen und autodidaktischen Lernprozessen sowie der musikalisch-ästhetischen und prozessorientierten Offenheit.

Eingebettet in die international ausstrahlende Kölner Szene, entwickelt die Offene Jazz Haus Schule diese Ansätze in Zusammenarbeit mit profilierten Musiker*innen und Musikpädagog*innen aus der improvisierten und populären Musik nicht nur in teilnehmerfinanzierten Angeboten, sondern auch in Projekten der kulturellen Schul- und Stadtteilentwicklung, künstlerisch und soziokulturell geprägten Vorhaben, Kooperationen mit Bildungsträgern wie der Hochschule für Musik und Tanz Köln, der Technischen Hochschule Köln, zahlreichen Grund- und weiterführenden Schulen, der JeKits-Stiftung, der Kölner Jugendhilfe und vielen anderen. Ein wesentliches Alleinstellungsmerkmal ist dabei die konsequente Übersetzung von Arbeitsweisen, Lernprozessen und künstlerischen Strategien aus Jazz, Pop und improvisierter Musik in verschiedene Handlungsfelder wie Instrumentalunterricht, Ensemblearbeit, Klassenmusizieren, künstlerische Vermittlung oder kulturelle Stadtteilarbeit. Oft fordern die Konzeptionen und Projekte der Offenen Jazz Haus Schule die Settings, in denen sie stattfinden, heraus und setzen innovative Impulse für deren Weiterentwicklung. Gleichzeitig ist die Auseinandersetzung mit pädagogischen Fachexpertisen (z. B. Inklusionspädagogik) ein wichtiger Motor für die Weiterentwicklung der eigenen Arbeitsweisen.

Das stark zunehmende überregionale Interesse hat uns in den letzten Jahren in dem Vorhaben bestärkt, die Konzepte und Potenziale der Arbeit der Offenen Jazz Haus Schule im Rahmen der Jazzhaus Akademie noch gezielter und radikaler zu entfalten, sie konsequenter zu reflektieren und dokumentieren, zur Diskussion zu stellen und beforschen zu lassen sowie in Weiterbildungen und hochschulischen Lehrangeboten weiterzugeben. Unter dem Titel Jazzhaus Akademie werden ab 2020 sowohl bestehende und als auch neue Aktivitäten der Offenen Jazz Haus Schule in den Bereichen Konzeptentwicklung, Weiterbildung und Publikation in einem eigenen Bereich gebündelt. Dazu gehören die Entwicklung und Dokumentation von nachhaltigen Modellprojekten, künstlerisch-pädagogischen Konzepten und Forschungskooperationen ebenso wie strahlkräftige Weiterbildungsangebote, Publikationen und Tagungen. Zwischen der Schaffung kreativer und reflexiver Freiräume für besonders vermittlungs-interessierte Musiker*innen und der professionellen Rahmung und Multiplikation der entstehenden Konzepte soll ein Inkubator für neue Ideen und die professionelle Weiterentwicklung der beteiligten Musiker*innen entstehen, von dem die musikpädagogische Landschaft auch über Köln hinaus profitiert.

Da weder die damit verbundene konzeptionelle und organisatorische Arbeit noch die erforderliche Akquise von Drittmitteln (Land, Bund, Stiftungen, Forschungsmittel) auf der Grundlage kleinteiliger Projektfinanzierungen zu leisten ist, hoffen wir auf die Unterstützung der Stadt Köln und des Landes Nord-

rhein-Westfalen bei der Umsetzung dieses Vorhabens. Wesentliche Voraussetzungen für eine tragfähige Weiterentwicklung, Zusammenführung und Stärkung der seit Jahren vorhandenen Ansätze (innovative Konzepte, Dokumentation, Weiterbildung) sind die Schaffung einer entsprechenden Stellenstruktur (künstlerisch-pädagogische Leitung/ Geschäftsführung/Koordination) sowie eine anteilige Grundfinanzierung der mit der Arbeit der Jazzhaus Akademie verbundenen Projekte. Hier hat die Stadt Köln im Bereich kulturelle Schulentwicklung dankenswerterweise bereits erste Unterstützungsmaßnahmen auf den Weg gebracht.

Profil und Ziele der Jazzhaus Akademie

Die Jazzhaus Akademie entwickelt, dokumentiert und multipliziert die Übersetzung von künstlerischen und pädagogischen Strategien aus Jazz, Pop, improvisierter und experimenteller Musik in verschiedene Handlungsfelder von Pädagogik, Vermittlung und sozialer Arbeit. Die Grundlage für dieses Vorhaben bilden 40 Jahre erfolgreicher Arbeit als kulturpädagogische Facheinrichtung und Träger der freien Jugendhilfe, die enge Zusammenarbeit mit auch international profilierten Musiker*innen und Musikvermittler*innen der vielfältigen Jazz-, Pop- und Improvisations-Szene in Köln und NRW sowie Vernetzung und Austausch mit Schlüsselakteuren wie der Hochschule für Musik und Tanz Köln, dem Europäischen Zentrum für Jazz und Aktuelle Musik Stadtgarten, dem Landesmusikrat, der

LAG Musik, der Landesmusikakademie Heek und der JeKits-Stiftung.

Die Jazzhaus Akademie

- setzt durch Projekte, Konzeptionen, Weiterbildungen, Tagungen und Publikationen Impulse für eine innovative und kreative Musikvermittlung an der Schnittstelle zwischen Kunst und Pädagogik;
- entwickelt in modellhaften Kooperationen mit Bildungseinrichtungen, soziokulturellen Trägern und Hochschulen die Übersetzung künstlerischer und pädagogischer Strategien aus Jazz und Pop, improvisierter und experimenteller Musik in unterschiedliche Settings und Handlungsfelder (Kindertagesstätten, intergenerationelle Ensembles, inklusive Stadtteilarbeit, experimentelles Klassenmusizieren, kulturelle Schulentwicklung etc.);
- schafft – im Rahmen eines eigenen Workshop- und Weiterbildungsprogramms und in Zusammenarbeit mit Hochschulen und Weiterbildungseinrichtungen – innovative Angebote wie Study Ensembles mit profilierten Musikvermittler*innen, eine Summer School für kreative Musikvermittlung und ein berufsbegleitendes modulares Weiterbildungsprogramm für Musiker*innen und Musikpädagog*innen;
- bietet konzeptionelle Beratung und Weiterbildung für Schulen, Musikschulen, Kinder- und Jugendeinrichtungen sowie sozialräumliche Träger;
- bildet mit Tagungen, Publikationen und Weiterbildungen eine aktive Schnittstelle zu Institutionen und Hochschulen in Nord-

rhein-Westfalen sowie zu den nationalen und internationalen Diskursen der Jazz- und Improvisationspädagogik, kulturellen Bildung, kulturellen Schulentwicklung, Community Music und Musikvermittlung.

Aktivitäten der Jazzhaus Akademie

Die Aktivitäten der Jazzhaus Akademie sollen im Einzelnen die synergetisch verknüpften Bereiche Konzeptionelle Entwicklung/Forschungsk Kooperationen, Weiterbildung/Beratung und Dokumentation/Veröffentlichung umfassen.

Konzeptionelle Entwicklung & Forschungsk Kooperationen

Auch wenn die konventionelle Musikpädagogik sich in den letzten 20 Jahren stark geöffnet und stilistisch diversifiziert hat, zeichnet sich die Arbeit der Offenen Jazz Haus Schule in ihrer konsequenten Zusammenarbeit mit einer künstlerisch im Bereich Jazz/Pop/Improvisation aktiven Dozentenschaft durch Prämissen aus, die eine Sonderstellung in der musikpädagogischen Landschaft begründen. Wesentliches Bezugssystem pädagogischen Handelns ist dabei die eigene künstlerisch-ästhetische Praxis der Musiker*innen/Dozent*innen, geprägt u. a. durch die Verschmelzung der Komponist*innen- und Interpret*innenrolle, eine experimentierfreudige ästhetische Offenheit und die Vertrautheit mit kollektiven kreativen Prozessen, ergänzt durch ein in der Regel im Prozess erworbenes kontextspezifisches pädagogisches Handlungswissen.

Diese Konstellation eröffnet alternative Perspektiven auf die Möglichkeiten und Ziele musikpädagogischen Handelns und generiert Fragestellungen und Konzeptionen, die alternative Antworten auf aktuell drängende musikpädagogische Fragestellungen ermöglichen. Zu diesen Herausforderungen zählen u. a. die Arbeit mit heterogenen Gruppen, die Verlagerung von Instrumental- und Ensembleunterricht und anderen musikschulischen Angeboten in allgemeinbildende Schulen (und Offene Ganztage), die Individualisierung, Informalisierung und Digitalisierung von Bildungsprozessen (und musikalischen Horizonten und Möglichkeiten), die Rahmung selbstbestimmter und selbstorganisierter Settings für musikalische (Lern-)Prozesse und die Auflösung kohärenter kultureller Codes, Formationen und Milieus.

Eine wesentliche Aufgabe der Akademie soll es sein, diesen Horizont für die musikpädagogische Bildungs- und Vermittlungslandschaft in Nordrhein-Westfalen auf vielfältige Weise fruchtbar zu machen.

Überblick

- Konzeptionelle Entwicklung, Begleitung und Auswertung von Projekten, die künstlerische Strategien und Handlungswissen aus Jazz, improvisierter und populärer Musik in Handlungsfeldern wie Musizieren mit heterogenen Gruppen, Klassenmusizieren, Schule, KiTa, kulturelle Bildung, Stadtteilarbeit, Community Music etc. entfalten.
- Konzeptionelle Entwicklung von Vermittlungsprojekten in Zusammenarbeit mit dem Europäischen Zentrum für Jazz und

Aktuelle Musik im Stadtgarten sowie der Philharmonie Köln und der Landesmusikakademie Heek.

- Forschungsk Kooperationen mit Hochschulen in den Bereichen Jazz und populäre Musik, Schulmusik, Musikpädagogik und soziale Arbeit.
- **Nächste Schritte:** Konzeptionelle (Weiter-) Entwicklung neuer und bestehender Projekte (SPEM – Schulprofil Populäre und Experimentelle Musik, MuProMandi, KlangKörper, Sounds of Buchheim).

Weiterbildung & Beratung

Eine musikpädagogische Praxis, die nicht quasi-curriculare Lern- und Kompetenzziele, sondern ästhetisches Erleben und ästhetische Kommunikation in den Mittelpunkt ihres Handelns stellt, erfordert Weiterbildungsmodelle, die diesen Schritt ebenfalls gehen. Die Jazzhaus Akademie verbindet in ihrem Weiterbildungsprogramm (und in zu entwickelnden Weiterbildungs-Kooperationen mit verschiedenen Partnern, s. u.) daher die künstlerisch-ästhetische Erfahrung und Reflexion des gemeinsamen Musizierens, die Begegnung und Zusammenarbeit mit profilierten Musiker*innen und Musikvermittler*innen sowie die Vermittlung pädagogischer Konzepte und Methoden.

Das geplante Weiterbildungsprogramm hat drei wesentliche Bausteine:

- ein berufsbegleitendes modulares Weiterbildungsprogramm mit Zertifizierungsmöglichkeit;
- Study Ensembles, die – in intensiven Workshop-Phasen und möglichst an verschiedenen Orten in NRW – Multiplikator*innen die Möglichkeit bieten, in Zusammenarbeit mit profilierten Musikvermittler*innen Konzepte zu erproben und zu entwickeln, die sich auch für die pädagogische Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Laien eignen;
- eine Summer School für kreative Musikvermittlung, die experimentelle Ensemblearbeit mit internationalen Gastdozent*innen (z.B. Cordula Bösze/Hans Schneider, Fred Frith, Jean-Paul Bourelly, Sean Gregory/Tim Steiner) mit der Vermittlung und Diskussion pädagogischer und künstlerischer Konzepte sowie der praktischen Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Laien verbindet.

Ein Teil der Weiterbildungsangebote knüpft dabei unmittelbar an die Modellprojekte und Forschungsk Kooperationen an.

Darüber hinaus bietet die Akademie konzeptionelle Beratung und Weiterbildungen für Schulen, Musikschulen, Kinder- und Jugendeinrichtungen sowie sozialräumliche Träger an, die ihr musikalisches Profil und Angebotspektrum entwickeln wollen.

Überblick

- Zertifizierung als Weiterbildungseinrichtung;
- Ausbau und Differenzierung des laufenden Weiterbildungsprogramms;
- Bewerbung um Mitwirkung an den Weiterbildungsprogrammen der Landesprogramme »Kultur und Schule« und ggf. »JeKits«;
- Weiterbildungsangebote und Beratung für Musiker*innen, Musikvermittler*innen, Lehrer*innen, Musikschullehrer*innen, Musikschulleiter*innen, Schulleiter*innen, Sozialpädagog*innen und Institutionen im Bereich Schule, Musikschule, Soziokultur und Jugendhilfe;
- jährliche Summer School für Musiker*innen und Musikvermittler*innen;
- diskursive Veranstaltungen zu Schlüsselthemen musikalischer und kultureller Bildung;
- Konzeption von Ausbildungsangeboten in Kooperation mit Hochschulen (Pilotprojekte mit der Hochschule für Musik und Tanz Köln und der TH Köln).
- **Nächste Schritte:** Antrag auf Anerkennung als Bildungswerk; Ausbau und Entwicklung des Weiterbildungsangebots und Aufbau regionaler Kooperationen; erste Summer School.

Dokumentation / Veröffentlichungen / Tagungen

Ein wesentliches Element der Arbeit der Jazzhaus Akademie ist die Dokumentation von Projekten und Konzeptionen, die Veranstaltung von Fachtagungen sowie die Veröffentlichung von Arbeitsergebnissen, diskursiven Beiträgen und Tagungspublikationen.

Überblick

- Weiterentwicklung der Dokumentation und Reflexion von Arbeitsweisen und Projekten;
- Veröffentlichung besonders interessanter Ergebnisse und operationalisierbarer Arbeitsansätze und Methoden;
- Tagungen zu Fachthemen aus den Handlungsfeldern der Offenen Jazz Haus Schule, u. a. in Anknüpfung an die Tagung »Kultur der Schule – Schule der Kultur« in Kooperation mit der TH Köln und der Rheinischen Musikschule.
- **Nächste Schritte:** digitale Kompilation wichtiger Veröffentlichungen und Projektdokumentationen der Offenen Jazz Haus Schule; erste Tagung im Herbst 2021; Veröffentlichung zur ersten Tagung im Jahr 2022.



JAZZRAUS EINBLICKE

klasse: musizieren!

Erfahrungen aus der musikalischen Zusammenarbeit mit Grundschulklassen

Achim Tang



© Joanna Stoga

Achim Tang, Kontrabassist und Musikpädagoge. Studium in Basel, Berlin und Graz. Neben zahlreichen internationalen künstlerischen Projekten profilierte pädagogische Arbeit, u. a. an diversen Hauptschulen (Sparda Preis 2007) und als künstlerisch-pädagogischer Leiter der Modellprojekte »Netzwerk Improvisierte Musik Moers« (Kulturstiftung des Bundes) und »Grundschule mit Musikprofil Improvisierte und Neue Musik« (OJHS, Köln) sowie des inklusiven Stadtteilorchesters »Sounds of Buchheim« (OJHS, Köln).

Vor einigen Jahren habe ich begonnen, an verschiedenen Kölner Grundschulen mit ganzen Schulklassen zusammenzuarbeiten. Der Terminus *Klassenmusizieren*, der diese Arbeit bezeichnet, ist weit verbreitet und steht für vielfältige musikalische und pädagogische Ansätze zum praktischen Musizieren mit Schulklassen im Rahmen des Musikunterrichts. Meine eigene Beschäftigung mit dieser Thematik war sehr stark durch die Zusammenarbeit in dem Projekt »Klangnetze« inspiriert, welches um die Jahrtausendwende in Österreich künstlerisch motivierte, musikpädagogische Experimente zur Vermittlung Neuer Musik an allgemeinbindenden Schulen unternommen hat. Vor diesem Hintergrund und ausgehend von meinen langjährigen Erfahrungen als freischaffender Jazzmusiker war es mein Anliegen, Kinder nicht nur in Musik zu *unterrichten*, sondern gemeinsam mit ihnen zu *musizieren* und so meine künstlerische Praxis als improvisierender Musiker mit der pädagogischen Arbeit zu verknüpfen. Dabei bin ich als Quereinsteiger ohne akademische oder sonstige pädagogische Ausbildung und mit minimaler Erfahrung in die Kooperation mit Grundschulen gegangen.

Durch diese, von didaktischen und methodischen »do's and don'ts« unbelastete Herangehensweise war es mir möglich, eigene Erfahrungen zu machen und mich in der kritischen Auseinandersetzung mit pädagogischen Standards Schritt für Schritt selbst auszubilden. Die zahlreichen Kolleg*innen an den Grundschulen, mit denen ich über die Jahre zusammenarbeiten konnte, waren mir dabei eine große Hilfe, und ich bin ihnen für ihre Unterstützung sehr dankbar.

Die im Folgenden vorgestellten methodischen Ansätze und musikpädagogischen Konzepte beruhen auf praktischen Erfahrungen in verschiedenen Schulen, insbesondere aus dem im Jahr 2008 von der Offenen Jazz Haus Schule initiierten Modellprojekt »Neue und improvisierte Musik« an der GGS Manderscheider Platz. Die Ansätze und Konzepte sind nicht als Modelle gedacht, um eins zu eins kopiert zu werden, sondern dienen dazu, meine konzeptionellen Grundgedanken in der musikpädagogischen Arbeit mit Kindern zu verdeutlichen und zu entsprechenden Experimenten in der eigenen Unterrichtssituation anzuregen.

Arbeit mit der Stimme

Unter diesem Aspekt möchte ich die »Buchstabenmusik« vorstellen, die ich in vielen unterschiedlichen Situationen ausprobiert habe und die nach meiner Erfahrung als Einstieg in die kreative Arbeit gut geeignet ist.

Jeder Buchstabe hat einen eigenen Klang, die zwei Kategorien Konsonanten und Vokale sind unter musikalischen Gesichtspunkten nur eine erste, grobe Unterscheidung. Vokale haben helle und dunkle Farben und es gibt

sowohl kurze, perkussive als auch weiche, klingende Konsonanten sowie verschieden scharfe Rauschklänge. So gesehen findet sich im Alphabet viel spannendes musikalisch-klangliches Material, welches sich ganz ohne Musikinstrumente mit der Stimme modulieren und gestalten lässt und auf das Kinder und Erwachsene gleichermaßen spielerisch zugreifen können.

Buchstaben sind für Kinder in der Grundschule einer der wesentlichen Lerngegenstände. Durch die musikalische Verwendung dieses Materials ergibt sich eine sinnvolle Verknüpfung der musikalischen Arbeit mit anderen, an der Schule unterrichteten Fächern. Der experimentelle und kreative musikalische Ansatz verbindet sich mit der Lebenswelt der Kinder, sie können »...dort abgeholt werden, wo sie sind«. Gleichzeitig eröffnet sich auch für mich als erwachsener Musiker ein interessantes Forschungsgebiet.

a) Vorbereitung

Es ist an und für sich nicht schwierig, einzelne Worte in ihre Buchstaben zu zerlegen und daraus rhythmische oder auch arhythmische Motive zu komponieren. Wenn das Prinzip einmal verstanden ist, kann jeder Pädagoge seine eigenen Motive entwickeln. Für das Klassenmusizieren habe ich immer Worte benutzt, die auch im Alltag der Kinder präsent sind: Schulklassen verwenden z. B. im allgemeinen bestimmte Tiere als Symbole und Identifikationsfiguren (»die Löwenklasse«). Diese Tiernamen eignen sich hervorragend als Einstieg in die Buchstabenmusik. In der Unterrichtsvorbereitung und bei der Kompo-

sition der Worte/Motive achte ich darauf,

- die unterschiedlichen Klänge der einzelnen Buchstaben zu betonen (z.B.: klare Unterscheidung zwischen M und N, Tonhöhenunterschiede bei den Vokalen);
- eine klare Phrasierung des Motivs zu finden (das Motiv soll über das pädagogische Anliegen hinaus eine innere musikalische Logik aufweisen);
- verschiedene Parameter zu verwenden (wie Dynamik, Klangfarben, Akzente, Tonhöhenunterschiede etc);
- auch synkopierte Rhythmen zu benutzen.

Um mit dieser Methode brauchbares Material für den eigenen Unterricht zu generieren, ist es unerlässlich, selbst Versuche mit solchen musikalischen Buchstabenmotiven zu unternehmen, um dabei interessante und klangvolle Motive zu entwickeln, die den eigenen musikalischen Vorstellungen entsprechen. Die in meinen Beispielen vorgestellten Ideen sollen dabei nur eine Anregung sein, denn nur wenn diese Motive auch für den anleitenden Musiker oder Lehrer einen Reiz haben, kann es gelingen, die Kinder für eine engagierte Mitarbeit zu gewinnen. Dieser Aspekt betrifft die oft zitierte und von uns als Pädagogen eingeforderte Authentizität, die natürlich auch in der musikalischen Arbeit von grosser Bedeutung ist. Erst der vom anleitenden Pädagogen selbst empfundene musikalische Sinn eines Buchstabenmotivs macht diesen Sinn auch für die Kinder erlebbar.

b) In der Klasse

Nach der Komposition eines oder mehrerer Worte/Motive steige ich in der Klasse ohne weitere verbale Erklärungen unmittelbar in

die Musik ein. Dadurch sind die Kinder erfahrungsgemäss sehr gespannt und konzentriert; sie wissen nicht, was sie erwartet und lassen sich zumeist ohne weiteres auf das spontane musikalische Spiel ein. Die von mir eingebrachten musikalischen Motive werden von allen Kindern gemeinsam mittels »call and response« gelernt:

- Puls auf den Oberschenkeln spielen, und zwar immer abwechselnd Faust und Handfläche. Dadurch entsteht im 4/4 Takt ein Backbeat auf der 2ten und 4ten Zählzeit. Auch bei einem anderen metrischen Schema ergibt sich eine Unterscheidung in downbeat und offbeat, nur bei ungeraden Takten sind eventuell andere Spielarten angezeigt.
- Einen Buchstaben nach dem anderen einführen. Die im Takt entstehenden Pausen müssen möglicherweise durch Handzeichen verdeutlicht werden. Bei zwei oder mehrtaktigen Motiven sollte eine Einteilung gefunden werden, die der musikalischen Logik des Motivs folgt.
- Immer wieder die klare und akzentuierte musikalische Artikulation der einzelnen Buchstaben einfordern. Es geht nicht nur um das rhythmisch richtige Platzieren der Buchstaben in Bezug auf den Puls, sondern um alle in dem Motiv verwendeten Parameter, allen voran die akzentuierte und dynamische Phrasierung.

c) Gruppenarbeiten

Nach diesem Einstieg mit einem oder mehreren musikalisch buchstabierten Worten können die Kinder schnell selbst damit beginnen, Worte in Buchstaben zu zerlegen, in kleinen

Gruppen eigene Buchstabenmotive zu entwerfen und so kreativ tätig zu werden. Dafür suche ich Worte aus, die nicht zu lang sind, und schreibe sie den Kindern auf, so dass sie sich während der Arbeit an der visuellen Vorlage orientieren können. Natürlich können sich die Kinder auch selbst die Worte ausdenken, die sie in Musik übersetzen. Dadurch wird die Aufgabe allerdings etwas komplizierter und die Konzentration möglicherweise von der musikalischen Gestaltung abgelenkt.

Die Frage, wie viele Vorgaben für Kinder in der kreativen Arbeit sinnvoll sind, taucht für mich in der pädagogischen Situation immer wieder auf. Es ist und bleibt eine grosse Herausforderung, die richtige Balance zwischen vorgegebener Struktur und dem nötigen Freiraum zu finden. In jedem Fall sind die Aufgaben, die ich für kreative Gruppenarbeiten formuliere, kein Selbstzweck. Sie dienen dazu, den Kindern einen überschaubaren Rahmen für ihre eigenen Experimente zu bieten, in dem sie sich mit maximaler Freiheit bewegen können.

Wenn im Verlauf einer Gruppenarbeit die formulierte Aufgabe zugunsten eigener Ideen der Kinder in den Hintergrund tritt und das Ergebnis also nicht den in der Aufgabe formulierten Kriterien entspricht, ist das Ziel deshalb nicht verfehlt. Im Gegenteil: Wenn die Kinder angeregt durch die Aufgabenstellung eigene musikalische Experimente jenseits des von mir strukturierten Rahmens unternehmen, ist das unbedingt in meinem Sinne. Um die so entstandenen musikalischen Ergebnisse wieder in den grossen Zusammenhang zu

integrieren, ist dann meine eigene Kreativität gefordert.

Für die Buchstabenmusik habe ich öfter das Bild von »... *in den Worten versteckter Musik*« verwendet und die Gruppenarbeiten, in denen die Kinder selbstständig Worte in Musik übersetzt haben, als Ratespiele inszeniert. Das hat den Vorteil, dass die Kinder sich beim Anhören der Ergebnisse aus den Gruppenarbeiten besonders konzentrieren müssen (oder konzentrieren können): sie wollen natürlich unbedingt herauskriegen, welches Wort »in der Musik versteckt ist«. Der Nachteil ist aber, dass die Konzentration dann mehr auf dem Ratespiel und weniger auf der entstandenen Musik liegt. Der wesentliche Aspekt, die Musik selbst, tritt so unter Umständen in den Hintergrund, auch hier ist es wichtig, die richtige Balance zwischen Vorgabe und Freiraum zu finden.

d) Zum Beispiel:

Zu der Beschäftigung mit den Klängen von Buchstaben finden sich in der Musikgeschichte des zwanzigsten Jahrhunderts viele Beispiele. Das prominenteste ist wohl die *Ursonate* von Kurt Schwitters, aber auch Ernst Jandl, Dieter Schnebl oder Gerhard Rühm sind im Kontext experimenteller musikalischer Arbeit mit Sprache und Wort zu nennen. In der improvisierten Musik begannen Vokalist*innen wie Phil Minton, David Moss, Jaap Blonk oder Sainkho Namtchylak in den 70er Jahren, mit vielfältigsten Möglichkeiten stimmlicher Klangerzeugung bis hin zu reinem Geräusch zu experimentieren.

Solche Beispiele habe ich immer wieder in den Projekten mit Schulklassen verwendet und so einen Bezug zu der »Erwachsenen-Musikwelt« hergestellt. Kinder finden leichter als Erwachsene zu einem spielerischen, nicht wertenden Zugang zu Klang, Geräusch und musikalischer Form. Durch die Hörbeispiele wurde der Resonanzraum deutlich, in dem sich unsere musikalischen Experimente mit den Buchstaben bewegen, und die Kinder konnten, angeregt durch ihre eigenen musikalischen Erfahrungen, künstlerische Ausdrucksformen kennen und schätzen lernen, die sich ihnen ohne die eigene praktische Arbeit mit dem Material kaum sinnvoll erschlossen hätten.

Wir haben zehn Dozent*innen gefragt,
was ihnen spontan zu diesen fünf Begriffen
einfällt: 1980 Offene Jazz Haus Schule.

Philip Zoubek

1980

- Das Geburtsjahr meiner Schwester, komische Klamotten und Punkfrisuren.

OFFEN

- »Offen« bedeutet für mich durchlässig und einladend, ein Angebot nach innen und außen. Offenheit muss immer in Bewegung sein, sonst erstarrt sie zu einer Worthölse und einem Klischee.

JAZZ

- Tradition und Geschichte, Widerstand, Improvisation, Schönheit, Rauheit, Transzendenz, Meistermusiker, Individualität im Ausdruck, die Vision des Fortschritts, Charlie Parker...

HAUS

- Ich unterrichte seit Anbeginn von zu Hause aus und habe deshalb keinen geschärften Blick auf die Situation in der Torburg. Wenn ich aber zu Besuch bin, genieße ich immer die positiven »vibes« und das entspannte Miteinander.

SCHULE

- Ich kenne keine anderen Schulen von innen, aber ich hatte immer den Eindruck, dass es, abseits aller pädagogischen Routinen, immer sehr erwünscht war, etwas vom »Wind« des Musiklebens und der Musikbegeisterung mit in die Stunde zu nehmen - sprich, etwas von der Intensität der Bühne in den Unterricht einzubauen.



Philip Zoubek ist ein österreichischer Pianist und Komponist. Bekannt ist er vor allem durch sein Spiel am präparierten Klavier und durch seine Beschäftigung mit analogen Synthesizern. Neben dem Horst und Gretl Will-Stipendium erhielt er 2020 den WDR Jazzpreis für Komposition. Seit 2001 Dozent für Klavier an der OJHS.

KONZEPTKONSTANTEN DER YOUNGSTERBAND-PRAXIS

Rainer Linke und Franz Kasper Krönig

»YoungsterBands« sind konzeptionell und in der tatsächlichen pädagogischen und kreativen Arbeit komplex. Es haben sich in der jahrelangen Erfahrung mit YoungsterBands spezifische didaktische Ansätze und ein vielfältiges methodisches Repertoire herausgebildet und gruppenübergreifend bewährt. Gleichwohl ist die Konzeption offen, entwicklungsfähig und wird maßgeblich von den jeweiligen Dozenten und Teilnehmern geprägt, die ihre individuellen Stärken, Erfahrungen, Vorlieben und Schwerpunkte einbringen und ihre Arbeit eigenverantwortlich regeln.

Bei aller möglichen und wünschenswerten Variabilität liegen der Ensemblearbeit jedoch eine Reihe konzeptioneller Konstanten zugrunde. Diese Konzeptkonstanten definieren den Rahmen, innerhalb dessen sich unsere YoungsterBands und mittlerweile zahlreiche weitere Ensembleformen wie *Youngster-Instrumental-Ensemble*, *experimentelles Klassenmusizieren*, *Vokallabor* oder *Geigenraum* bewegen.

1. Musik von Anfang an

Von der ersten Stunde an wird in den Gruppen gemeinsam musiziert. Entscheidend dabei ist, dass das gemeinsame Musizieren für die Kinder und die Dozenten als künstlerischer, authentischer Ausdruck erlebbar ist, d. h. nicht nur oder vorrangig als Üben aufgefasst wird. Die Gruppen entwickeln sich zu differenziert spielenden Ensembles, in denen sowohl gesungen als auch auf Instrumenten gespielt wird und zudem darstellendes Spiel, Bewegung und Tanz einbezogen werden können. Im Sinne einer ganzheitlichen musikalischen Bildung werden kreative, spielerische und experimentelle Zugangsweisen zu Musik eröffnet und gleichzeitig ein tragfähiges Fundament musikalischer Ausbildung an Instrument bzw. Stimme und im Ensemblespiel gelegt.

2. Alle Inhalte wie Instrumentalspiel, Singen, Rhythmus oder Begrifflichkeit werden fachlich korrekt ein- und weitergeführt.

Auch in der Gruppe werden keine Abstriche hinsichtlich der Gründlichkeit einer musikpädagogischen Ausbildung gemacht. Idealerweise, jedoch nicht zwangsläufig, findet zur

Vertiefung der musikpädagogischen Inhalte Instrumentaleinzelunterricht begleitend zum Band- und Ensemblespiel statt. Alle Inhalte werden jeweils so vermittelt, dass wechselseitig möglichst nahtlos angeschlossen werden kann und sich Einzelunterricht und Band- bzw. Ensemblespiel möglichst sinnvoll ergänzen.

3. Es wird (auch) die Musik der Kinder gespielt.

Neben der Verwendung didaktisch vorbereiteter Materials und Repertoires wird den Kindern von Beginn an die Möglichkeit geboten, ihre eigene Musik zu finden, einzubringen und zu gestalten. Das kann durch Nachspielen von Songs, vor allem aber auch durch Songwriting, Komposition und Improvisation erfolgen. Ziel ist es, künstlerisch authentische und lebensweltlich bezogene Ausdrucksfähigkeit zu fördern.

4. Inklusion: Keiner wird ausgeschlossen oder problematisiert.

Die verschiedenen Lernstände, -tempi, -potenziale der Kinder werden genau wie ihre unterschiedlichen Interessen und Geschmäcker zum Ausgangspunkt individueller Förderung und gezielter Binnendifferenzierung gemacht und nicht problematisiert (defizitär betrachtet). Heterogenität in einem Ensemble ist Bedingung bzw. bedeutet Bereicherung und wird nicht als Problem betrachtet.

5. Das Ensemble als sozialer Organismus (statt Gruppenunterricht)

Ein Ensemble der Jazzhausschule versteht sich als eine Einheit, deren soziale und musi-

kalische Identitätsbildung gefördert werden sollte, z. B. indem die Gruppe ein eigenes Programm entwickelt, sich einen Namen gibt und sich öffentlich präsentiert. Die Bandmitglieder haben damit gemeinsame Erfolgserlebnisse, eine gemeinsame Vergangenheit und Zukunft und tragen gemeinsam die Verantwortung.

6. Selbstbestimmung, Partizipation und Demokratisierung

Die Gruppen werden so weit wie möglich an Selbstorganisation und Selbstbestimmung herangeführt. Partizipation an musikalischen Prozessen und Demokratisierung von Entscheidungen, die die Gruppe betreffen, sind selbstverständlich.

7. Langfristige Perspektive

Der Aufbau eines Ensembles stellt eine erhebliche Investitionsarbeit da, die mit viel Aufwand und Mühen verbunden ist. Sowohl für die Kinder und deren Eltern als auch für die Dozenten ist es daher hilfreich, die in der langfristigen Perspektive liegenden Früchte dieser Arbeit aufzuzeigen und damit diese Investition auch in schwierigen Phasen sinnvoll erscheinen zu lassen.

8. Präsentation

Jedes Ensemble präsentiert sich zum Ende jedes Halbjahres bei einem (schul-)öffentlichen Auftritt. Es hat sich ferner bewährt, auch schon nach den ersten etwa acht Proben die Eltern zu einer »offenen Stunde« einzuladen, um mit dieser ersten öffentlichen Präsentation Offenheit und Kommunikationsbereitschaft zu signalisieren und Vertrauen zu gewinnen.

9. Dozentenrolle

Der Dozent ist sowohl Pädagoge bzw. Lehrer, der Wissen vermittelt, Maßstäbe setzt oder Lernsettings organisiert, als auch Künstler, der mit den Kindern gemeinsam Musik gestaltet und präsentiert. Die Begegnung mit einem aktiven Künstler, der z. B. eigene Konzerte gibt, eine eigene Website hat, CDs produziert, erweitert per se die Zugangsmöglichkeiten der Kinder.

10. Orale Tradition

Mit der Tradierung und Vermittlung Improvisierter und Populärer Musik werden in der Ensemblearbeit der Offenen Jazzhausschule auch Verfahren und Muster mündlicher Überlieferung angewandt. Merkmale dieser Tradition sind: Musik von Anfang an; intrinsische Motivation; Begeisterung für spezielle Musik und Interpreten; Bezugnahme und Rückkopplung im Lernprozess auf die »Lieblings«-Musik; große Anteile autodidaktischen und informellen Lernens; persönliche Identifikation mit der gehörten und selbst gespielten Musik; Identifikation mit dem »eigenen« Ensemble bzw. der »eigenen« Band.

11. Aktionsformen

In den Ensembles werden vielfältige und komplexe Erfahrungs-, Erlebnis- und Lernfelder geboten wie: Singen, Instrumentalspiel, Bewegen/Malen/Darstellen, Hören von Musik, Gestalten von Musik durch Improvisation und Erforschung von Klängen, Songwriting oder Komposition, Visualisierung von und Sprechen über Musik.

12. Formaler Rahmen einer YoungsterBand

YoungsterBands bestehen i. d. R. aus 6 bis 8 TeilnehmerInnen. Ab dem ersten Schuljahr kann jeder ohne spezifische Vorkenntnisse mitspielen. Die Bands treffen sich wöchentlich für jeweils 60 Minuten. Der Proberaum ist mit Klavier /Keyboard, zwei E-Gitarren, einer akustischen Gitarre, Bass, Schlagzeug, Perkussionsinstrumenten und Gesangsanlage ausgestattet.

13. Musikpädagogik und Jugendhilfe; Musikpädagogik und selbstverantwortete künstlerische Gestaltung

Musikpädagogische Ziele auf der einen und soziale, erzieherische Ziele auf der anderen Seite werden als zwei Pole gesehen, die sich in der Ensemble-Praxis in einem Kontinuum verbinden. Ebenso verhält es sich mit der Vermittlung handwerklicher Kompetenzen einerseits und der selbstverantworteten künstlerischen Gestaltung der Teilnehmer andererseits. Aufgabe des Dozenten/der Dozentin ist es, in diesen Kontinuen der jeweiligen Gruppe angemessene und interessante Lernsettings anzubieten oder besser gemeinsam mit den Teilnehmern zu entwickeln.

TANDEMPROJEKT »ENSEMBLESPIEL IM GANZTAG«

Gregor Siedl



Gregor Siedl (Komposition, Saxophon, Klarinette, Flöte, Live-Elektronik) studierte Jazzsaxofon (Master of Arts) in Brüssel. Er beschäftigt sich mit Klangkunst, experimentellem Musiktheater, multidisziplinärer Kunst. Sein Hauptinteresse gilt dem Zusammenspiel des künstlerischen Ausdrucks durch Klang mit visuellen Elementen. Seine Projekte widmen sich u. a. partizipatorischen Klangskulpturen, künstlicher Intelligenz, Natur & Technik, »natürlichen« Radioemissionen und DIY-Elektronik.

Improvisation mit einer Geschichte

Die Youngster Instrumental-Gruppe in der GGS Buchforst bestand aus sieben Saxophonisten im Alter von 7 bis 9 Jahren. Ich habe versucht, Improvisation als Bestandteil des Unterrichts zu integrieren. Die Schüler sollten als Improvisationsmaterial Töne und Geräusche verwenden. Beide Elemente wurden als gleichwertig etabliert.

Um den verschiedenen Improvisationen einen formalen Rahmen zu geben, sollten sich die Schüler Geschichten ausdenken, in denen sie bestimmte Charaktere darstellten. Die Geschichten und Charaktere waren frei erfunden (manchmal ergaben sich auch Referenzen an bekannte Filme). Die Geschichte wurde vorgespielt, und das »Publikum« (die anderen Schüler) musste am Ende des Stücks raten, worum es ging.

Die Impro-Gruppen umfassten meistens zwischen 2 und 5 Schülern. Beim Vorspielen der jeweiligen Geschichte bzw. Szene sollten die Kinder als Ausdrucksmittel nur Töne und Geräusche, die durch das Instrument erzeugt werden können, verwenden; zusätzlich Gestik und, wenn notwendig, Requisiten (z. B. Stühle, Tisch).

Da die Schüler am Anfang hauptsächlich nur einen oder zwei Töne zum Improvisieren verwendeten, suchten wir zur Vorbereitung Klangmaterial für verschiedene Szenarien wie z. B. Spielplatz, Schwimmbad, Schule, Raumschiff, Hafen usw.. Jeder Schüler sollte zumindest einen Klang finden, der zu einer bestimmten Szene passte. Dadurch entstand eine ganze Palette verschiedener Klänge, und die Schüler erfuhren, dass man mit dem Saxophon tatsächlich eine große Anzahl von unterschiedlichsten Geräuschen, Tonfolgen, Intensitäten und Stimmungen produzieren kann.

Die Dauer der Improvisation lag im Durchschnitt zwischen 2 und 4 Minuten.

Nachdem wir diese Art der szenischen Improvisation für einige Wochen ausprobiert hatten, entschieden wir uns, beim Abschlusskonzert dem Publikum die Wahl über den Schauplatz der Geschichte zu überlassen, wie es auch beim Improvisations-Theater üblich ist. Das Publikum wurde also unmittelbar vor der Improvisation befragt und der am besten geeignete Vorschlag von der Improvisationsgruppe aufgenommen. Innerhalb kürzester Zeit wurde von den Schülern eine kleine Geschichte dazu entwickelt, die dann als Improvisation aufgeführt wurde.

Wichtige Punkte bei der Improvisation und im Vorbereitungsprozess sind:

- Entwicklung eines Bewusstseins für das Klangmaterial;
- Verwendung von Stille als Gestaltungselement;
- Sensibilität für die Mitspieler (es sollten nicht immer alle auf einmal spielen/sprechen, wie in einem normalen Gespräch auch);

- Beobachtung/Wahrnehmung: hinhören und sehen, was die anderen machen;
- Selbstreflexion: hören, was ich selbst spiele und wie die anderen darauf reagieren;
- Verständnis einer bestimmten Stimmung oder Charaktereigenschaft und deren möglichst klarer Ausdruck (ist die Figur/Szene fröhlich, traurig, aggressiv, passiv, schläfrig, verrückt...);
- Gefühl für die Länge des Stücks;
- Besprechung unmittelbar nach den Stücken: Was kann man besser, klarer, spannender machen? Jeder Schüler sollte aufgefordert sein, sich seine eigene Meinung über die Musik zu bilden und Argumente dafür zu finden.

Den Kindern hat das Improvisieren im Kontext einer Geschichte sehr viel Spaß gemacht, und sie haben oft von sich aus darum gebeten, Geschichten zu erfinden und dazu improvisieren zu dürfen.

Wir haben zehn Dozent*innen gefragt, was ihnen spontan zu diesen fünf Begriffen einfällt: 1980 Offene Jazz Haus Schule.

Tamara Lukasheva

1980

- Da war ich noch nicht einmal geboren.

OFFEN

- Das Gegenteil von geschlossen, oder? Gibt ein gutes Gefühl, würde ich sagen.

JAZZ

- Es fängt mit »Ja« an, ist also positiv. Und hört mit »zz« auf, was komische Geräusche bedeutet...

HAUS

- Räume sind wie Rahmen für Kunstwerke. Kunst kann auch ohne Rahmen existieren, aber mit ist schöner! (Und die Putzfrau stellt keine Fragen mehr.)

SCHULE

- OJHS ist einfach cool, entspannt, hat steile Treppen und befindet sich mitten in Köln. Lass uns lernen, es genießen zu können.



Tamara Lukasheva stammt aus einer Musikerfamilie in Odessa (Ukraine) und studierte Gesang in Odessa, Donezk, Bern u. Köln. Sie wurde als Solistin, Ensembleleiterin und Komponistin mit einer Vielzahl von Preisen ausgezeichnet, darunter dem Neuen Deutschen Jazzpreis und dem Horst und Gretl Will-Stipendium für Jazz und improvisierte Musik der Stadt Köln, und sie wurde in die Exzellenzförderung NRW „Nica“ aufgenommen. Seit 2017 Dozentin für Gesang und Vokalensemble an der OJHS.

DER BLINDE DETEKTIV

Hörspiel-Workshop für Jugendliche von 10 – 15 Jahren

Dirk Raulf



Dirk Raulf, Saxophone, Bassklarinette, Komposition. Mehrfach Preis der Dt. Schallplattenkritik, Tourneen auf Einladung des Goethe-Instituts, eigenes Plattenlabel POISE. Musiken für Schauspiel, Film, Hörspiel und Tanz. Theater- und Hörspiel-Autor und -Regisseur sowie Kurator und Projektleiter.

*»Wie klingen die Rhythmen unserer Stadt? Was hören wir, wenn wir die Augen schließen? Wir hören erstmal ein großes Durcheinander. Dann unterscheiden wir die U-Bahn, ein Motorrad, eine Waschmaschine, Tasten auf der Computer-Tastatur, eine WC-Spülung, Hundegebell, Papageien, Rufe in vielen verschiedenen Sprachen, schlagende Türen, die Kasse im Supermarkt und vieles, vieles mehr. Alles hat einen Rhythmus: man muss ihn nur finden. Und das Ganze, die ganze Stadt, ist nur beim ersten Hören ein Chaos für die Ohren – wenn man genauer hinhört, hört man Wiederholungen, man hört laute und leise Klänge, lange und kurze, nahe und ferne.«
(aus der Projektbeschreibung)*

Schule des Hörens

Der erste Schritt auf dem Weg zu unserem Hörspiel bestand aus einem Hör-Spiel. Wir bewegten uns im öffentlichen Raum, schlossen die Augen, stellten fest, wie sich unsere Hör-Wahrnehmung ändert, wenn wir konzentriert lauschen. Es ging um das Erkennen der Geräusche bzw. Klang-Landschaften, um Parameter wie Lautstärke, Richtung, Dichte, Bewegung, Überlagerung von Klängen. Es ging

um menschliche, maschinelle, künstliche oder natürliche Klänge, um Unterscheidungsvermögen, fokussiertes Hören, um die Fähigkeit, auch leise Klänge gezielt in den Vordergrund zu rücken und lautere Klänge auszublenden usw.

Insgesamt standen also die Erfahrung eines bewussteren Hörens und eine Analyse unseres konzentrierten Lauschens im Unterschied zum alltäglichen Hören am Beginn der Arbeit.

Hör-Vorlieben

Die Teilnehmer brachten am zweiten Tag von ihnen favorisierte Hörspiele oder Hörbücher mit, die wir ausschnittsweise gemeinsam anhörten und ebenfalls analysierten: Wie werden Geräusche und Musik eingesetzt, wie ist das Mischungsverhältnis zur Sprache, wie stelle ich mit wenigen, ausgewählten Geräuschen eine ganze Welt dar, wie arbeiten die Sprecher, wie wird mit Rhythmen und Pausen umgegangen usw. Hier wurde durch das Hören und Analysieren auch ein Prozess der Bewusstmachung angestoßen, der aus bloßen Konsumenten kritisch hörende Beobachter werden lassen kann und im besten Fall dazu führt, billige Effekte von aufwendig und liebevoll gestalteter Klangkunst zu unterscheiden und langfristig eigene Kriterien und einen vertieften Hörgenuss zu entwickeln.

Geräuschaufnahmen und -analysen

Im zweiten Schritt wurden Geräusche und Geräuschfelder gesammelt. In Kleingruppen wurden Klänge in der Umgebung aufgenommen, im zweiten gemeinsam angehört, untersucht und geordnet. Verwendet wurden

portable Aufnahmegeräte (Zoom, Edirol R-09) sowie portable, leicht handhabbare Mikrofone, die besonders geeignet sind für Feldaufnahmen (OKM II). Dieses Equipment erlaubt unauffällige und vor allem praktikable Aufnahmen.

Entweder nach Zufallsprinzip, aufgrund eigener Einfälle oder nach thematischen Vorgaben wurden u. a. Plätze, Verkehr, Passanten, Supermarkt, Baustellen, Gastronomie, Passanten u. dgl. aufgezeichnet.

Beim gemeinsamen Anhören und der Analyse der Aufnahmen wurde festgestellt, welche eher gelungen waren und welche weniger, aber vor allem warum, um diese Aufnahmen ggfs. in besserer Qualität zu wiederholen. Neben der Qualität der Aufnahmen wurde festgestellt, dass sich häufig andere Geräuschfelder als erwartet boten. Beim Hören stellten sich die akustischen Hierarchien in einer Weise dar, die den Teilnehmern im Moment der Aufnahme so nicht bewusst gewesen war. Das distanzierte, nachträgliche, unabhängige Hören ohne Zuhilfenahme der anderen Sinne (Sehen, Riechen etc.) veränderte die Wahrnehmung der Aufnahmen. Daraus ergaben sich Fragen wie z. B. nach einer möglichen Trennung von Geräuschen, die es ermöglicht, selbst das gewünschte Mischungsverhältnis, die imaginierte Klangwelt zu definieren und zu gestalten. Oder nach der Planbarkeit einer Aufnahme, also danach, wie man, falls gewünscht, den Zufall ausschalten oder aber in das Konzept von vornherein als Möglichkeit integrieren könnte. Fragen also, die dem improvisatorischen Musizieren verwandt sind!

Die Aufnahmen boten über die technische Seite hinaus aber oft schon Inspirationsquellen für die noch zu entwickelnde Geschichte. So wurde beispielsweise die unfreundliche Reaktion von Supermarkt-Mitarbeitern gegenüber den dort aufnehmenden Kindern zum Ausgangspunkt für die Idee, einen Teil des Hörspiels im Supermarkt spielen zu lassen und dort auch den Täter zu suchen. Aber auch ein Beinahe-Unfall, die Geräusche einer nahen Baustelle oder von Tieren (Vögeln, Hunden) boten Stoff für die Geschichte.

Die Tatsache, dass wir selbst in der Stadt als Geräuschesammler unterwegs waren, und der Ausgangspunkt des Hörens mit geschlossenen Augen (s. o.) führten zur Grundidee eines blinden Detektivs, der seine visuelle Einschränkung – wie wir selbst beim Hören mit geschlossenen Augen erfahren konnten – durch außergewöhnliche Fähigkeiten seines Gehörs kompensiert. Eine Art »Superheld« also, vergleichbar den einschlägigen Comic-Figuren, die zumeist durch Unfälle oder Traumata geprägt sind und, um zu überleben, außergewöhnliche, ja übermenschliche Fähigkeiten entwickeln. Dieses gängige Superhelden-Prinzip zu untersuchen und selbst einen Charakter zu entwickeln, der aus unserer Erfahrungswelt stammt, aber Züge dieser Charaktere trägt, war einer der inhaltlichen Nebenschauplätze der Arbeit. Auch hier also Bewusstmachung eines medialen Prinzips (Superheld) und Entwicklung einer eigenständigen Phantasie zu diesem Thema statt bloßer Konsumentenhaltung.

Die Geschichte

Der Ausgangspunkt der Geschichte, für den wir uns entschieden, war:

Ein blinder Junge von 14 Jahren sammelt und archiviert Geräusche und wird dabei eher durch Zufall zum Detektiv, nämlich, indem er auf einer seiner Aufnahmen ein ungewöhnliches Geräusch identifiziert. Ich erzählte den Teilnehmern von dem Film »Blow Up«¹, in dem ein Fotograf auf einem seiner Bilder beim Entwickeln eine Merkwürdigkeit entdeckt und auf diese Weise zufällig zum Zeugen eines Verbrechens wird.

Es brauchte neben der Grundidee und der Hauptfigur eine Vorgeschichte und einen konkreten Plot. Der Unfall, der zur Erblindung führte, wurde von den Teilnehmern erfunden; gleichzeitig entstand auch die Geschichte der Freundschaft des Detektivs zu seinem Hund. Dieser war zuerst der Anlass für den Unfall, wurde dann zum besten Freund und Blindenführer des »Detektivs« und hatte auch am weiteren Verlauf der Geschichte entscheidenden Anteil. Vorbilder wie »Fünf Freunde«, »Lassie« oder »Großvater und die Schmuggler« spielten hier natürlich eine Rolle.

Entscheidend für die Entwicklung des »Falls« um den Schmuggel exotischer Tiere waren Anregungen, die von den Kindern kamen. Notwendige Details und Informationen (etwa: was passiert eigentlich mit Tieren, die der Zoll findet?) wurden recherchiert. Dass die Täter mit leitenden Mitarbeitern des Supermarkts im Bunde waren, lag auf der Hand.

¹ »Blow Up«, Spielfilm von Michelangelo Antonioni (1966)

Mit fortschreitender Geschichte wurden gezielt weitere notwendige Aufnahmen gemacht (übrigens nun auch mit ausdrücklicher Genehmigung der Leitung des Markts) und, wo nicht möglich, recherchiert. So wurden diverse exotische Tierstimmen *online* gefunden, etwa auf einer Plattform wie *Freesound*², einem auditiven Online-Tausch-Forum, wo Klänge für nicht-kommerzielle Zwecke zur Verfügung gestellt werden.

Sprachaufnahmen

Das Entwickeln der Geschichte und des konkreten Textes, also der Erzählung und der Dialoge, geschah in groben Zügen gemeinsam. Nach der notwendigen dramaturgischen Überarbeitung nahmen die Teilnehmer alle Stimmen selbst auf – alle sprachen wechselnd den Erzähler, Dialoge wurden aufgeteilt. Neben gemeinsamen Aufnahmen im Kreis, also quasi einer Studio-Situation, wurden situative und szenische Aufnahmen gemacht, an denen ebenfalls alle teilnahmen. So wurde z. B. in der Eigelsteintorburg aufgenommen, wie der Protagonist mit seinem Hund die Treppe hinunterkommt. Es wurden Gegenstände auf ihre klanglichen Eigenschaften untersucht und mit den Sprachaufnahmen kombiniert – also das klassische Arbeitsfeld eines Geräuschemachers oder neudeutsch-fachsprachlich *foley*³. Es wurden aber auch Entscheidungen getroffen wie z. B. der Einsatz von Musik als Spannungsmoment für die Auseinandersetzung im Supermarkt statt einer aufwendigen Geräusch- und Sprachdramaturgie, also eine

Kombination von »Mauerschau«⁴ bzw. Erzählung des Hergangs mit atmosphärisch passender, in diesem Fall »Spannungs«-Musik.

Bei den Sprachaufnahmen mussten die Teilnehmer nicht nur erfahren, was es heißt, diszipliniert und variabel zu sprechen (und auch: leise zu sein...), sondern auch, Passagen bis zu einem befriedigenden Ergebnis zu wiederholen, Situationen zu imaginieren, eine Erzählerstimme von konkret-situativem Sprechen und dialogischer Auseinandersetzung zu unterscheiden usw.

Mischung und Schnitt

Das gesamte Audio-Material, also Sprache, Geräusche, Musik, wurde gespeichert und am Rechner mit einem gängigen Bearbeitungs- und Schnittprogramm (Logic Pro X) zusammengefügt. Klingeffekte, mit denen die Aufnahmen und Geräusche zusätzlich versehen werden können (Hall, Echo, versch. Räume), wurden demonstriert und passend eingesetzt. Die Gleichzeitigkeit von Sprache und Geräuschen bzw. Musik, die man als Zuhörer in der Regel als gegeben annimmt, wurde in allen Details erfahren und nachvollzogen: So aufwendig kann es also sein, wenn ein Dialog auf einem öffentlichen Platz stattfindet, wo man gleichzeitig noch Vögel, Passanten, Straßenmusiker und ggfs. die Erzählerstimme hört.

Wenn alle Klänge einzeln vorliegen: wie werden sie geordnet, was ist im Vorder- oder Hintergrund zu hören, was rechts und links, laut und leise, was bewegt sich im Hör-Raum, wie »sauber« müssen die Aufnahmen sein, wie bekomme ich all die akustischen Eindrücke zu einem verständlichen Klang»Bild« verschmol-

zen, das genau die Geschichte erzählt, die ich mir vorstelle?

Was die Schnitt-Technik angeht: Wie vermeide ich technische Störungen im Schnitt, wie schaffe ich Übergänge, welche Arten von Blenden gibt es (Auf-, Ab-, Kreuzblenden usw., neudeutsch fade out, fade in, crossfade)? Wo und warum ist ein harter Schnitt /Cut einem sanften, allmählichen Übergang vorzuziehen und umgekehrt? Wo will ich das Geschehen beschleunigen, wo beruhigen und mit welchen Mitteln? Was ist der gewünschte Effekt, und wie erreiche ich ihn? Zusammengefasst: Fragen danach, mit welchen Mitteln ich den gewünschten Inhalt transportiere.

Vor- und Abspann

Schließlich wurden noch Titel und Titelmusik entschieden und der Vor- und Abspann gemeinsam gesprochen und eingearbeitet, um das ca. 13minütige Hörspiel professionell abzurunden. Abschließend wurde »Der blinde Detektiv« einem kleinen, begeisterten Publikum vorgeführt und im Nachgang mit Genehmigung der Teilnehmer und ihrer Eltern online auf Youtube auch der Öffentlichkeit zugänglich gemacht⁵.

Reflexion

Form und Thema des Workshops – Kinder und Jugendliche entwickeln ein Hörspiel – waren ungewöhnlich und herausfordernd. Insbeson-

² <https://freesound.org>

³ Nachvertönen von Geräuschen in Film, Fernsehen, Hörspiel

⁴ Begriff aus dem Schauspiel: Bericht einer Figur (klassischerweise von einem erhöhten Standpunkt aus) über ein live stattfindendes Geschehen, das für das Publikum nicht zu sehen ist. Bspw. für die Schilderung von Schlachtenszenen im Theater eingesetzt; aber auch die Radio-Fußball-Reportage in Vor-Fernsehzzeiten könnte man als M. bezeichnen.

⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=kvElXfZTeRg>

dere die Vielfalt der Anforderungen legt für die Zukunft nahe, die Teilnehmer noch stärker in Gruppen aufzuteilen, so dass z. B. eine Gruppe gezielt Feldaufnahmen macht, während eine andere schon die Sprachaufnahmen schneidet und eine dritte an der Musik arbeitet. Unter Umständen könnten hier zwei Dozenten parallel arbeiten.

Wünschenswert wäre, dass die Teilnehmer Musik und Studio-Geräusche (im Sinne eines Geräuschemachers) selbst entwickeln könnten, wozu bei diesem Workshop die Zeit fehlte.

Technischerseits bräuchte es ergänzend einfach zu bedienende Aufnahmegeräte oder Smartphones mit angemessener Tonqualität sowie einen Schnittplatz/Rechner, an dem die Teilnehmer noch selbständiger Schnitt und Bearbeitung der Aufnahmen und die gesamte Realisierung des Hörspiels lernen und vornehmen könnten. Auch bei Ton- und Aufnahme-Regie gilt es, die Teilnehmer noch mehr zu beteiligen, also noch eigenständiger Entscheidungen treffen zu lassen. Dies alles im Hinblick darauf, dass sowohl Prozess als auch Ergebnis weitgehend selbst verantwortet werden, die Teilnehmer also in möglichst breitem Umfang zu »Machern« ihres Hörspiels werden können.

Wir haben zehn Dozent*innen gefragt, was ihnen spontan zu diesen fünf Begriffen einfällt: 1980 Offene Jazz Haus Schule.

Andreas Klassen

1980

- 1980 war mein Vater an der Usbekisch-Afghanischen Grenze stationiert. Ich denke an den kalten Krieg.

OFFEN

- Offen heißt für mich, aufeinander zu hören und musikalisch zu kommunizieren. Es heißt, seine eigenen Gewohnheiten hintanzustellen und durch das gemeinsame Spielen etwas Neues zu schaffen.

JAZZ

- Jazz ist für mich eine Einstellung. Ein Genre, das soviel Verschiedenes herausgebracht hat, dass es einen geradezu auffordert, alles Gewesene zu überdenken und sein »eigenes Ding« zu machen.

HAUS

- Digital wird immer wichtiger. Für mich allerdings nur als Kommunikationsmöglichkeit bis zum analogen Treffen. Ich würde mir »Producing«-Räume wünschen, in denen man zeitgemäß an Musik arbeiten kann. Beats, elektronische Musik usw. Das ist die Zukunft und meiner Meinung nach sogar noch viel wichtiger als das »Digitale« an sich.

SCHULE

- Jeder kreative Ort sollte ein Ort der ständigen Entwicklung sein. Hier hatte ich das Gefühl, das Vertrauen entgegengebracht zu bekommen, diese Entwicklung mit meinen eigenen Ideen vorantreiben zu können. Das macht die Jazzhausschule für mich aus: eine große Gruppe völlig unterschiedlicher Menschen, die durch ihre Eigenheiten Fortschritt erzeugen.



Andreas Klassen, geb. in Kirgyztan, ehemalige UdSSR. Songwriting, Gitarre, Bass und Klavier. 2009 Gesangsstudium am Institut für Musik in Osnabrück. Gewinner des Deutschen Rock & Pop Preises 2010. Seit 2015 in der Kölner Musikszene unter dem Pseudonym »HEEN« unterwegs. März 2020 Veröffentlichung seines Solo-Albums »Steppin' Up«. Dozent an der OJHS für YoungsterBand, JeKits-Ensembles.

DER ERSTE SONG

Eine praktisch orientierte Beschreibung der ersten Stunden mit einer YoungsterBand zwischen Homogenisierung und Differenzierung von unten

Thorsten Neubert

Einleitung

Die Offene Jazz Haus Schule arbeitet seit vielen Jahren erfolgreich in verschiedensten Angebotsformen mit Kindergruppen im Grundschulalter. Nicht zuletzt sind Dokumentation, gemeinsame Reflexion und wechselseitige Weiterbildung der in den Angeboten tätigen Dozenten grundlegend für langfristig erfolgreiche Arbeit. Der Fokus in gemeinsamen Reflexionsformaten liegt vielfach auf der Suche nach allgemeingültigen Kriterien für unterschiedlichste Situationsschilderungen aus der Praxis. Die Komplexität der Fallschilderungen und die unendlich vielen Variablen, die sich aus jeder geschilderten Situation ergeben, machen deutlich, dass auf eindimensionaler Ebene (z. B. mit »Stundenbildern« oder »Unterrichtsrezepten«) keine Problemlösungen oder gar Weiterentwicklungen der Angebotsformate erarbeitet werden können.

Entsprechend sind die Ergebnisse aus verschiedenen Reflexionsformaten auf übergeordneter Ebene in handlungsleitende Sammlungen wie die »Konzeptkonstanten« oder Veröffentlichungen wie »Populäre Musik in der kulturellen Bildung« (Krönig, 2013) eingeflossen. Ergänzend zur theoretischen Seite sind zudem aus praktischer Arbeit u. a. Lieder-

Sammlungen mit didaktischen Hinweisen und Differenzierungsvorschlägen entstanden.¹

Unter den Vorzeichen des pädagogischen Alltags ist allerdings die Versuchung groß, diese praktisch orientierten Veröffentlichungen wie »Rezeptbücher« mit »Fertigarrangements« zu verwenden und handlungsleitende theoretische Hinweise eher außer Acht zu lassen. Bei Präsentationsveranstaltungen kann man so gelegentlich mehrere Kindergruppen erleben, die dieselben Lieder mit identischen oder ähnlichen Arrangements spielen. Dies wird den selbstgegebenen Ansprüchen an eine individuelle Sicht auf einzelne Kinder und an ein eigenverantwortliches Gestalten in der Arbeit mit Kindergruppen nicht gerecht.

Der folgende Text stellt daher auf Grundlage einer exemplarischen Prozessschilderung eine Verbindung von Theorie und Praxis her und ist im weiteren Verlauf auch im Sinne einer theoretisch gestützten »Gebrauchsanleitung« für praktisch orientierte Veröffentlichungen zu verstehen.

¹ Beispiele: Songs für Gitarrengruppen (Krönig, F./ Neubert, 2018), Fred und andere Ungeheuer (Conny Brüssel, 2004), Materialien für die Arbeit mit Jazzgruppen (Ullrich, Manderscheid, Schmitz, Linke, 1985), Monsterband & Co (Steffen-Witteck, 2002)

Die erste Stunde

Die Beschreibung bezieht sich auf den Start ein er neuen »YoungsterBand«, also auf die Phase, in der die Summe der Faktoren, welche die Arbeit nachhaltig beeinflussen können, zunächst unüberschaubar erscheint. Wir können vor der ersten Stunde zwar von der Gruppengröße und dem Alter der Kinder bereits eine Vorstellung entwickeln, aber aus der bloßen Altersangabe lassen sich keine zuverlässigen Schlüsse auf die Begeisterungsfähigkeit, die Vorlieben und Vorerfahrungen der Kinder sowie über Dynamiken innerhalb der Gruppe ableiten. Die erste Begegnung mit den Kindern gleicht quasi einem Auftritt vor unbekanntem Publikum.

Ich ziehe bewusst den Vergleich der pädagogischen zur künstlerischen Praxis, da ich die Kinder einer Gruppe nicht nur pädagogisch, sondern auch künstlerisch überzeugen und Musik entstehen lassen möchte, die Begeisterung und »Lust auf Mehr« hervorruft. Kinder reagieren wie »Seismographen« mit Lustlosigkeit auf uninspirierte musikalische Vorträge. Für die erste Stunde sollte ich als Dozent daher ein Lied oder Musikstück auswählen, das mir selbst gefällt und das ich gerne vortragen möchte. Auch hier gilt, lieber das Ungewöhnliche zu wagen, als erfahrungsgemäß funktionierende Lieder aus Sammlungen »halbherzig« vorzutragen. Ich verbinde dies im Verlauf der ersten Stunde gerne mit rhythmischen Motiven – auch mit Trommelstöcken auf diversen vorhandenen Trommeln gespielt –, verschaffe mir mit der Aufforderung zu vokalen oder rhythmischen Call-Response-Übungen² einen Überblick über die Gruppe und flechte beiläufig Hinweise über Stockhaltung usw. in das Geschehen ein.

Dabei gilt auch für Trommelübungen, dass diese nicht wie »Etüden« betrachtet, sondern als musikalisch zu gestaltender Impuls verstanden werden, der in Anspruch und Dynamik an die Gruppe angepasst ist. Mit Trommeln lassen sich gerade im Gruppen-Zusammenspiel, auch in Kombination mit »beispielbaren« Alltagsgegenständen, reizvolle Klänge und Dynamiken erzeugen, die bei »Fehlern« nicht einzelne Kinder bloßstellen, sondern durch die Wiederholung gleichförmiger rhythmischer Patterns immer wieder Möglichkeiten bieten, sich zurück in den Gruppenklang und das Gruppengefühl zu begeben.

Auch wenn die erste Stunde nicht vordergründig im Zeichen selbstbestimmten Handelns der Kinder steht, sollte eine grundlegende Offenheit für Impulse aus der Gruppe gegeben sein und immer die Möglichkeit bestehen, diese entsprechend in das Geschehen einzubeziehen. Besonders motivierend ist es, wenn es vom Start weg gelingt, Kinder mit Vorerfahrungen, die etwas vorspielen möchten, oder kleine selbst ausgedachte Rhythmen in eine erste musikalischen Gestaltung zu integrieren.

Start mit einem Song aus dem Gitarrenbuch »Songs für Gitarregruppen«

Für alle Stunden, auch beim Start einer neuen Band, gilt die Prämisse inhaltlicher Offenheit (vgl. Peschel, 2005). Das heißt, geplante Inhalte werden vorgeschlagen und mit den Wünschen der Kinder abgeglichen. Inhaltliche Vorschläge werden nicht gegen den Willen der Gruppe durchgesetzt, und Freiwilligkeit ist Arbeitsgrundlage jedes musikalischen Gestaltungsprozesses.

² Eine im Blues- und Jazzidiom und in ethnischer Musik (Afrika) übliche Bezeichnung für Wechselgesänge (hier: Wechselübungen) zwischen Einzelstimme und Chor, Einzelinstrument und Band, Vorsänger und Gruppe usw.

Erfahrungsgemäß steht in den ersten Stunden der Reiz der noch neuen Instrumente im Vordergrund, sodass Vorschläge, die auf den schnellen Einsatz interessanter (Band-)Instrumente abzielen, in Gruppenprozessen meist mehrheitlich angenommen werden. In dieser Phase lassen sich entsprechend Elemente aus Liedersammlungen wie dem Gitarrenbuch »Songs für Gitarregruppen« optimal einsetzen, da dort bewusst leicht Spielbares mit klanglich Reizvollem verbunden wird.

Für den folgenden Prozess fiel die Wahl auf das Lied »In meinem Zimmer«, das mit einfacher Leersaiten³-Begleitung (E, A, D, G) schnell eine Verbindung von Gesang und Gitarren-Begleitung ermöglicht. Der Refrain kann einfach und effektiv mit Kindern gesungen und so der erste Arbeitsimpuls vorgestellt werden. In Einführungsphasen von Liedern und Instrumenten⁴ bietet es sich an, zunächst homogenisierend vorzugehen, was allerdings zwingend als Teil einer didaktischen Trias zu verstehen ist, in der sich in Angebotseinheiten Homogenisierung, Differenzierung von oben und Differenzierung von unten ergänzend abwechseln (vgl. Krönig, 2013).

Homogenisierung

Homogenisierung beschreibt im Zusammenhang des geschilderten Prozesses die gleichschrittige Vorgehensweise mit allen Kindern im Stuhlkreis. Zunächst wurde in dieser Arbeitsform der Refrain des Liedes gemeinsam gesungen, und es wurden Erklärungen, Erfah-

³ Ton der Gitarrensaiten ohne Manipulation durch Griffe

⁴ Die Einführung der einzelnen Instrumente ist grundlegender Bestandteil der Youngsterband-Arbeit, und auch hierfür wurden übertragbare Kriterien erarbeitet und formuliert. Diese sind ebenfalls handlungsleitend zu verstehen und fließen variabel nach Gruppe und Inhalt, unterschiedlich in Zeitpunkt, Dauer und Umfang so in die Arbeit ein, dass der Prozessfluss erhalten bleibt.

⁵ auf das Taktmuster bezogene Vorgabe

rungen und Hinweise in Bezug auf die Gitarre ausgetauscht. Entsprechend der Begleitung des Liedes machten alle Kinder gleichermaßen erste Erfahrungen auf der Gitarre und spielten die verwendeten Leersaiten (E, A, D, G) zunächst ohne und später mit metrischer Vorgabe⁵ an. Dies kann mit allen gemeinsam oder im Wechsel als »Echo« (einzeln oder in kleinen Gruppen) geschehen.

Bei gelenkter und vorgegebener Vorgehensweise wie in diesem Beispiel ist es extrem wichtig, die Perspektive der Kinder in Überlegungen einzubeziehen und Anforderungen der Übungsform auch in Bezug auf den eigenen Redeanteil und die Aufnahmefähigkeit der Kinder zu reflektieren. Oft werden von Kindern gesendete Signale, die z. B. auf Unterforderung, Überforderung oder Müdigkeit hinweisen, nicht als Indikatoren für die Zumutbarkeit des von uns gelenkten Angebotes gedeutet, sondern schlicht als Störung wahrgenommen und behandelt. Dabei ist Beobachtung und Deutung eben dieser Signale ein wichtiges Mittel, um rechtzeitig den Prozessfluss erhaltende differenzierende Maßnahmen einleiten und die anfängliche Motivation aufrecht erhalten zu können.

Differenzierung von oben

Man muss im Prozess nicht auf Signale der Über- bzw. Unterforderung warten, um bindendifferenzierende Maßnahmen zu ergreifen. Bei wacher Beobachtung der Gruppe und einzelner Kinder zeichnet sich meist sehr bald ab, wer einen neuen Impuls gebrauchen kann. Dieser kann oftmals gegeben werden, ohne den Gesamtprozess unterbrechen zu müssen. Zu diesem Zweck werden in »Songs für Gitarregruppen« weitere Stimmen vorgeschlagen, die für verschiedene Differenzierungsstufen

schnell zur Hand und einsetzbar sind. Es handelt sich dabei allerdings um bloße Vorschläge, von denen im Prozessverlauf bei der Erarbeitung eines konkreten Arrangements zwingend mit gezieltem Blick auf einzelne Kinder abgewichen werden sollte, da deren besondere Fähigkeiten in noch so differenzierten vorgefertigten Arrangements nicht zur Geltung kommen können (vgl. Krönig/ Neubert, 2014).

Im hier beschriebenen Prozess sind bei gleichschrittiger Gitarren-Einführung schon früh neue Stimmen zum Einsatz gekommen. Trotzdem lenkten die Kinder das Geschehen schon nach kurzer Zeit in eine andere Richtung und wollten die Gitarren-Begleitung mit einem Schlagzeug-Rhythmus und einer Klavierstimme kombinieren. Glücklicherweise standen zwei Räume und ein Flur zur Verfügung, sodass die Kinder gleichzeitig in Kleingruppen ihre Gitarren-Stimmen üben, sich selbständig eine Schlagzeugbegleitung überlegen und mit mir gemeinsam die Stimme für das Klavier erarbeiten konnten. So war die homogenisierende Einführung nur ein kurzer Schritt auf dem Weg zu einer dezentralen Kleingruppenarbeit mit von mir vorgegebenen (Differenzierung von oben) und selbstständig erarbeiteten Stimmen (Differenzierung von unten). Auf diese Weise kam es schon nach der zweiten Youngster-Band-Stunde zu einem Band-Arrangement des Refrains von »In meinem Zimmer«.

Differenzierung von unten

Im Verlauf der beschriebenen ersten beiden Stunden mit einer neuen YoungsterBand wurde mir die komplementäre Wirkungsweise der drei Elemente der didaktischen Trias noch einmal eindrücklich vor Augen geführt. Während der homogenisierende Beginn und

die Einleitung differenzierender Maßnahmen (durch Vorgabe neuer Stimmen) von mir gelenkt wurden, war die Entwicklung hin zu einer dezentralen Arbeitsform mit eigenverantwortlichen Anteilen logische Konsequenz einer von Motivation und Begeisterung geprägten Arbeitshaltung. Der Wille, möglichst schnell das klangliche und soziale Erlebnis des Bandgefüges herbeiführen zu wollen, führte schon in der zweiten Stunde zu einem von mir nicht planbaren Niveau der Differenzierung und somit zu einem von den Kindern gesteuerten (von unten differenzierten) Prozess, der das Zusammenspiel der didaktischen Trias exemplarisch wirken und die Kinder in extremem Tempo im Sinne der eigenen Entwicklung und des gemeinsamen Ergebnisses vorankommen ließ.

Sich ein Stück zu eigen machen

Ergebnisoffen stand zu Beginn der dritten Stunde die Frage im Raum, was mit dem bisher Erarbeiteten passieren sollte. In einem gemeinsamen Entscheidungsprozess verfolgte die Band den Gedanken, sich das Stück zu eigen zu machen und für den ersten gemeinsam gespielten Part eine eigene Melodie und einen eigenen Text zu schreiben.⁶ Es sollte ein Vorstellungsstück werden, also musste ein Name für Band und Stück gefunden werden, der sich später aus einer Kombination von Wortmeldungen (»Elektro Band« und »Die Smilies«) zu »Elektro Smilies« zusammensetzte. Im Sinne der getroffenen Entscheidung begannen einige Kinder, auf dem Gang Texte zu schreiben, andere übten ihre Stimmen oder probierten eigene Ideen aus, sodass als Ergebnis der dritten Stunde ein neuer Refrain-Text und Gesang mit dem bisher erarbeiteten Arrangement zusammengeführt werden konnte:

*Elektro-Smilies heißen wir
und wir sind zusammen hier
treten immer wieder auf
und wir haben unseren Lauf*

Im Sinne einer Gebrauchsanweisung für praktisch orientierte Veröffentlichungen steht das »Sich-zu-eigen-Machen« eines Liedes für einen exemplarischen Vorgang. Man muss für die Einführung neuer Instrumente nicht jedes Mal neue methodische Kniffe erfinden. Als Ratgeber zu diesem Zweck sind Sammlungen wie »Songs für Gitarrengruppen« veröffentlicht worden und sollten auch entsprechend genutzt werden. Allerdings sind die gesammelten Lieder eher als Anregungen gedacht, um mit Kindern gemeinsam in den kreativen Prozess einsteigen zu können. Auch die Stimmvorschläge ersetzen keineswegs ein für die Kinder und mit den Kindern entwickeltes »passgenaues Arrangement«.

Das passgenaue Arrangement

Ein umfangreicher Aufgabenbereich der Dozenten in YoungsterBands umfasst das »passgenaue Arrangieren« zu spielender Stücke. Wie beschrieben, können Lieder-sammlungen dazu eine leicht umsetzbare Vorlage liefern, die mit vordifferenzierten Stimmen schnelle Reaktionen auf spielerische Bedürfnisse einzelner Kinder erleichtert. Allerdings darf nicht der Eindruck entstehen, die vorgeschlagenen Stimmen würden die

⁶ Natürlich ist meine Rolle als Dozent und meine Einflussnahme auf das Geschehen in diesen scheinbar selbstbestimmten Phasen nicht von der Hand zu weisen. Ich bestärke die Kinder in dem Gedanken, selbst ein Lied schreiben zu wollen, räume Zweifel mit der Sicherheit meiner Profession als Songwriter aus dem Weg und lenke so bewusst und unbewusst das Geschehen. Vor diesem Hintergrund ist es besonders wichtig, entsprechende Prozesse fortwährend zu reflektieren und sich die Bedeutung der eigenen Rolle vor Augen zu führen, da auch Bestärken und Unterstützen eine den Gruppenwillen ignorierende, manipulierende Wirkung haben kann.

einzelnen Lernschritte definieren oder vorgeben und somit den Prozess über viele Wochen vorherbestimmen. Mit starren Planungen und vordefinierten Vorgehensweisen hätte ich die »Elektro Smilies« in ihrem Streben nach Zusammenklang im Bandgefüge ausgebremst und die tatsächlich vollzogenen Entwicklungen in dieser Phase verhindert. Dem Willen der Band folgend, verließen die »Elektro Smilies« nach dem »sich zu eigen gemachten« Refrain die Vorlage aus dem Gitarrenbuch ab der dritten gemeinsamen Stunde endgültig und sammelten Ideen für eine zum Refrain passende Strophe.

Auch diese Phase war geprägt vom Zusammenspiel der drei Elemente der »didaktischen Trias«, wobei für das folgende »passgenaue Arrangieren« von mir konkrete Stimm-Vorschläge gemacht wurden und sich somit die Gewichtung zu Gunsten von »differenzierenden Maßnahmen von oben« verschoben hatte. Grundlage für »passgenau arrangierte Stimmen« waren Beobachtungen aus den ersten Stunden, die Aufschluss über die unterschiedlichen Zugänge der Kinder zu den jeweiligen Instrumenten gaben. Diese ließen sich paradoxerweise am ehesten in »unbeobachteten Momenten« machen. Während sich bei gleichschrittigem Vorgehen eher defizitäre Eindrücke aufdrängen (wer kommt rhythmisch raus, wer kann die Gitarre nicht sicher halten usw.), lässt sich in vergleichsärmeren selbstgesteuerten Arbeitsphasen die tatsächliche Herangehensweise an das noch unbekannte Instrument wertfrei und auf das einzelne Kind bezogen beobachten. Die so gewonnenen Erkenntnisse flossen in das Arrangement ein und sahen erste gegriffene Saiten auf Gitarre und Bass, zweihändiges Spielen auf den Keyboards und einen Rhyth-

mus mit drei verschiedenen Komponenten (Stand-Tom, Snare und Ride-Becken) für den Schlagzeuger vor. Die von mir vorgeschlagenen Stimmen wurden in Übe-Phasen permanent überprüft und mit dem, was die Kinder tatsächlich üben und spielen wollten, abgeglichen und entsprechend angepasst.

Die folgenden Stunden waren geprägt vom Wechsel zwischen dezentralem Üben (einzeln und in Kleingruppen) und Proben des Stückes mit der Band. Nach einer kurzen Generalprobe zu Beginn konnte das Stück den Eltern schon in der 6. Stunde vorgespielt werden.

Herausforderungen des pädagogischen Alltags

Den Kindern trotz unendlich vieler unbekannter Variablen mit der nötigen Offenheit für prozessorientiertes Handeln begegnen zu können, stellt uns nicht nur in den ersten Stunden immer wieder vor neue Herausforderungen. In diesem Sinne hat die erste Begegnung und folgende Arbeitsphase mit den »Elektro Smilies« für mich den Sinn einer theoretisch gestützten, reflexiven Auseinandersetzung mit praktischem Handeln eindrucksvoll unter Beweis gestellt.

Die nachträgliche Betrachtung des Prozesses führte mir vor Augen, wie sehr dokumentierende Veröffentlichungen, gemeinsame Weiterbildungen und kollegiale Reflexionsgespräche meinen Blick in der Praxis und daraus resultierend mein Handeln verändert haben. Die Kinder nicht auszubremsen, durch Abgabe von Kontrolle Begeisterung aufrecht zu erhalten und individuelle Zugänge und Herangehensweisen zu beobachten, waren für mich z. T. neue Herausforderungen, denen ich bisher in der Startphase einer Band nicht

so viel Gewicht beigemessen hatte. Zu einem in dieser Weise theoretisch gestützten Blick stellen praktisch orientierte Veröffentlichungen und Lieder-Sammlungen eine gelungene, arbeitserleichternde Ergänzung dar. Mitunter reicht ein Blick auf Stimm-Vorschläge eines Stückes, um so Anregungen für das »passgenaue Arrangement« eines völlig anderen Stückes zu erhalten. Die Verbindung zwischen praktischen Anregungen und theoretischen Hilfestellungen hilft nachhaltig dabei, den Herausforderungen des pädagogischen Alltages offen begegnen und die eigenen Angebote verbessern und weiterentwickeln zu können.

Literatur:

- Conny Brüssel: Fred und andere Ungeheuer.
Hrsg. Offene Jazz Haus Schule, Köln 2004
- Krönig, Franz: Populäre Musik in der kulturellen Bildung.
Athena, Oberhausen 2013
- Krönig, Franz/ Neubert, Thorsten: Songs für Gitarregruppen.
AMA Verlag, Brühl 2018
- Peschel, Falko: Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion.
Bd. 1. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren, 2005
- Steffen-Witte, Marianne: Monsterband & Co. K&N, Würzburg 2002
- Joachim Ullrich, Dieter Manderscheid, Schmitz, Rainer Linke: Materialien für die Arbeit mit Jazzgruppen,
Hrsg. Offene Jazz Haus Schule, Köln 1985

LAUSCHEXPEDITIONEN 2012

Workshop Elektronische Musik

Ralf Schreiber



Ralf Schreiber arbeitet mit Elektronik, mit Motoren, Mikrofonen und Kleinstlautsprechern. Damit entstehen kinetische Klang- und Lichtinstallationen sowie elektronische Musik. Seine Arbeiten haben einen spielerischen und experimentellen Ansatz. Es geht um minimale Robotik, um zufällige Prozesse und selbsterhaltende Systeme. Der Output seiner Installationen ist minimal, d.h. die Klänge sind sehr leise, die Bewegungen bisweilen an der Grenze der Wahrnehmung. Für die OJHS bietet Ralf Workshops für und mit Kindern und Jugendlichen an.

Vorbemerkung

Der Workshop basiert auf einer gemeinsamen Löt- und Bastelarbeit, bei der elektronische Klangerzeuger (Synthesizer) entstehen, auf denen anschließend musiziert wird. Dabei geht es um die Vermittlung der Faszination, die von analoger Elektronik ausgehen kann: Der Faszination, ein eigenes elektronisches Instrument selber anzufertigen, mit dem rudimentäre Gestaltungsmöglichkeiten im Umgang mit elektronischem Klang (z. B. das Arbeiten mit Gegensätzen von laut und leise, Klang und Stille, Einzel- und Vielklang) auf spielerische und experimentelle Weise sowohl individuell als auch kollektiv erfahrbar werden.

Zu Beginn des Workshops werden zuerst die elementaren Grundlagen der Akustik und Elektronik in kleinen Experimenten veranschaulicht und vermittelt. Danach kann jeder Schüler seinen eigenen einfachen Synthesizer bauen. Dieser wird als modulares System auf einem Holzbrett aufgebaut und lässt sich über verschiedene Sensoren spielen. Dabei kann z. B. die Tonhöhe über die Lichtintensität oder über Berührung verändert werden. Im weiteren Verlauf des Workshops stehen dann die Vermittlung der verschiedenen

Spieltechniken, die Klangforschung, das gemeinsame Musizieren und die Planung und Vorbereitung des Abschlusskonzertes im Mittelpunkt.

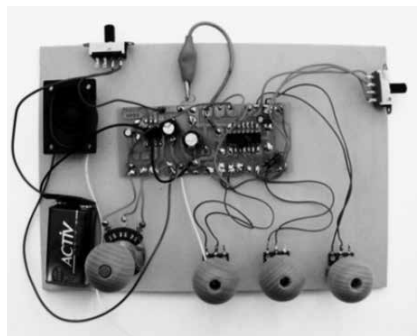
Der Bau des Synthesizers

Angefangen haben wir mit Schallwandlern, also Mikrofon und Lautsprecher. Die Kinder experimentieren mit Kontaktlautsprechern (Piezos), die bei Berührung und Druck tönen. Die Klänge können mit einem Multimeter (Strommessgerät) als schwache Wechselspannung gemessen und mit einem Verstärker über einen Lautsprecher gehört werden. Die Lautsprechermembran wird dabei im Rhythmus der Wechselspannung ausgelenkt, und Schallwellen entstehen. Eine 9 Volt Blockbatterie, die an einen Lautsprecher angeschlossen wird, führt nur zu einer kurzen, einmaligen Auslenkung der Membran. Es ist nur ein »Plopp« zu hören, und damit wird deutlich: Gleichspannung ist für die elektronische Klangerzeugung ungeeignet. Ein anderes Experiment: Ein kleiner Motor oder ein Dynamo erzeugt bei Drehung der Achse einen Strom. Der Motor ist ein Generator, und der erzeugte Wechselstrom ist als »Summen« über den Lautsprecher zu vernehmen. Elektronische Musik basiert also auf schwachen Wechselströmen, und ein Musikinstrument, das solche Ströme erzeugt, nennt man Synthesizer. Den Schülern wird ein einfacher Synthesizer gezeigt, den sie im weiteren Verlauf des Workshops selber bauen können. Das Instrument ist mit wenigen elektronischen Bauteilen aufgebaut und auf ein kleines Holzbrett aufgeklebt. Es verfügt über zwei Stimmen, die mittels Reglern und Knöpfen

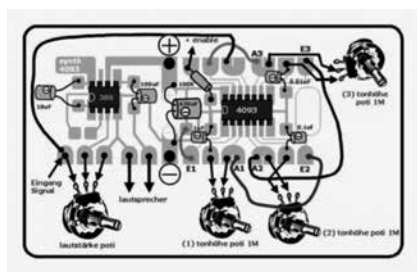
in der Tonhöhe variiert werden und einzeln oder im Mehrklang tönen können. Zusätzlich gibt es einen Steuereingang, mit dem es extern angeschaltet (»getriggert«) werden kann, und einen Verstärker mit einem kleinen Lautsprecher. Mit dem Gerät können viele verschiedene elektronische Klänge erzeugt werden. Es kann pfeifen, summen, brummen, knarzen, heulen und noch vieles mehr.

Nach einer kurzen Einführung in die Löttechnik beginnen wir mit dem Bau der Synthesizer. Eingeteilt in Zweiergruppen, starten die Kinder mit einfachen Lötübungen und bauen danach mithilfe eines Bauplanes zuerst den Verstärkerteil des Synthesizers zusammen. Dabei wechseln sie sich beim Löten und Fixieren der Bauteile ab. Insgesamt müssen für den Verstärker sieben Bauteile auf einer vorbereiteten (geätzten) Platine akkurat verlötet werden. Die Teamarbeit in den Gruppen funktioniert, alle Kinder sind konzentriert, und so bestehen auch alle Verstärkerschaltungen den abschließenden Funktionstest. Die Kinder finden heraus, dass bei Berührung des Verstärkereingangs ein Pfeifen zu vernehmen ist und dass »wildes Drücken« auf den Bauteilen weitere unterschiedliche Pfeif- und Quietschgeräusche erzeugt. Ben entdeckt, dass es mit feuchten Fingern noch besser klappt, und Toni begreift, dass ein auf den Minuspol gelegtes Eingangskabel den Verstärker stumm schaltet. Wir sind den Phänomenen auf den Grund gegangen und haben mit dem Multimeter an Majas Fingerspitzen kleine Spannungswerte gemessen. Diese Ministröme werden vom Verstärker potenziert und sind dann als Störgeräusche

zu vernehmen. Durch Experimentierfreude wurde somit entdeckt, dass bereits mit einer simplen Verstärkerschaltung elektronische Klänge erzeugt werden können. Wir machen weitere Experimente und verbinden Piezo-Mikrofone, die mit kleinen Klemmen versehen sind, mit den Verstärkereingängen. Die Kinder klemmen Vogelfedern, Kämmе, Drähte und verschiedenen Papiere an die Piezos und vergleichen die verschiedenen Klänge. Sie lernen dabei, dass die Mikrofone sehr vorsichtig bespielt werden müssen, da es sonst sehr schnell zu unschönen, lauten Geräuschen, also Übersteuerungen und Verzerrungen, kommt.

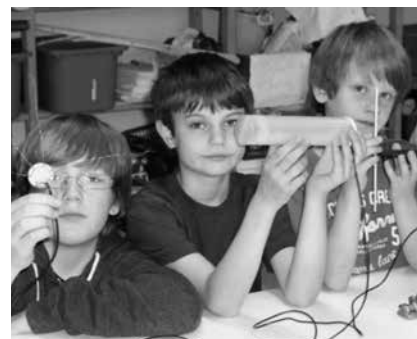


Synthesizer auf einem Holzbrettchen



Schalt- und Bestückungsplan des Synthesizers

Im weiteren Verlauf wird nun der eigentliche Synthesizer zusammengelötet. Dabei erkläre ich die Funktionen und grundlegenden Eigenschaften der verwendeten elektronischen Bauteile: Ein Widerstand begrenzt den Strom, ein Transistor schaltet ihn, eine Diode sperrt ihn, und ein Kondensator kann ihn laden. Das sind dann die wichtigsten Bauteile, die sich überhaupt in allen elektronischen Geräten (Computern, Handys, Waschmaschinen...) wiederfinden. Nachdem alle Synthesizer fertig aufgebaut und getestet sind, werden sie auf ein kleines Holzbrettchen aufgeklebt. Die Regler werden mit Holzknöpfen versehen und entsprechend ihrer Funktion beschriftet.



Schüler experimentieren mit den Piezo-Mikrofonen

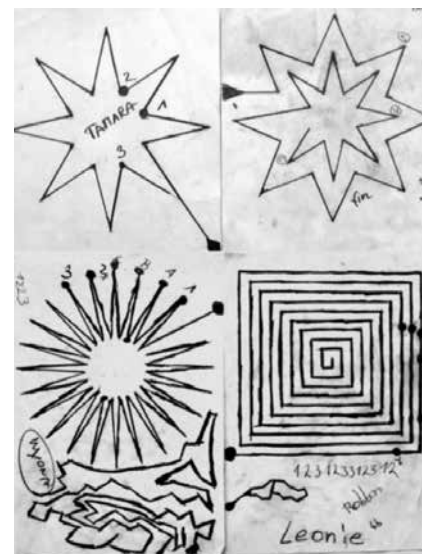
Danach werden die Funktionen der Synthesizer besprochen und demonstriert. Jedes Gerät hat zwei Stimmen (Oszillatoren), die einzeln oder auch zusammen gehört werden können. Zudem hat jeder Oszillator einen eigenen Steuereingang, mit dem er ein- und ausgeschaltet werden kann. Die Stimmen sind

dabei in einer Kaskade angeordnet, d. h. Oszillator 1 kann Oszillator 2 über dessen Steuereingang schalten. Die Oszillatoren können sich somit gegenseitig triggern. Simple Modulationen und Rhythmen lassen sich so spielen.

Einigen Kinder fällt es anfangs schwer, die komplexen Funktionsweisen zu begreifen, aber nach ein paar kleinen Aufgaben und etwas Spielzeit sind alle Kinder in der Bedienung ihres Instrumentes sicher. Wir führen gemeinsam kleine Klangexperimente durch: Einige Synthesizer werden auf eine feste Frequenz eingestellt und dann leicht verstimmt. Die geringen Frequenzunterschiede sind als »Schwebung« zu vernehmen. Weiterhin haben wir versucht, die obere Hörschwelle zu ermitteln: Die Synthesizer werden zuerst auf die höchste Frequenz (ca. 40 KHz) eingestellt und dann langsam abwärts geregelt, bis gerade noch ein hoher Pfeifton vernommen werden kann. Wir messen diesen Ton mit einem Oszilloskop und haben so unsere Hörschwelle bei ca. 16 KHz bestimmt. Da die Tonhöhe der Synthesizer nicht mittels einer gestimmten Tastatur, sondern mit Drehknöpfen variiert wird, lassen sich definierte Tonabfolgen nicht spielen. Um auch einfache Melodien spielen zu können, wird ein Regler durch Anschlussklemmen ersetzt. Mithilfe der Klemmen kann man nun verschiedene Widerstände anschließen, wobei ein geringer Widerstand einen hohen Ton und ein hoher Widerstand einen tiefen Ton ergibt.

Ein kleiner Versuch verdeutlicht dies. Wir halten die Klemmen in ein mit Wasser gefülltes Glas und hören einen tiefen Ton. Wird nun langsam Salz eingestreut, nimmt der Widerstand des Wassers ab, und der Ton wird entsprechend immer höher.

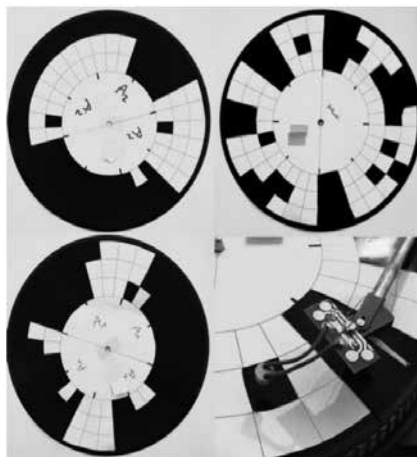
Danach folgen Versuche mit Grafit-Zeichnungen. Grafit leitet den Strom in Abhängigkeit von seiner Dicke und Länge. Ein kurzer, dicker Strich leitet gut, ein langer, dünner Strich leitet schlecht. Entsprechend ändert sich die Tonhöhe. Die Kinder fertigen einfache geometrische Grafit-Zeichnungen (mehrzackige Sterne, verschachtelte Dreiecke, Labyrinth usw.) an. Auf diesen werden dann harmonisch klingende Töne gesucht. Die entsprechenden Strichabschnitte werden markiert und durchnummeriert. Nun müssen Tonfolge, Tonlänge, das Metrum und zuletzt die Anzahl der Wiederholungen festgelegt werden. Die Notation wird neben der Zeichnung senkrecht in Rechenkästchen eingetragen. Durch die festgelegte Abfolge können nun kleine Melodien wiederholt gespielt werden. Die Kinder spielen zuerst kleine Stücke hintereinander. In Zweiergruppen gelingt auch das gemeinsame Zusammenspiel, wobei es dabei den meisten Kinder etwas schwer fällt, den Takt zu halten.



Grafit-Zeichnungen mit nummerierten Markierungen

Eine wichtige Rolle bei der elektronischen Musik übernimmt die Automation, die Übermittlung einer Partitur an einen Tonerzeuger mithilfe eines Sequenzers. Wir haben einen Plattenspieler zu einem solchen Sequencer umfunktioniert, indem wir den Tonabnehmer durch einen Fotowiderstand ersetzen. Fällt Licht auf diesen, fließt ein Strom, und der Synthesizer wird über seinen Steuereingang eingeschaltet. Nun können automatisierte rhythmische Loops und sich wiederholende Beats gespielt werden. Die Kinder haben vorbereitete plattengroße Papierschablonen zusammengeklebt und dann mit dem Cutter einzelne Segmente ausgeschnitten. Die Schablonen werden auf alte Schallplatten aufgeklebt. Legt man diese auf den Plattenteller,

entstehen unter Rotation Hell-Dunkel-Wechsel, die von dem Fotowiderstand erkannt und dann von dem Synthesizer in analoge Tonfolgen übersetzt werden. Jede Schablone verfügt über 3 Spuren, wobei jede Spur in Abhängigkeit von der Tonarmposition einzeln detektiert werden kann. Wir haben eine grosse Vielzahl von Schablonen angefertigt und diese mithilfe von insgesamt drei modifizierten Plattenspielern abgehört und dabei die rhythmisch interessantesten Loops ausgewählt.



Verschieden Papierschablonen auf Schallplatten, Fotosensor am Plattenspieler

Weitere Spieltechniken und Vorbereitung des Abschlusskonzertes

Die Kinder zeichnen weitere Gرافit-Vorlagen, und in Zweiertteams entstehen neue Miniaturen. Einige Melodien und Tonabfolgen werden zu kompliziert angelegt und sind im Zusammenspiel nur schwer aufzuführen. Ich gebe konkrete Spielanweisungen, und wir entscheiden, dass die Miniaturen aus maximal fünf unterschiedlichen Tönen bestehen dürfen und mindestens dreimal wiederholt werden müssen. Wir machen Aufnahmen mit dem HD Rekorder, hören sie uns gemeinsam an und versuchen so die Stücke zu optimieren.

Auch mit den Plattenspielern wird weiter experimentiert. Wir schliessen 2 Synthesizer an einen Plattenspieler an. Einer wird »tief«, der andere »hoch« gestimmt. Die Kinder verändern die Tonhöhe an den getakteten Synthesizern. Komplexe Rhythmen und Klang-effekte entstehen. Weitere Spieltechniken werden entdeckt: Ein Fotowiderstand wird während des Spiels mit einer Taschenlampe angestrahlt oder mit der Hand abgeschattet. Als Folge wird der Beat durch einen Dauerton oder durch Stille unterbrochen. Somit können Breaks erzeugt werden. Zusätzlich werden auch die Geschwindigkeiten der Plattenspieler zueinander verändert, die unterschiedlichen Rhythmen verschieben und synchronisieren sich im langsamen Wechsel.

Für die Proben des Konzertauftrittes bilden wir 3 Gruppen zu je 4 Kindern. Ein Kind bedient den Plattenspieler, der zwei Synthesizer ansteuert. Zwei Kinder bedienen je einen Synthesizer, und ein Kind spielt mit dem

Kontaktmikrofon. In diesen Teams werden kleine dreiminütige Miniaturen einstudiert. Wir spielen immer zwei Durchgänge. Bei den zuhörenden und wartenden Kindern fällt immer wieder die Konzentration ab. Um dies zu verhindern, machen wir zwischendurch weitere kleine Experimente. So basteln wir z.B. primitive einsaitige Gitarren, PET Flaschenröten und Dosen-Knacker und bestücken diese anschliessend mit Piezos. Nachdem wir die Miniaturen fertig einstudiert haben, überlegen wir eine einfache Dramaturgie und legen gemeinsam den Konzertablauf fest. Der Ablauf wird mehrmals geprobt, und wir machen erneut Tonaufnahmen. Einzelne Passagen und besonders die Übergänge werden korrigiert und optimiert.

Konzert Alte Feuerwache

Der Workshop findet mit einem kleinen Konzert in der Alten Feuerwache seinen Abschluss. Die Präsentation gelingt, wenn einige Schüler auch recht nervös und zeitweise unkonzentriert sind. Es wäre sicher von Vorteil gewesen, nicht ein zusammenhängendes Musikstück zu präsentieren, sondern in 3 Gruppen jeweils drei einzelne Stücke zu spielen. Dies hätte mehr Konzentration gefordert und auch die Wartezeiten zwischen den jeweiligen Einsätzen verkürzt.

E-GITARREN-ALARM! VOM BLUES ZUM JAZZ UND WEITER...

Tobias Hoffmann



Tobias Hoffmann studierte Gitarre an der HfMT Köln (Diplomprüfung mit Bestnote). Er spielte auf internationalen Festivals, wirkte bei Produktionen für alle großen deutschen Radiostationen mit und ist auf diversen Veröffentlichungen unter eigenem Namen und als Sideman zu hören. Tobias Hoffmann ist u.a. Preisträger des Neuen Deutschen Jazzpreis, des WDR Jazzpreis, des Horst und Gretl Will-Stipendiums und des ECHO Jazz. Seit 2008 Dozent für Gitarre an der OJHS.

Der Workshop wurde im Jahresprogramm und auf der Homepage der Offenen Jazz Haus Schule ausgeschrieben wie folgt.

Die elektrische Gitarre ist noch keine hundert Jahre alt und gehört trotzdem zu den prägendsten Instrumenten der Populären Musik. Blues, Jazz, Rock: In all diesen Stilen ist sie prominent vertreten und trägt wie kein anderes Instrument zum Klang dieser Musikstile bei. Dabei sind die Überschneidungen dieser Genres sehr groß, die Grenzen fließend. In diesem Workshop geht es darum, diese Überschneidungen zu suchen, die Grenzen auszuloten und zu überschreiten. Ausgehend von der klassischen Bluesgitarre gehen wir Wege in Richtung Jazz, Rock, freie Improvisation & Sounds. Dabei geht es im Einzelnen um Skalen, Akkorde und Songformen, aber auch um Sound, Ton und Experimente. Wir spielen einige ausgewählte Kompositionen und gehen deren Geheimnissen gemeinsam spielend und improvisierend auf den Grund. Zudem schenken wir den modernen Helden der Blues-Gitarre im weitesten Sinne (von Eric Clapton über Robben Ford zu John Scofield und Bill Frisell) unser Ohr. Zum Abschluss dieses Workshops wird es eine konzertante Präsentation geben. Der Workshop richtet

sich an alle E-Gitarristen mit soliden Fähigkeiten rund um die Bluesgitarre. Außerdem sollte man schon erste Erfahrungen mit Improvisation gemacht haben.

Aus Tobias Hoffmanns Workshop-Bericht

Einleitung

Aus meiner langjährigen Erfahrung als Gitarrist, Gitarrenlehrer & Gitarrenfan weiß ich, dass vor allem der Grenzbereich von Blues, Jazz und Rock zu den Dauerthemen unter Gitarrenschülern und Hobbygitarristen gehört. Zum einen, weil die Musik in diesem Grenzbereich bei Gitarristen sehr populär ist, und zum anderen, weil diese Gitarristen oft daran interessiert sind, ihr Vokabular von den Blues-Basics auf andere Bereiche zu erweitern.

Zu den großen Protagonisten dieses Genres gehören unter anderen John Scofield, Bill Frisell, Robben Ford, Scott Henderson, Michael Landau, Marc Ribot, Larry Carlton oder Eric Johnson. Jeder der hier genannten Künstler beleuchtet das Feld zwischen den genannten Genres auf seine ganz eigene Art und Weise. Ihre Musik ist in Europa regelmäßig in Konzerten zu bewundern, bei denen sich das Publikum zum großen Teil aus zahlreichen Gitarristen und Gitarrenfans zusammensetzt, die natürlich zu Hause am eigenen Instrument ihren Idolen nacheifern wollen.

»Aber was machen die eigentlich da?« – Einige Bemerkungen zur Sozialisation des E-Gitaristen

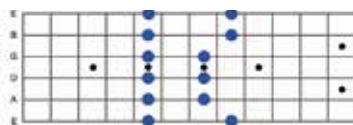
Ich glaube, dass die Entwicklung bei ca. 90% aller Gitarristen gleich abläuft. Die Gitarre ist ein Instrument, bei dem man auch mit einfachsten Mitteln schon ein recht zufrieden stellendes musikalisches Ergebnis erreichen kann. (Im Gegensatz zu anderen Instrumenten wie beispielsweise Geige oder Saxophon, wo man verhältnismäßig lange braucht, um erstmal nur einen schönen, sauberen Ton zu erzeugen). So kann man auf der Gitarre schon mit der Kenntnis von 3 bis 4 Akkorden (»Griffen«) und 2 bis 3 rhythmischen Anschlagsmustern sehr viele Lieder simpel, aber wirkungsvoll begleiten.

Das Erlernen des Melodiespiels, das meist später stattfindet, folgt einem ähnlichen Prinzip. Hier wird in der Regel direkt mit Improvisationen angefangen. Die Pentatonik¹ bietet eine einfache Möglichkeit, recht schnell das erste eigene »Solo« zu spielen, wobei keinerlei Noten- oder Theoriekenntnisse nötig sind. Der Gitarren-Einsteiger merkt sich einfach das Griffbild der Skala, was auf der Gitarre einfach ist. So umfasst die Grundstellung der Pentatonik mit dem Grundton auf der tiefen E-Saite sehr überschaubar immer zwei Töne auf jeder Saite, wobei der tiefere davon immer im gleichen Bund bleibt und man sich im Prinzip nur den »Abstand« zum zweiten Ton auf der jeweiligen Saite merken muss. Dies wird gut sichtbar in einem Abbild des Gitarrengriffbretts:

PENTATONIK



Achtung: Die kleine Septime wird in Akkordsymbolen nur mit »7« und nicht mit »b7« gekennzeichnet. Um Verwirrung zu vermeiden, ist mit »7« also im Folgenden immer die kleine Septime gemeint.



Von da an lernt der »Durchschnittsgitarrist« einige weitere Akkorde, die gängigen sogenannten offenen Akkorde (Akkorde mit Leersaiten²), Barré-Akkorde³, Powerchords⁴ etc., aber vor allem spielt er gerne »Solo«. Die Fähigkeiten zur Improvisation mit der Pentatonik werden rasch ausgebaut. *Bendings*⁵ und andere Techniken werden eingesetzt, die ersten einfachen *Licks*⁶ der großen Vorbilder nachgespielt. Und das alles, ohne eigentlich zu wissen, was man musiktheoretisch genau macht!

Dieser Werdegang ist oft unabhängig davon, ob der Schüler autodidaktisch oder mit einem Lehrer lernt. Auch ich gehe mit vielen meiner Schüler diesen Weg, weil er sehr schnell die Freude am Instrument und an der Musik weckt, weil er oft genauso gewünscht wird oder weil sie diesen Weg bereits vor dem Unterricht bei mir eingeschlagen haben.

Zum Jazz und weiter

Inspiziert durch das reichhaltige Werk der Gitarrenhelden der verschiedenen Epochen, gibt es für den Gitarrenbegeisterten viel zu entdecken, und häufig kommt er irgendwann an den Punkt, wo es doch auch mal etwas »jazzig« werden soll. Man möchte in die Welt des Jazz eintauchen, die gut ausgestattet ist mit Lehrbüchern, Workshops und Arbeitsmaterialien.

Hier wird jedoch alles ziemlich kompliziert.

In vielen Lehrbüchern geht es hauptsächlich um komplexe harmonische Abläufe und eine Menge Skalentheorie; viele Beispiele sind ausschließlich in normaler Notenschrift notiert und nicht als Tabulatur. Da steigen einige unserer ambitionierten Gitarristen schon aus, weil man sich bisher mit Theorie und Notenlesen nie ernsthaft auseinandersetzen musste oder wollte. Es ging ja bisher auch so alles sehr gut. Und selbst wenn man sich die überall gepriesene, allheilbringende *alterierte Skala*⁷ angeeignet hat, will es doch nicht so recht gelingen mit der gewünschten »Jazzigkeit«.

¹ Wörtlich »Fünf-Ton-Musik« Bezeichnung von Tonleitern, die aus fünf Tönen bestehen und aufgrund ihrer Begrenztheit einfaches Material zum Improvisieren bieten.

² Saiten in ungegriffenem, also frei schwingendem Zustand.

³ Quergriff, mit dessen Hilfe mehrere Saiten gleichzeitig gedrückt werden, in der Wirkung einem Kapodaster vergleichbar.

⁴ Vor allem in Rock/Metal verbreiteter Akkordtypus, der nur aus Grundton und Quinte besteht.

⁵ Technik, durch Ziehen oder Drücken der Saite den Ton zu manipulieren.

⁶ Kurzes, oft individuell-typisches Melodiefragment.

⁷ Komplexe, als jazz-typisch geltende Tonleiter.

Ausgehend von der Erfahrung, dass diese gewünschte »Jazzigkeit« auf mehr beruht als auf Skalen, habe ich ein Workshopkonzept entworfen, welches die Gitarristen jeweils dort abholen soll, wo sie individuell gerade stehen.

Dies soll bitte nicht falsch verstanden werden. Musiktheoretisches Wissen, Skalen, harmonische Zusammenhänge zu analysieren und zu verstehen und Spielen vom Blatt sind für jeden Musiker, der sich ernsthaft mit Jazzmusik beschäftigen möchte, überaus wichtig. Je fundierter man eine Sprache versteht, desto besser kann man sie nachher sprechen.

Bei meinem Workshop geht es aber darum, erst einmal einen Fuß in die Tür zu bekommen. Es geht darum, den Teilnehmern verschiedene einfache Wege zu zeigen, wie sie ihr Basic Bluesgitarrenspiel ein bißchen auffrischen können. Es geht darum, klar zu machen, dass vieles gar nicht so kompliziert ist, wie es auf den ersten Blick oder das erste Hören erscheint. Und nicht zuletzt darum, den Gitarristen die Angst zu nehmen vor Musiktheorie, vor der analytischen Seite des »Jazz«. Nicht selten hört man Sätze wie »Das ist mir zu kompliziert, das traue ich mir nicht zu«, oder »Diese Musik verstehe ich nicht.«

Außerdem geht es auch darum, über den Tellerrand hinaus zu schauen und selber kreativ zu werden.

Der Workshop

Es gab 8 teilnehmende Gitarristen zwischen 18 und 60 Jahren (wobei interessanterweise die »Mittfünfziger« in der Mehrheit waren). Der Workshop ging über zwei Tage, jeweils von 11 – 17 Uhr mit einstündiger Mittagspause.

Ich habe jeden dieser vier Blöcke noch einmal in zwei Themengebiete unterteilt, wobei ich mich nicht hundertprozentig an diesen Ablauf gehalten habe, um flexibel auf die allgemeine Stimmung, Anregungen und Fragen der Teilnehmer reagieren zu können. Wenn man improvisiert, weiß man nicht immer, wie lang es genau dauern wird.

Eine Abschlusspräsentation haben wir auf Wunsch der Teilnehmer nicht durchgeführt, was für mich in Ordnung war, denn es gab genug Themen und Fragen zu bearbeiten. Unsere Spielsituation, bei der oft zwei oder drei zusammen gespielt haben, während die anderen zuhörten, war in diesem Sinne auch schon fast konzertant.

Viele Themen wurden natürlich in der Kürze der Zeit nur angeschnitten. Jedem Kapitel meines Workshops könnte man einen eigenen Workshop, ja ein eigenes Buch widmen. Mir war wichtig, den Teilnehmern etwas anzubieten, was sie zu Hause weiter ausbauen können, womit sie anfangen können, selber zu forschen und zu experimentieren.

Im Mittelpunkt des Workshops stand das Solospiel, da es die Gitarristen am meisten fasziniert und interessiert. Aber mir war wichtig, den Teilnehmern auch auf den Gebieten Harmonie, Rhythmus und Ausdruck Anregungen zu geben.

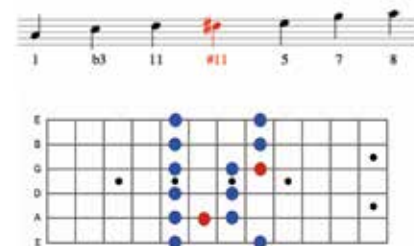
Block 1: Melodien - Pentatonik-Erweiterung

Der erste Teil unseres Workshops beschäftigte sich mit dem Melodie- bzw. Solo-Spiel. Hier schlug ich als Ausgangspunkt eine Skala vor, die jedem Gitarristen geläufig ist: Die Moll-

Pentatonik. Als Tonart haben wir das für Gitarre komfortable A-Moll gewählt.

Nachdem wir einen kleinen einleitenden *Jam*⁸ mit den Tönen der A-Moll Pentatonik gemacht hatten, wo sich jeder ein bißchen warmspielen und austoben konnte, habe ich den Teilnehmern meine Idee präsentiert. Ausgehend von der normalen 5-tönigen Moll-Pentatonik, haben wir diese wahlweise um einen sechsten Zusatzton erweitert. Fast jedem Gitarristen ist dieses Prinzip bekannt, denn fügt man der Moll-Pentatonik als sechsten Ton die verminderte Quinte hinzu, resultiert daraus die Tonleiter, die uns allgemein unter dem Namen *Bluestonleiter* bekannt ist.

BLUES-TONLEITER



Nach dem gleichen Prinzip haben wir aber auch jeden anderen Ton der chromatischen Tonleiter als Zusatzton unserer Pentatonik »getestet«. Einerseits, um die Wirkung dieser Intervalle zu spüren, andererseits, um das eigene tonale Vokabular zu bereichern und so die Möglichkeiten der Improvisation zu erweitern.

⁸ Gemeinsame Improvisation, i. d. R. nach bestimmten Vorgaben.

Ausgehend von den gegebenen fünf Tönen der pentatonischen Tonleiter, verbleiben von den 12 Tönen der chromatischen Tonleiter noch 7 Töne zur Erweiterung.

Diese Intervalle sind:

- kleine Sekunde oder kleine None (geschrieben b9),
- große Sekunde oder None (geschrieben 9),
- große Terz (Dur-Terz), - verminderte Quinte (geschrieben b5 oder #11),
- übermäßige Quinte oder kleine Sexte (geschrieben #5 oder b13),
- große Sexte (geschrieben 6 oder 13),
- große Septime (geschrieben maj7).

Grundsätzlich kann man jeden Ton der chromatischen Tonleiter verwenden, wobei die Wirkung, ob ein Ton als dissonant oder konsonant empfunden wird, auf den jeweiligen Zusammenhang zurückzuführen ist. Um uns das Leben nicht zu schwer zu machen, haben wir mit den Zusatztönen begonnen, die in unserem Blues/Jazz-Kontext am ehesten als konsonant empfunden werden und somit leichter in die Improvisation mit der Pentatonik einzubauen sind.

Hier zusammenfassend meine Reihenfolge von konsonant zu dissonant, also von »leicht einzubauen« bis zu »problematisch, diesen Ton hier zum Klingen zu bringen« sowie eine kurze Bemerkung dazu:

Verminderte Quinte (ausgeschrieben b5 oder #11) - Bluestonleiter (s. o.).

Große Septime (maj7) - häufig eingebauter chromatischer Zwischenton zum Grundton hin.

Große Terz (Durterz) - typisches Bluesklischee, um zwischen Dur- und Moll-Terz zu wechseln.

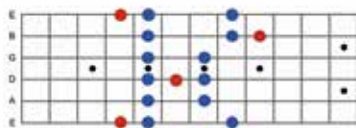
Große Sexte (6 oder 13) - Assoziation »funky«, kommt auch in den häufig benutzten Skalen Dorisch und Mixolydisch vor.

Große Sekunde oder None (9) - kann sowohl sehr »jazzig« klingen als auch im Moll-Kontext als »traurig« wahrgenommen werden. Für mein Empfinden »süßlich«.

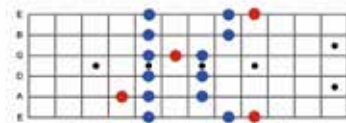
Kleine Sekunde oder kleine None (b9) - kann einen sehr »bluesigen Charakter« haben, bei häufiger Verwendung klingt das Resultat schnell »orientalisch«.

Übermäßige Quinte oder kleine Sexte (#5 oder b13) – sehr schwierig in unseren Blues/Jazz-Kontext einzubauen, wenn man sie nicht nur als chromatischen Zwischenton von der Quinte zur Sexte einsetzt. Assoziation: »traurig, tragisch«.

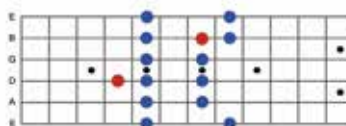
GROSSE SEPTIME (AUSGESCHRIEBEN MAJ7)
(AUSGESCHRIEBEN #5 ODER b13) !!



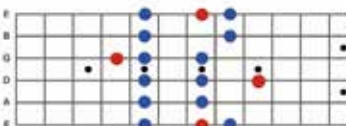
GROSSE TERZ (DURTERZ) !!



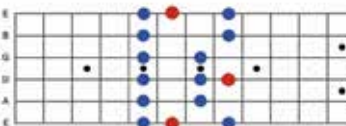
GROSSE SEKSTE (AUSGESCHRIEBEN 6 ODER 13)

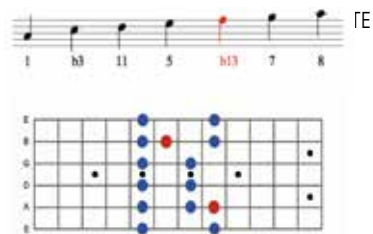


GROSSE SEKUNDE ODER NONE
(AUSGESCHRIEBEN 9)



KLEINE SEKUNDE ODER KLEINE NONE
(AUSGESCHRIEBEN b9) !!





Hat man das Prinzip ein bisschen verinnerlicht, kann man natürlich in der Folge dazu übergehen, der Pentatonik mehr als nur einen Ton hinzuzufügen...

Auf diese Weise kann sich der Spieler den gesamten chromatischen Raum spielerisch erschließen. Er lernt mit der Moll-Pentatonik als Ausgangspunkt (Intervallstruktur: 1- b3- 4-5-b7) die Position aller Intervalle vom tiefen Grundton auf der E-Saite aus gesehen.

Im Grunde ist er nun in der Lage, jede existierende Tonleiter zu spielen. Das ist natürlich erstmal leichter gesagt als getan, jedoch versuche ich, meine Schüler immer mit diesem Ansatz zu motivieren und ihnen klar zu machen, dass nicht jede Tonleiter »neu« ist, sondern immer nur ein bisschen anders zusammengesetzt. Die induktive Herangehensweise an das improvisatorische Material nimmt die Angst vor der Fülle theoretischer Herausforderungen und ermöglicht dem ambitionierten Gitarristen Schritt für Schritt und bei gleichbleibender Freude am Spiel die angestrebte Erweiterung seiner instrumentalen und improvisatorischen Möglichkeiten.



OUTRO

25 JAHRE OFFENE JAZZ HAUS SCHULE IN DER EIGELSTEINTORBURG KÖLN

Bodo Marciniak



Bodo Marciniak, Architektur- und Stadtplanungsstudium. 1985 selbständiges Büro »Marciniak Architekten«, seit 1999 gemeinsam mit Martin Kötting. Umfangreiche Projekte im Bereich Stadtsanierung und Denkmalschutz, Revitalisierung von Industriebauten, Wohnungsbau, gewerblichen Anlagen und Kulturbauten, partizipatorische Projekte, u. a. Bauen mit Obdachlosen (1. Preis plan 05 Köln).

Rainer Linke mag es vermutlich nicht so gern, wenn er so hervorgehoben wird. Aber aus der langen Zusammenarbeit mit ihm weiß ich, dass ihm zum Jubiläum, ohne die unverzichtbare Arbeit der vielen anderen am Projekt Jazz Haus Schule Beteiligten schmälern zu wollen, großer Dank und große Anerkennung gebührt. Er war Mitbegründer und langjähriger Leiter der Offenen Jazz Haus Schule. Er ist seit über 25 Jahren Geschäftsführer der Eigelsteintorburg und kümmert sich als »Burgherr« quasi um alles. Ohne ihn würde es diese in Köln und darüber hinaus zur Institution gewordene Einrichtung so sicher nicht geben.

In den neunziger Jahren habe ich meinen Enkel zwei Jahre lang regelmäßig in der OJHS abgeholt und dadurch selbst erfahren, mit welcher Begeisterung Kinder die Vermittlung von Musik und das Erlernen von Instrumenten in den damals gerade neu hergerichteten Räumen der Eigelsteintorburg erleben konnten.

Mitte der achtziger Jahre war ich als Architekt und Bauleiter für das Kölner Architekturbüro Baucoop tätig und durfte an der Entstehung des neuen Konzertsaals für die Initiative Kölner Jazz Haus und an der Sanierung des ehe-

maligen Restaurants im Kölner Stadtgarten mitwirken. In dem Zusammenhang lernte ich Rainer Linke kennen. Zusammen mit anderen Musikern aus dem Kreis der Kölner Initiative Kölner Jazz Haus e. V. hatte er bereits 1980 die Offene Jazz Haus Schule gegründet, die sich unter seiner Leitung ab 1988 Stück für Stück in den unterrichtsfreien Räumen von Kölner Schulen in die Stadtteile hinein verankerte.

Nach dem Beschluss der Stadt Köln, den historischen Bayenturm als FrauenMediaTurm an das Feministische Archiv zu vergeben, verlor mit Beginn der Umbau- und Sanierungsarbeiten 1990 die OJHS ihre Angebotsräume und brauchte dringend eine neue Unterkunft. Mit Unterstützung der Politik und auf engagiertes Betreiben des damaligen Kulturamtsleiters Jürgen Nordt wurde durch das Angebot der Stadt Köln an die OJHS, in die unter Denkmalschutz stehende, aber erheblich sanierungsbedürftige Torburg am Eigelstein umzuziehen, eine erste Zwischenlösung mit Perspektive erreicht.

Beharrlichkeit und gute Arbeit wurden belohnt. 1993 beschloss die Stadt Köln, die Eigelsteintorburg über einen Erbpachtvertrag zur dauerhaften Nutzung an die OJHS zu vergeben. Verbunden damit war die Herrichtung eines Bürgerzentrums mit der Parallelnutzung von Räumen für bürgerschaftliche Zwecke und Schulbetrieb.

Inzwischen hatte ich mich 1985 selbstständig gemacht und durfte im Auftrag der OJHS das Bauvorhaben durch mein Büro zunächst beratend und später dann mit Planung und

Bauleitung begleiten. Als exzellenten Fachmann für Fragen der Raumakustik und des Schallschutzes hatten wir Karl-Josef Heinrichs vom gleichnamigen Büro an unserer Seite. Um auch alle konservatorischen Belange angemessen zu berücksichtigen, betreuten von Anfang an Frau Dr. Grahms-Thieme von Seiten des Stadtkonservators Köln und Dr. Göge als Landeskonservator vom Landschaftsverband Rheinland alle baulichen Abstimmungen.

Die Geschichte der Eigelsteintorburg ist beeindruckend. Sie wurde als nördlicher Zugang eines Befestigungsringes der Stadt mit insgesamt 12 Toren im Zuge der Stadterweiterung zwischen 1180 und 1259 erbaut. Der Überlieferung zufolge zog am 13. September 1804 Napoleon der Erste begleitet von seiner Frau Joséphine unter Glockengeläut und Kanonendonner durch die Eigelsteintorburg in die Stadt ein. Im Laufe des 19. Jahrhunderts entwickelte sich das donnernde Kriegsgerät aber dahingehend, dass die im Mittelalter von Bebauung freigehaltenen sog. Schussfelder vor den Stadtmauern wie auch die Stadtmauern selbst durch Feuerkraft und Schussweite mühelos überwunden werden konnten. Das schaffte neue Notwendigkeiten für die aus allen Nähten platzenden mittelalterlichen Städte.

Mit dem Abriss der Stadtmauern begann eine neue Epoche der Stadtentwicklung, so auch in Köln mit Gründung der Neustädte jenseits der ehemaligen Befestigungsringe. Nach dem Schleifen der Stadtmauer im Bereich der Eigelsteintorburg gegen 1882 blieben die seitlichen Bruchstellen bis heute sichtbar

und weisen so auf die Anschlüsse der ehemaligen Stadtmauer hin. Die Torburg selbst wurde zwischen 1889 und 1892 durch den damaligen Stadtbaumeister Josef Stübßen restauriert. Feldseitig verschwanden die vergitterten rechteckigen Fenster und wurden durch mittelalterliche Schießscharten ersetzt. Die Etagen über dem Tor erhielten wieder Doppelbogenfenster. Stadtseitig wurde das östliche Gewölbe geöffnet, in dem heute noch die Reste eines Rettungsbootes des Kreuzers »Cöln« zu sehen sind, der im 1. Weltkrieg unterging.

Seit 1891 erfreut eine Replik der ursprünglich für das Hahnentor vorgesehenen Steinfigur des »Kölschen Boor« von Christian Mohr die Bürger in einer stadtseitigen Nische der Torburg. Der Bauer geht historisch auf die vier konstituierenden Elemente des Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nation zurück. Darin vertrat Köln mit anderen Städten den Bauernstand. Der Bauer steht für die Verbundenheit mit dem Reich in guten wie in schlechten Zeiten. »Halt fass do Kölscher Boor. Bliev beim Rich et fall sös ov sor« oder hochdeutsch ausgedrückt: »Halt fest, du Kölner Bauer, bleib beim Reich, komme es süß oder sauer.«

Dass der Torburg jetzt eher »süße« Zeiten bevorstanden, lag an dem Beschluss des Kölner Rates, die Umnutzung in Musikschule und Bürgerzentrum durch umfangreiche Sanierungsarbeiten, restauratorische und konservatorische Maßnahmen an den Natursteinfasaden, den Einbau neuer Schallschutzfenster, Reparatur der Dachflächen, Erneuerung des Blitzschutzes usw. zu begleiten.

Im Inneren der Torburg mussten die Büro- und Schulungsräume sowie die zur parallelen bürgerschaftlichen Nutzung vorgesehenen Bereiche mit entsprechenden akustischen und schallschutztechnischen Maßnahmen an Decken, Böden, Wänden und Türen ertüchtigt werden. Die Sanierung der Installationsleitungen und WCs sowie die Einrichtung mit technischem Equipment für Licht und Ton waren unabdingbar. Tische, Stühle, eine Theke und sonstiges für den bürgerschaftlichen Betrieb Erforderliche ergänzten die Ausstattung.

Die Größe der für den Unterricht geplanten 6 Räume beträgt von unten nach oben an Fläche zunehmend zwischen ungefähr 35 und 45 m². Damit eignen sie sich hervorragend für Einzel- und Gruppenunterricht, aber auch für kleinere und größere Bands. Der zentrale Raum im 1. OG mit seinen knapp 65 m² bietet dem Bürgerzentrum Platz für Veranstaltungen mit Livemusik, für Feierlichkeiten, Hochzeiten, Jubiläen usw., aber auch der OJHS Raum für den Unterricht und die Arbeit mit größeren Ensembles.

Die Unterrichtsräume mit den gewölbeartigen Decken bedurften besonderer akustischer Maßnahmen. Zur Erhaltung ihrer einzigartigen architektonischen Form wurde ein sogenannter (aufgespritzter) Akustikputz in mehreren Arbeitsgängen aufgetragen. Zur Unterstützung einer guten Raumakustik waren neben einem Bodenbelag aus geeigneten Teppichen auch Vorhänge vor Fenstern und Wänden erforderlich. Diese sind beweglich, können geschlossen oder geöffnet werden und so, je nach Instrumentierung der Musizierenden, eine Veränderung der räumlichen Akustik bewirken.

Eine besondere Herausforderung bestand darin, die Arbeitsabläufe der Gewerke so zu takten, dass alle Arbeiten möglichst vollständig in den knapp sechs Wochen während der Sommerferien zwischen Ende Juni und Anfang August durchgeführt und fertiggestellt werden konnten. Einen großen Anteil daran hatte, wenn ich das so sagen darf, »das Ensemble« der ausführenden Firmen, das so noch nie »zusammen gespielt hatte« und mit disziplinierter, kooperativer und sehr guter Arbeit zum Erfolg des Bauvorhabens erheblich beitragen konnte.

Für den Bauablauf war von Vorteil, dass die Arbeiten an den eingerüsteten und mit Staubvorhängen verkleideten Natursteinfassaden, unabhängig von der inneren Renovierung, noch während der Unterrichtszeit im Frühjahr beginnen konnten und den im August wieder einsetzenden Unterricht nicht oder nur wenig beeinträchtigten.

Mit Beginn des Jahres 1995 konnte dann, wie geplant, der Vollbetrieb des Bürgerzentrums aufgenommen werden. Zu erwähnen ist, dass neben den eingehaltenen Zeitvorgaben auch die kalkulierten Baukosten in Höhe von rund 1,8 Mio. DM nicht überschritten wurden.

Seitdem – nunmehr 25 Jahre – begleite ich als Architekt die Eigelsteintorburg und konnte so die ständigen Bemühungen der Jazzhauschule um die Instandhaltung und Instandsetzung der Eigelsteintorburg mitbetreuen und ganz direkt mitverfolgen.

Diese umfassten z. B. die Erneuerung der kompletten Bedachung (2005/06), die Erneuerung des Brenners der Heizanlage (2013), die komplette Rundumsanierung unter Aufsicht des Diplomkonservators, Christoph Lehmkuhl (2015/16) und die Umrüstung der Innenbeleuchtung auf LED. Ganz selbstverständlich – und daher fast nicht erwähnenswert – wurden die Wartung und Instandhaltung von Mobiliar, Parkett- und Teppichböden, Lüftungs- und WC-Anlagen sowie alle Schönheitsreparaturen regelmäßig und akribisch betrieben.

Die Vergabe von öffentlichen Liegenschaften in Erbpacht in die Hände von Vereinen oder Initiativen war zu Beginn der neunziger Jahre noch keine eingetübte Selbstverständlichkeit bei Kommunen und schon gar nicht bei der Stadt Köln. Durch ein transparentes System aus Rücklagen für Instandhaltung und Instandsetzung der Torburg hat die Offene Jazz Haus Schule in den vergangenen 25 Jahren auch noch eine überzeugende und nachhaltige Finanzplanung betrieben und damit das durch die Stadt Köln in sie gesetzte Vertrauen im Weiteren bestätigt.

Darauf möchte man im Hinblick auf zukünftige Initiativprojekte gerne verweisen, wenn bei der Vergabe städtischer Liegenschaften mal wieder die üblich große Skepsis von Bedenkenträgern droht, ein innovatives Projekt an den Rand des Scheiterns zu bringen, nur weil ihm mangelnde Professionalität unterstellt wird. »Hier schaut her, die Offene Jazz Haus Schule hat über 25 Jahre bewiesen, dass sie neben ihrer Kernaufgabe, Kinder, Jugendliche und Erwachsene genre-übergreifend für das Selbermachen von Musik zu begeistern,

außerdem erfolgreich ein Bürgerzentrum betreibt und solide Rücklagen für Instandhaltung und Instandsetzung einer von der Stadt gepachteten Liegenschaft erwirtschaftet!«

Es gibt also viele Gründe, auf die letzten 25 Jahre in der Eigelsteintorburg mit Freude und Stolz zurückzuschauen. Zu hinterfragen wäre, ob die Instandsetzung der Eigelsteintorburg, also eines Baudenkmals höchster Güte, auch weiterhin einem gemeinnützig tätigen Verein wie der Jazzhausschule aufgebürdet werden sollte. Die Kosten werden auf diesem Wege allein kultur- und bildungsinteressierten Einwohnern Kölns angelastet.

Mit einer Verlängerung des Pachtvertrages auf unbefristete Zeit könnte die Stadt Köln nach 25 Jahren vertrauensvoller und erfolgreicher Zusammenarbeit ein Zeichen des Vertrauens setzen. Dies gäbe der Offenen Jazz Haus Schule Sicherheit und Zuversicht und wäre Ansporn, ihre erfolgreiche Arbeit langfristig in die Zukunft zu denken und weiter zu entwickeln.

Anlässlich des 25jährigen Jubiläums in der Eigelsteintorburg gratulieren wir der Offenen Jazz Haus Schule und bedanken uns ganz herzlich beim Team und bei Rainer Linke für die vielen Jahre der guten Zusammenarbeit. Wie wünschen allen, insbesondere auch dem Nachfolger von Rainer Linke und neuen Leiter der OJHS, Joscha Oetz, alles Gute und viel Erfolg für die Zukunft.



CHRONIK der Offenen Jazz Haus Schule

2020 40 Jahre Offene Jazz Haus Schule 25 Jahre Eigelsteintorburg als Zentrum der OJHS

Festschrift zum 40-jährigen Jubiläum

Die Jubiläumsfeier am 19.6.2020 findet bedingt durch die Corona-Krise im Green Room des Kölner Stadtgartens mit Grußworten der Ministerin für Kultur und Wissenschaft NRW, Isabel Pfeiffer-Poensgen, und der Oberbürgermeisterin der Stadt Köln, Henriette Reker, statt.

Rainer Linke, Initiator und Mitbegründer der Offenen Jazz Haus Schule, übergibt die künstlerisch-pädagogische Leitung und Geschäftsführung der Offenen Jazz Haus Schule an seinen Nachfolger, Joscha Oetz.

Maßgebliche Erhöhung der finanziellen Förderung durch die Stadt Köln und durch das Land NRW

Gründung des »Community Music Jour Fixe« als neues Weiterbildungsformat

2019 Gründung des Musikförderfonds für Kinder und Jugendliche aus sozioökono- misch benachteiligten Familien, geför- dert durch »Rotaract« und »wir helfen«

Community Music Workshop mit
Pete Moser

Gründung des »Schulprofils für Populäre
und Experimentelle Musik« (SPEM) an
der Integrierten Gesamtschule Köln
Innenstadt unter Ltg. von Joscha Oetz

GGs Ferdinandstraße: 11. JeKits-Partner-
schule

Musik-Tanz-Theater-Projekt »One Eye To
The Future, One Eye To The Past«

2018 Durchführung von insgesamt acht Pro- jekten für Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrung in Kooperation mit der RheinFlanke gGmbH.

Community Music Workshop mit
Tim Steiner

Musik-Tanz-Theater-Projekt »Gastfreund«

2017 20 Jahre »Vorstudium Jazz« unter Leitung von André Nendza

Community Music Workshop mit
Jean-Paul Bourelly

1. Preis beim Wettbewerb »Dissen - mit
mir nicht!« und 3. Platz beim »Kölner
Innovationspreis Behindertenpolitik« für
das Projekt »RapWerkstatt« in Koop. mit
der gwK

2016 Gründung des Studienmoduls »Musik von Anfang an«: Studierende der HfMT Köln erwerben sich durch Hospitation, Praktika und Weiterbildung an der OJHS Credit Points für ihr Studium

Joscha Oetz wird stellvertretender
Leiter der OJHS

2015 OJHS wird außerschulischer Kooperati- onspartner von 10 Kölner Grundschulen im kulturellen Bildungsprogramm des Landes NRW »JeKits – Jedem Kind In- strumente, Tanzen, Singen«

2013 Gründung des Netzwerkprojekts »Sounds of Buchheim – das barrierefreie Stadtteilorchester«

Veröffentlichung der Schrift »Populäre
Musik in der kulturellen Bildung. Gedan-
ken, Wege, Projekte zu einer inklusiven
Musikpädagogik und didaktischen Öff-
nung.« (Autor: Dr. Franz Kasper Krönig;
Hrsg. Offene Jazz Haus Schule Köln)

Verleihung des Initiativenpreises 2013
(3.Preis) »Inklusion geht doch« für
»Sounds of Buchheim – das barrierefreie
Stadtteilorchester«

2012 Jugend-Kulturpreis der Sparkassen Kulturstiftung Rheinland

Pilotphase und Beginn des
»KlangKörper« Projektes, initiiert durch
Thomas Gläßer

2011 Auszeichnung mit dem Preis für Bürger- schaftliches Engagement durch das Ministerium für Bundesangelegenheiten, Europa und Medien des Landes NRW

2010 Außerschulischer Kooperationspartner der GGS Kopernikusstraße im Förderpro- gramm »Jedem Kind ein Instrument« (JeKi) des Landes NRW

2008 Am 31. Oktober 2008 wird der Offenen Jazz Haus Schule der Ehrenpreis des WDR Jazzpreises in der Kategorie Jazzpädagogik verliehen

Gründung des »Schulprofils Improvisier-
te und Neue Musik« (MuProMandi) an
der GGS Manderscheider Platz, gefördert
durch die Bundeskulturstiftung

2007 1. Konzeptionstag unter Teilnahme des gesamten Büroteams und engagierter Dozenten

2004 Präsentation des Projekts »BlackBlanc- Balafoon« im Kölner Stadtgarten und in der Kölner Philharmonie im Rahmen des Kinder- und Jugendmusikfestivals stadt- klang-fluss der Rheinland AG mit Hans Lüdemann und Ali Keita

Verstärkte Kooperation mit der Musik-
hochschule Köln durch Mentorentätigkeit
von Dozenten der OJHS

- Jugendkulturpreis NRW: Sonderlob der Jury für das Mädchenmusical
»Schälsick Sistaz – Raus hier!«
- 2003** »The Culture of HipHop« Gewaltpräventionsprojekt im Auftrag der LAG Musik NRW mit Präsentation auf dem »Urban Stylez Festival«.
- 2002** »Wo ist das Paradies?« HipHop-Musical im Rahmen der Jüdischen Kulturtage mit Jugendlichen aus Duisburg, Düsseldorf und Köln im Auftrag der Rheinland AG
- 2001** »Alle Achtung!« Netzwerkprojekt der Städte Bergheim, Troisdorf, Brühl und Siegburg gegen Rechtsradikalismus und Ausländerfeindlichkeit mit Dokumentation durch die Bundeszentrale für Politische Bildung
- 2000** Förderung einer Planstelle für soziokulturelle Projektarbeit durch das Jugendamt der Stadt Köln
Festschrift zum 20jährigen Jubiläum
»CityCodes« – erstes städteübergreifendes Netzwerkprojekt mit Jugendlichen aus Siegburg, Solingen und Köln
- 1999** Premieren der HipHop-Musicals: »Bas-Tuch, Ghetto of the Mind« und »Nur eine Probe« mit Jugendlichen aus Stadtteilen mit besonderem Erneuerungsbedarf
- 1998** Auszeichnung mit dem Jugendkulturpreis NRW für die Produktion des HipHop-Musicals »Coloured Children«
- 1997** Eintritt in den Deutschen Paritätischen Wohlfahrtsverband (DPWV)
Gründung der »Arbeitsgemeinschaft kulturpädagogischer Facheinrichtungen«
- 1996** Produktion des ersten HipHop-Musicals »Stick Up« mit Jugendlichen aus Köln- und Köln-Dellbrück
- 1995** 08.01. Eröffnungsfeier in der renovierten Eigelsteintorburg
Intensivierung und Entwicklung der soziokulturellen Projektarbeit
- 1994** Um- und Ausbau der Eigelsteintorburg zum Zentrum der OJHS mit finanzieller Unterstützung des Landes NRW, der Stadt Köln, der Stiftung Deutsche Jugendmarke e. V. und Mitteln des Offenen Jazz Haus Schule e.V. (Eigenmitteln)
Aufnahme in den Jugendkulturbericht des Landes NRW als modellhafte musik- und kulturpädagogische Einrichtung
- 1993** 29.04. Rat der Stadt beschließt Vergabe der Eigelsteintorburg an die OJHS
ca. 1.100 Kursteilnehmer*innen; musikalische Bildungsangebot in vielen Stadtteilen
- 1991** Februar: Vorlage eines Sanierungs- und Nutzungskonzepts für die Eigelsteintorburg durch die OJHS
- 1990** 25.05. Kündigung des Bayenturms zum 30.6.
09.06. Öffentliche Protestaktion »Klangspektakel« auf der Domplatte
11.06. befristete Überlassung der Eigelsteintorburg zur Zwischennutzung
ca. 500 Kursteilnehmer*innen
- 1989** Bundesweiter Wettbewerb für Jazz-Chor-Kompositionen in Kooperation mit der LAG Musik unter Beteiligung des WDR und der GEMA-Stiftung
10.01. Kulturausschuss beauftragt die Verwaltung, Räume für die OJHS zu suchen
- 1988** 06.10. Vergabe des Bayenturms an das Feministische Archiv
16.12. Katastrophenspektakel zum Verlust des Bayenturms
- 1987** Beginn der dezentralen Arbeit – Kooperationen mit der Gesamtschule Holweide und mit der Hauptschule Worringen
- 1986** ca. 250 Kursteilnehmer*innen der OJHS
- 1985** Erste Veröffentlichung: »Materialien für die Arbeit mit Jazzgruppen«, LAG Musik Remscheid, Resonanzen, 85
- 1984** Erste Einladungen zu bundesweiten musikpädagogischen Tagungen: 1984 Hamburg, 1984/85 Remscheid, 1986 Hannover
- 1983** Einrichtung der ersten Kurse für Kinder
- 1982** Vergabe des SWF-Jazz-Preises an die Initiative Kölner Jazz Haus e.V.
- 1981** erste Förderung durch die LAG Musik NRW
- 1980** **Gründung der OJHS:** Beginn der ersten Kurse im Bayenturm (zwei Jazzensembles à 15 Teilnehmer*innen, Ltg.: Rainer Linke, Dieter Manderscheid, Reinhard Schmitz, Joachim Ullrich; ein Gitarrenensemble, Ltg. Raimund Kroboth), Aufnahme in die Landesarbeitsgemeinschaft Musik NRW (LAG Musik NRW)
- 1979** Jazzworkshop in Zusammenarbeit mit der Stiftung City Treff der Stadtparkasse Köln und der Rheinischen Musikschule als Vorläuferprojekt zur OJHS
- 1978** Gründung der Initiative Kölner Jazz Haus e.V.
Veranstaltung erster Konzerte im Bayenturm

DOZENT*INNEN

Julian	Adler	Gesang, YoungsterBand
Sahand	Aghdasi	Gesang, Klavier
York	Allroggen	Gitarre, Gesang
Lutz	Angermann	Klavier
Reza	Askari-Motlagh	Bass, YoungsterBand
Philipp	aus dem Siepen	Beatbox
Moritz	Baranczyk	Schlagzeug, TeenBand
Ariane	Baumgärtner	Gesang
Thomas Taxus	Beck	Komposition
Björn	Beckers	Rap
Ralph	Beerkircher	Gitarre, JeKits
Martell	Beigang	Schlagzeug, Songwriting
Simon	Below	Klavier
Matthias	Bergmann	Trompete
Alexander	Boerner	Bass, YoungsterBand
Monika	Böhmer	Klavier
Katarzyna	Bortnik	Gesang
Markus	Brachtendorf	Producing
Till	Brandt	Bass, Erwachsenenband

Paul	Bremen	Geige
Richard	Brenner	Klavier
Kristina	Brodersen	Holzblasinstrumente, Erwachsenenband
David	Brück	Saxophon, JeKits
Julia	Brüssel	Geige
Lars	Bügel	Gitarre
Dave	Clarke	Holzblasinstrumente
Nepomuk	Clausen	Schlagzeug, Percussion, JeKits
Abel	Coca-Marin	Gitarre
Elisabeth	Coudoux	Cello
Andreas	Dahmen	Gitarre
Marie	Daniels	Gesang
Francois	De Ribaupierre	Holzblasinstrumente
Marlies	Debacker	Klavier
Benjamin	Degen	Posaune
Tim	Dudek	Schlagzeug
Jonas	Dunkel	Bass
Hendrik Felix	Eichler	Schlagzeug, YoungsterBand



Sebastian	Ellerich	Ukulele, YoungsterBand
Florian	Esch	Trompete
Lutz	Ewel	Vocalgroups
Hinrich	Franck	Klavier, Erwachsenenband
Miriam	Frank	Holzblasinstrumente
Thomas	Frerichs	Chor
Lisa	Freudenthal	Tanz
Kurt	Fuhrmann	Schlagzeug, JeKits, YoungsterBand, TeenBand
Martina	Gassmann	Gesang
Samuel	Gawlowski	Schlagzeug, JeKits
Laia	Genc	Klavier
Ralf	Gessler	Schlagzeug
Daniel	Gessner	Klavier
Heiko	Glauch	Schlagzeug
Ralf	Göbel	Gitarre
Stefan	Göbel	Gitarre
Lukas	Gojo-Meile	Schlagzeug
Ana Valeria	Gonzalez	Theater
Clemens	Gottwald	Posaune

Nikolaj	Grunwald	Gesang, Vocalgroups
Vivian	Guerra	Gesang
Pascal	Hahn	Trompete
Matthew	Halpin	Saxophon, Erwachsenenband
Nina Patricia	Hänel	Tanz
Roger	Hanschel	Saxophon, Erwachsenenband
Eric	Haupt	Gitarre
Franziska Sophie	Heidemann	Musikalische Früherziehung
Anke	Hein	YoungsterBand
Volker	Heinze	Erwachsenenband
David	Hernández Déniz	Schlagzeug
Philine	Herrlein	Tanz
Florian	Herzog	Bass, YoungsterBand, TeenBand
Felix	Heydemann	Gitarre
Tobias	Hoffmann	Gitarre
Luca	Hohmann	Klavier, YoungsterBand
Donald	Holtermanns	afrikanische Percussion
Sara	Horneber	Flöten
Carl Ludwig	Hübsch	Tuba, Komposition
Niklas	Jaunich	Schlagzeug



Dulce	Jimenez	Tanz
Tobias	Juchem	Gitarre
Karlo	Jurina	Gitarre
Conrad	Kausch	Geige, JeKits
Philipp	Keck	Gitarre
Lukas	Keller	Bass, Teenband
Thanh Mai Susann	Kieu	Gesang, JeKits
Nick	Klapproth	YoungsterBand, TeenBand
Kerstin	Körte	Schlagzeug
Maik	Krahl	Trompete
Constantin	Krahmer	Klavier
Andreas	Kriegeskorte	Schlagzeug
Raimund	Kroboth	Erwachsenenband
Martin	Kübert-Hoffmann	Erwachsenenband
Jakob	Kühnemann	Bass, Gitarre
Iris	Lamouyette	Gesang
Christian	Langpeter	Schlagzeug
Franzis	Lating	TeenBand
Cordula	Ledwoch	Gesang

Gianni	Legrottaglie	Schlagzeug
Zuzana	Leharova	Geige
Bruno	Leicht	Trompete, Erwachsenenband
Lucas	Leidinger	Klavier, Erwachsenenband
Björn	Leonhard	Film, Foto
Yaroslav	Likhachev	Saxophon, JeKits
Anna	Lindblom	Gesang, JeKits
Axel	Lindner	Geige, JeKits
Rainer	Linke	Weiterbildung, Ensembleleitung, Kontrabass
Christian	Lorenzen	Klavier, JeKits
Janika	Löttgen	Musikalische Früherziehung
Jerry	Lu	Klavier
Tamara	Lukasheva	Gesang
Katja	Margolin	Klavier
Benjamin	Marschner	Gitarre
Elena	Martino	Tanz
Annette	Maye	Klarinette
Marlena Carolin	Meier	Tanz



Johanna	Melder	Gesang, JeKits, YoungsterBand
Lennart	Michaelis	YoungsterBand, Posaune
Andreas	Molino	Percussion
Udo	Moll	Trompete
Martin	Morgenstern	Klavier
Sonja Katharina	Mross	Gesang, JeKits, YoungsterBand
Veronika (Ronja)	Nadler	Tanz
André	Nendza	Bass, Vorstudium, Erwachsenenband
Ulrike	Neth	Geige, JeKits
Thorsten	Neubert	YoungsterBand, TeenBand
Terrence	Ngassa	Trompete, Erwachsenenband
Angelika	Niescier	Erwachsenenband
Kristina	Nuss	Gesang, JeKits
Joscha	Oetz	YoungsterBand, YoungsterJazz
Daniel	Oetz Salcines	YoungsterBand
Ulla	Oster	Erwachsenenband
Alexander	Pankov	Akkordeon

Benjamin	Perlinski	Breakdance
Kathrin	Peters	Blockflöte
Hermann	Petervari	Erwachsenenband
Theresia	Philipp	Holzblasinstrumente, Erwachsenenband
David Nikolaus	Quaas	Gitarre, TeenBand
Eloy	Quintela Esteve	Holzblasinstrumente
Dirk	Raulf	Schreibwerkstatt, Hörspiel
Oliver	Rehmann	Schlagzeug
Volker	Reichling	Schlagzeug
Insa	Reichwein	Gitarre, JeKits, TeenBand
Elke	Reiff	Vocalgroups, Stimmbildung
Alina	Reißmann	Tanz
Benedetta	Reuter	Tanz
Johanna	Risse	Geige, Gesang
Aljoscha	Ristow	Theorie
Laura	Robles	Cajon
Philipp	Roemer	Gitarre
Lisa	Ruhland	Gitarre, Gesang



Mischa	Ruhr	Saxophon, JeKits, TeenBand, Erwachsenenband
Nuno Miguel	Sampaio Pereira	Klavier
Giovanni	Saturno	Tanz
Dirk	Schaadt	Hammondorgel
Dario	Schattel	Bass, Klavier
Wolf	Schenk	Posaune
Dirk	Schilling	Gitarre, TeenBand
Robert	Schleisiek	Klavier
Daniel	Schmidt	Schlagzeug, TeenBand
Don Tanju	Schneider	Breakdance
Jan	Schneider	Trompete
Moritz	Schneider	Band, SOB, Community Music
Norbert	Scholly	Gitarre
Stefan	Schönegg	Bass, TeenBand, Erwachsenenband

Hanna	Schörken	Gesang
Torben David	Schug	Bass, JeKits, YoungsterBand
Max	Schulze-Hennings	Holzblasinstrumente, Erwachsenenband
Martin	Sladek	Gitarre, TeenBand
Wolfgang	Springob	Gitarre, JeKits, YoungsterBand
Niklas	Stade	Schlagzeug, JeKits
Kai	Starke	Gitarre
Radek	Stawarz	Geige
Veit	Steinmann	Cello
Gunther	Steudel	Klavier
Rafael	Stolarski	Gitarre
Kathrin Mia	Stuart	Gesang, JeKits
Philipp	Sutter	Klavier
Daniel	Tamayo	Gitarre



Achim	Tang	Bass
Nils	Tegen	Klavier, TeenJazz
Dilek	Thalmann	Gitarre
Andreas	Theobald	Klavier
Jörg	Thielen	Breakdance
Christian	Thomé	Schlagzeug
Sophia Felicitas	Thull	Gesang, E-Gitarre, Gitarre, Singer-Songwriting, Komposition
Gabriel	Tobar Gaete	Percussion
Duu	Top	Tanz
Nil	Tuna	Geige, Klangwiese
Mischa	Vernov	Gitarre
Christian	Verspay	Gitarre, TeenBand
Gerit	von Stockhausen	Holzblasinstrumente, Erwachsenenband
Claus	Wagner	Schlagzeug
Mario Philipp	Waxenegger	Gitarre

Susanne	Weidinger	Holzblasinstrumente
Basil	Weis	Klavier
Finn	Wiest	Schlagzeug
Georg	Wissel	Holzblasinstrumente, JeKits
Beate	Wolff	Cello
Frank	Wunsch	Klavier
Rebekka Deborah	Zastrow	Chor
Isabell	Zehaczek	Klavier
Eric	Zeiler	Mundharmonika
Vitaliy	Zolotov	Gitarre
Philip	Zoubek	Klavier
Christina	Zurhausen	Gitarre, TeenBand





SPeM

SCHULPROFIL POPULÄRE UND
EXPERIMENTELLE MUSIK

WEEDEL UND STADT

des Viertels und von Köln. SPeM
h zwischen Schule und Lebenswelt:
orte in Räumen außerhalb der igis,
ten der Kölner Musikszene sowie
on Partnereinrichtungen sind des-
dlich für das Programm.

z Jesu, das integrative Café Inside,
entrum für Jazz und Aktuelle Musik,
jährlichen Festivals der Jazzhaus-
e Orte werden Teil von SPeM – und



SPeM

SCHULPROFIL POPULÄRE UND
EXPERIMENTELLE MUSIK



SCHULPROFIL POPULÄRE UND
EXPERIMENTELLE MUSIK



MITBESTIMMEN

Bei SPEM sollen alle Beteiligten einen ihnen angemessenen Platz finden, damit sie ihr Bestes geben und motiviert sind. Dies kann nur gelingen, wenn Schüler*innen mitbestimmen. Darum beteiligen sich von der Schülervertretung gewählte Mitglieder im **MUSIK-SCHÜLER-PARLAMENT** an der Planung und Durchführung von SPEM.

AUF DIE BÜHNE

Die Ergebnisse von SPEM werden regelmäßig öffentlich präsentiert beim halbjährlichen »Kult Projektwochenfest, beim 1. Pausenkonzerten und zu anderen Gelegenheiten. Die Kombination von Theater, Kunst, Tanz, Akrobatik, Schulfächern wie Darstellendes Spiel führt zu ungewöhnlichen Ergebnissen.

POP + EXPERIMENT. MUSIK FÜR ALLE.

Das ist **SPEM**

Einsteigen, dran bleiben und vertiefen.

Wer aktiv Musik machen will, kann an der igis seine Begeisterung mit anderen teilen, dabei kreativ sein, Musik selbst erfinden und seine musikalischen Träume wahr werden lassen. In die Musik einzusteigen wird im Klassenverband jedem ermöglicht und leicht gemacht. SPEM spricht alle an und schließt niemanden aus.

Wer dran bleibt und dabei seinen Wünschen und Vorstellungen folgen will, wird in den musikalischen Mittagspausen, in den Musik AGs oder in der Projektwoche zahlreiche und sicher auch passende Möglichkeiten finden. Die Teilnahme ist freiwillig und jeder ist willkommen – ohne Vorbedingungen.

Für alle, die ihre musikalischen Fähigkeiten vertiefen wollen oder sich sogar zu-

künftig einmal als Berufsmusiker sehen, öffnet die Jazzhausschule ihre regulären Ausbildungsangebote im schulischen Zusammenhang der igis – z.B. TeenBand, Instrumentalunterricht, Musiktheorie. Und wer dran bleibt kann bis zum Vorstudium Jazz kommen.

Die regulären Kurse der Jazzhausschule sind entgeltpflichtig. Kindern und Jugendlichen aus finanziell schwächer gestellten Familien wird der Zugang durch Musikförderstipendien erleichtert.

SPEM wird durch Förderung der Stadt Köln, der JaBe-Stiftung, der Wilde Kinder Stiftung und des Fördervereins der igis möglich gemacht.

spem@jazzhausschule.de

igis
Integrierte Gesamtschule Innenstadt

in Zusammenarbeit mit

OFFENE
**JAZZ
HAUS
SCHULE**

igis · Frankstraße 26 · 50676 Köln
Tel. 0221 355 831 28 · www.igis-koeln.de

gefördert durch:



Förderverein der Integrierten
Gesamtschule Innenstadt in Köln



LAUSCHEN.
FORSCHEN.
GESTALTEN.

mupro
mandi

MUSIKPROFIL MANDERSCHIEDER PLATZ



Ein solches Modell, das über die Kölner Schullandschaft hinaus aus anderen Schulen zu Gute kommt. Die im Rahmen von mupromandi von der Offenen Jazz Haus Schule in verschiedenen Projekten und Fortbildungen, Hospitationen und Praktika an Multiplikatoren, Fortseminaren Köln und Engelskirchen weitergegeben.

Durch eine In-Kooperation mit den beteiligten Lehrern und Schülern wird zunächst aufmerksam zugehört, bevor die Kinder in die kriteriengeleitete Diskussion eintauchen. [...] Neben den vorbereiteten Präsentationen macht sich der alltägliche Umgang mit Musik vor allem in kleinen Alltagssituationen bemerkbar: Da wird zum Geburtstag spontan ein Lied ausgedacht und mit den gerade verfügbaren Instrumenten begleitet. Gedichte und Geschichten ohne musikalische Unterstützung vorzutragen, wäre mittlerweile für meine Klasse undenkbar. Musik ist ein selbstverständlicher Teil der Lebenswelt der Kinder geworden, der nicht mehr wegzudenken ist.

Niveau stattfindet. Es wird sehr ernsthaft über Klangmöglichkeiten diskutiert und nachgedacht. Auch unbekannter und zunächst fremder Musik wird zunächst aufmerksam zugehört, bevor die Kinder in die kriteriengeleitete Diskussion eintauchen. [...] Neben den vorbereiteten Präsentationen macht sich der alltägliche Umgang mit Musik vor allem in kleinen Alltagssituationen bemerkbar: Da wird zum Geburtstag spontan ein Lied ausgedacht und mit den gerade verfügbaren Instrumenten begleitet. Gedichte und Geschichten ohne musikalische Unterstützung vorzutragen, wäre mittlerweile für meine Klasse undenkbar. Musik ist ein selbstverständlicher Teil der Lebenswelt der Kinder geworden, der nicht mehr wegzudenken ist.

Christina Keune, Fachleiterin Musik am Studienseminar Köln und Lehrerin an der GGS Manderscheider Platz

» mupromandi [hat sich] zu einem schulischen Aktivposten der Musikstadt Köln entwickelt und steht sowohl für das Land Nordrhein-Westfalen als auch im Rahmen des bundesweiten Netzwerk Neue Musik einmalig da."

Bojan Budisavljevic & Barbara Barthelmes, Netzwerk Neue Musik/Berlin

» Den größten Erfolgserwartungen [...] in der Auseinandersetzung mit Musik. In den Musikstunden entsteht ein Austausch über musikalische Mittel und Möglichkeiten, der auf hohem

mupromandi



Ganz genau hinhören.
Klang erforschen. Rhythmus erleben. Improvisieren. Komponieren. Instrumente kennenlernen. Im Chor singen. Einzel- und Gruppenunterricht. Als Band zusammenspielen. Tanzen.

Es gibt viele Wege, um in und durch Musik Inspiration und Ausdrucksmöglichkeiten, Geborgenheit und neue Horizonte, Konzentration und Abenteuer, Individualität und Gemeinschaft zu entdecken.

Das in Zusammenarbeit mit der Offenen Jazz Haus Schule entwickelte Musikprofil der Gemeinschaftsgrundschule Manderscheider Platz [mupromandi] bietet den Kindern der Schule erstaunlich viele dieser Möglichkeiten und stellt dabei den aktiv lauschenden, forschenden und schöpferischen Zugang zu Musik in den Mittelpunkt.

2008 brachten die Offene Jazz Haus Schule und die GGS Manderscheider Platz mit mupromandi (Musikprofil Manderscheider Platz) in einer langfristig angelegten Kooperation ein modellhaftes Musikprofil mit Schwerpunkt »neue und Improvisierte Musik« auf den Weg, das sich bis heute – vom Kollegium, der Elternschaft und dem Team der Offenen Jazz Haus Schule getragen – wunderbar entwickelt.

Von 2008 bis 2011 wurde mupromandi im Rahmen des vierjährigen Förderprojekts »Netzwerk Neue Musik« der Kulturstiftung des Bundes als Modellprojekt gefördert.

Finanziert durch Förderung der Stadt Köln und Elternbeiträge ist mupromandi heute zu einem zentralen Bestandteil des Schullebens geworden und aus dem pädagogischen Konzept der Schule nicht mehr wegzudenken.



Ein Projekt der Offenen Jazz Haus Schule im Rahmen von ON – Neue Musik Köln, gefördert von der Stadt Köln. Unterstützt durch den Förderverein der GGS Manderscheider Platz.



**20 JAHRE
VORSTUDIUM
JAZZ
2017|18**

**LEITUNG
ANDRÉ NENDZA**

**OFFENE JAZZ
HAUS
SCHULE**

www.jazzhausschule.de

Teilnahmegebühr: 90 €
[120 € für externe Teilnehmer]

09.12.2017, 15.00-18.00
Maarten van der Grinten
Termine 2018 folgen!

in handwerklichen
retischen und
g mit Jazz und
Förderung von
rischer Aus-

Mindestens
talausbildung;
usiklehre (Noten,
Intervalle); Be-
ttelten Inhalte im
zuarbeiten.

lung,

er Gesangs-

angebot organi-
hule nach Möglich-
nalen Kulturaus-
wahl der

te der verschie-
d aufeinander
unsch erhalten die
chlusszertifikat.

zweiten und vier-
die Möglichkeit, im
/Sommerfestivals
zu gestalten.

-Theorie

inzelunterrichts
Schulmusik-
n »klassischen
n.

Jazz Workshops

orstudium Jazz
den »Next Level
vergünstigt für
teilnehmen.

10-18:00
Bruno Castellucci
10-17:00 Fay Claassen

Dozententeam

Theorie, Combo, Bass

André Nendza www.andre-nendza.de

Theorie, Combo

Kai Starke www.starkegorter.de

Stimmbildung/Gesang

Elke Reiff www.elkereiff.de

Gitarre

Ralph Beerkircher

Piano/Keyboard | Nebenfach Klavier

Robert Schleisiek

Piano

Laia Genc www.laiagenc.com

Trompete

Jan Schneider www.janschneider.info

Saxophon

Angelika Niescier www.angelika-niescier.de

Posaune

Benjamin Degen

Klarinette

Annette Maye www.annettemaye.de

Schlagzeug

Oliver Rehmann www.oliver-rehmann.de

Violine

Radek Starwaz

Theorie Klassik

Aljoscha Ristow www.aljoscha-ristow.de

SOUNDS OF BUCHHEIM MITMACHEN KANN JEDER ORCHESTER & WORKSHOPS

CHHEIMSO
SOUNDSOF
UNDSOFBU
OFBUCHHE
BUCHHEIM
DSOFBUCH

MUSIK

Kinder, Jugendliche, Erwachsene, Familien, Anfänger, Fortgeschritten und Profis spielen gemeinsam im inklusiven Stadtteilorchester, das aus dem Moment heraus eigene Ideen entwickelt, arrangiert und einübt.

Einstieg jederzeit auch ohne Vorkenntnisse möglich:
Orchester-Probe montags, 18.00-19.30 Uhr
Gemeindesaal St. Mauritius neben dem Jugendhaus TREFFER

weitere Workshops » siehe Rückseite

» Wöchentliche Proben » Gemeinsame Auftritte
» einfach hingehen ...

Kooperationspartner:

Kath. Gemeinde St. Mauritius,
Jugendhaus TREFFER, GHS Rendsburger Platz,
Gesamtschule Mülheim, Don Bosco Club,
Bezirksjugendpflege Mülheim,
Sozialraumkoordination Buchheim/Buchforst
Familienladen Buchheim



18.00 – 19.00

Sounds of Buchheim
Percussion, Gitarre, Klavier im
Wechsel, in Kooperation mit der KJA
im Band-Keller

Montag 15:30 – 17:30
Klaviergruppe mit Gesang
(mit Iris Lamouyette)
6–10 Jahre: 15:30–16:30 Uhr
ab 11 Jahre: 16:30–17:30 Uhr
im Gemeindesaal St. Mauritius

Family Sounds of Buchheim
musikalisches Angebot für Kinder
von 1 bis 6 Jahren und ihre Eltern
im Gemeindehaus St. Mauritius
in Kooperation mit dem
Familienladen Buchheim

RheinEnergie
Stiftung | Familie

Das Stadtkinderorchester
im Gemeindesaal St. Mauritius

Dienstag 17:00 – 19:00
offener Musikraum
(mit Achim Tang) im Don-Bosco-Club

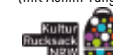


Orchestergruppe
(mit Paul Bremen) im Band-Keller

Mittwoch 18:00 – 19:00
Percussion Gruppe
(mit Andreas Molino) im Band-Keller

Donnerstag 17:00 – 19:00
Gitarrengruppe
(mit Philipp Keck) im TREFFER

Therapy Band
(mit Achim Tang) im Band-Keller



Samstag 21./Sonntag 22.11.2015
Proben-Wochenende
mit Übernachtung
in einer Jugendherberge

CHHEIMSO
SOUNDSOF
UNDSOFBU
OFBUCHHE
BUCHHEIM
DSOFBUCH

MUSIK

Gemeindesaal St. Mauritius | Band-Keller | Jugendhaus TREFFER
» Guilleaumestr. 16, 51065 Köln Buchheim

Don-Bosco-Club » Tiefentalstr. 38, 51063 Köln Mülheim

Gefördert durch:

Mülheimer Kreis für Kultur und Sport
des Landes Nordrhein-Westfalen



Unsere Projekte werden gefördert durch:

Ministerium für
Kultur und Wissenschaft
des Landes Nordrhein-Westfalen



Ministerium für Familie, Kinder,
Flüchtlinge und Integration
des Landes Nordrhein-Westfalen



Stadt Köln

RheinEnergie
Stiftung | Kultur



LANDESMUSIKRAT.NRW



wir helfen :
die Aktion des **Kölner Stadt-Anzeiger** für Kinder



wohnwert

**chance
tanz**



**WILDE
KINDER**
STIFTUNG FÜR KULTUR
UND BILDUNG



Impressum

Herausgeber Offene Jazz Haus Schule e.V.
Redaktion Rainer Linke · Joscha Oetz
Lektorat radiX editorial köln
Fotos Hacky Hagemeyer@transparent, David Andres,
Basil Weis, Till Müllenmeister, Holger Gruss,
Martin Ziegler, OJHS Archiv
Gestaltung artwork bialek&buelow
Druck Flyeralarm

Die Offene Jazz Haus Schule e.V.
ist ein gemeinnütziger Verein und anerkannter Träger der freien Jugendhilfe.
Die Offene Jazz Haus Schule ist Mitglied in der Landesarbeitsgemeinschaft
Musik NRW und Mitglied im Deutschen Paritätischen Wohlfahrtsverband.

Vorstand
Rainer Linke · Ulla Oster · Prof. Marianne Steffen- Wittek ·
Tobias Hoffmann · Hans Lüdemann

OFFENE JAZZ
HAUS
SCHULE