

INDIVIDUELLE FÖRDERUNG

IM BAND-KONZEPT DER OFFENEN JAZZ HAUS SCHULE

AUTOR: FRANZ KRÖNIG

JAZZHAUS
EINBLICKE



INHALT

I. Übergeordnete Zielsetzungen: Individuelle Förderung und Inklusion

II. Prinzipien des Ansatzes

- a) Ensemble statt Gruppe
- b) Populäre Musik als Medium

III. Didaktische Trias

- a) Homogenisierung
- b) Differenzierung von oben
- c) Differenzierung von unten

IV. Fazit

V. Übersicht

I. Übergeordnete Zielsetzungen: Individuelle Förderung und Inklusion

Individuelle Förderung und Inklusion sind, die Frage nach der Begründbarkeit einer Unterscheidung noch hintangestellt, keine speziellen Zielsetzungen. Die Förderung des Einzelnen in musikpädagogischen Gruppenangeboten ist das, worum es immer gehen muss. Einen Sinn erhält der Begriff im Grunde erst, wenn man fragt, welche Form der Förderung denn außerdem noch denkbar ist. Auf diese Frage kann man eine sinnvolle Antwort geben, die allerdings alles andere als selbstverständlich ist: Auch das Ensemble, die Band, die Gruppe kann als solche, als eigene soziale und musikalische Einheit gefördert werden. Bands können Lernen. Fortschritte im Zusammenspiel lassen sich genauso wenig auf die Summe von individuellen Lernfortschritten reduzieren wie Fortschritte im sozialen Miteinander. Jedem Pädagogen ist der Begriff der Lernkultur, die z.B. eine ganze Klasse betrifft, aus der Erfahrung eindrücklich vertraut, so dass die Erkenntnisse der Systemtheorie in dieser Frage nicht unbedingt herangezogen werden müssen. Im Kontext einer speziellen Band-Didaktik ist die Idee, dass man nicht nur einzelne Kinder oder Jugendliche, sondern auch ein soziales Gefüge bildet, sehr plausibel und oft in der Arbeit präsent. Was meint aber die Mehrheit der Pädagogen und Bildungstheoretiker, die diese Idee nicht unbedingt teilen, wenn sie von individueller Förderung sprechen? Sie grenzen sich mit individueller Förderung nicht von einer Förderung von Lernkultur oder

Gruppenidentität ab. Der Begriff der individuellen Förderung ist in der Regel bedeutungsleer, bzw., wenn man so will: ein emphatischer Begriff. Individuelle Förderung heißt dann, dass Förderung des Einzelnen TATSÄCHLICH stattfindet. So, dass das einzelne Kind messbar oder jedenfalls irgendwie nachhaltig etwas lernt. In der Regel ist die Rede von verschiedenen Kompetenzen, eine Rede, die die Output-Orientierung dieses Denkens verrät. Individuelle Förderung ist erfolgt, wenn für die jeweiligen Kompetenzen differenzierbar ein Zuwachs messbar ist, wenn mehr „in dem Kind drin ist als vorher“. Somit steht die Forderung nach individueller Förderung in stillschweigender Opposition zu dem sogenannten sozialen Lernen. Mit sozialem Lernen ist dann – frei von jeder begrifflichen Durchdringung – gemeint, dass im Gruppengeschehen eben nicht wirklich etwas gelernt wird, sondern vielmehr eine Art von Belustigung oder sogar eine Verwahrung stattfindet. Auch wenn hier fehlerhafte Begrifflichkeiten in eine unsinnige Opposition gebracht werden, ist die zugrundeliegende Besorgnis berechtigt. Es kann durchaus sein, dass in kulturpädagogischen Gruppenangeboten kaum jemand profitiert und der Verwahrungsaspekt z.B. im Ganztage im Vordergrund steht. Diese wichtige Frage nach Anspruch und Qualität musikalischer Bildungsangebote im Hinblick auf deren Nutzen für die individuellen Kinder und Jugendlichen (für wen denn sonst?), entscheidet sich, akzeptable organisatorische Rahmenbedingungen vorausgesetzt, im Konkreten, nämlich entlang der Didaktik und Methodik dieser Angebote. Der Anspruch individueller Förderung ist hier so verstanden und nicht, wie oben dargestellt, als eine leistungs- und kompetenzorientierte vermeintliche Alternative zu sozialem Lernen.

Inklusion ist hier ein noch übergeordneter Anspruch, der individuelle Förderung impliziert. Bemüht man sich im Geiste inklusiver Pädagogik jedem Einzelnen gerecht zu werden, jedem so zur Seite zu stehen, dass seine oder ihre eigenen Lernwege-, -ziele, -tempi, und -potentiale die Maßstäbe setzen, ist eine optimale individuelle Förderung zwar nicht der einzige, aber ein wesentlicher Zweck. Individuelle Förderung ist aber auch ohne inklusiven Anspruch möglich. Man kann den angestrebten Kompetenzzuwachs des Einzelnen durch Standardisierung gewährleisten. Man orientiert sich an klaren differenzierten Lernzielen, wendet diagnostische Verfahren an, um die daraufbezogenen Leistungsstände der Einzelnen zu erfassen und Leistungssteigerung prozessual im Blick behalten zu können. Auch in Bezug auf eine feststehende Latte ist die Sprungkraft und deren Entwicklung individuell feststellbar. Hier, und das ist keine bloße Nebenbedeutung der Metapher, sondern Prinzip, drohen aber insbesondere die außerordentlich hohen Springer unterfordert zu werden. Was sie wirklich könnten, wird nicht ausgelotet. Es gibt dafür keine Standards. Dass das in gesteigertem Maße für kreative kulturelle Bildung gilt, liegt auf der Hand. Wie ist es aber für diejenigen, die stets die Latte unterspringen? Es ist nicht auszuschließen, dass diese durch geeignete Übungen Fortschritte erzielen. Individuelle Förderung ist also hier möglich. Dass viele dieser Kinder und Jugendlichen aber gedemütigt werden, entmutigt, indem ihr Scheitern ständig transparent und vergleichbar gemacht wird,

zeigt wie weit Ansätze individueller Förderung von inklusiver Pädagogik entfernt sein können. Anders herum kann didaktisch falsch umgesetzte oder pädagogisch nur halb durchdachte Inklusion individuelle Förderung auch konterkarieren. Eine hohe Sensibilität für die Gefahr der Demütigung oder Beschämung des Einzelnen und die damit verbundene Vorsicht beim Setzen von Lernzielen kann dazu führen, dass die Kinder und Jugendlichen zwar sehr in ihrem aktuellen und situativen Verhalten anerkannt werden, aber zu wenig im Hinblick auf ihre Entwicklungspotentiale und ihre Leistungsfähigkeit. Die Herausforderung, die den Kindern individuell angeboten werden, stehen nicht nur im Risiko zu hoch zu sein, sondern auch zu niedrig. Bietet man einem Kind, dem eine rhythmische Orientierung oder Einhaltung eines Metrums schwerer fällt als anderen, schnell an, sich mit rhythmisch ungebundenen Klängen oder Bewegungen am gemeinsamen Musikmachen zu beteiligen, hat man in jedem Fall individualisierend differenziert. Vielleicht hat man aber anstelle von Inklusion gerade das Gegenteil, nämlich Exklusion erreicht, indem diesem Kind ein eventuell schwieriger und gleichwohl möglicher wichtiger Lernschritt nicht abverlangt wurde. Die diesbezügliche Einschätzung ist nur im Konkreten und mit hoher Aufmerksamkeit zu treffen. Der Anspruch der Inklusion darf jedoch in keinem Fall dazu führen, zu schnell auf Potentialentfaltung zu verzichten. Dass alle Mitmachen, ist zwar für manche Pädagogen, nicht aber für die Kinder schon befriedigend. Es hängt alles am Detail: hat nun ein Kind die ihm tatsächlich angemessene Rolle, rhythmisch ungebunden Klänge beizutragen, übernommen, ist wiederum alles daran zu setzen, diese Rolle möglichst differenziert, ästhetisiert und formal sinnvoll auszugestalten, damit es zu echter musikalischer Teilhabe kommt und auch diese Rolle in einem beanspruchenden „flow“ ausgeübt wird.

II. Prinzipien des Ansatzes

Es sind zwei Grundprinzipien, die die Arbeit mit Bands kennzeichnen und aus denen, wenn sie ernstgenommen werden, ein eigener vielschichtiger didaktischer Ansatz folgt: Zum einen findet musikalische Bildung nicht in Gruppen statt, sondern in Bands, also künstlerisch und sozial sinnhaften Ensembles und zum anderen ist mit populärer Musik ein spezifisches Medium im Spiel, das weit mehr als nur eine Musikrichtung darstellt.

a) Band statt Gruppe

Die Vermittlung musikalischer Bildung in Gruppen stattfinden zu lassen ist finanziell und organisatorisch alternativlos, wenn sie möglichst allen Kindern und Jugendlichen zugute kommen soll. Eine Möglichkeit ist es, vom Vorbild des Instrumental- oder Vokaleinzelunterrichts ausgehend, dessen Ziele und Methoden entsprechend anzupassen und einzusetzen. Man kann versuchen, auf diese Weise möglichst viel von dem Individualunterricht als sozusagen privilegierte Form nun auch den Kindern und

Jugendlichen zukommen zu lassen, die sich das Privileg des Einzelunterrichts nicht leisten können. Geht man so vor, wird der Musikpädagoge strukturell zu einer knappen Ressource und die Schüler zu einem Übermaß an Bedürfnissen, Unterschieden, und Potentialen, das nicht mehr zur Gänze bewältigt werden kann. Es ist dann die besondere methodische Leistung und das pädagogische Geschick des Musikpädagogen, die Negativeffekte dieser Situation möglichst gering zu halten. Individuelle Förderung wird zu einer prinzipiellen Überforderung, da sie vom Pädagogen verlangt, jederzeit jeden Einzelnen so zu behandeln, als sei der Einzige und nicht ein einzelner unter vielen. Es ist klar, dass bei einem derartigen Vorgehen die Gruppe prinzipiell einen Problemcharakter erhält. Ganz anders stellt sich die Situation dar, wenn man es nicht mit Gruppen, sondern mit Bands zu tun hat. In einer Band sind nicht einfach viele Kinder, denen man irgendwie gerecht werden muss, sondern Musiker, die ganz verschiedene musikalisch notwendige Rollen einnehmen. Fehlt ein Kind oder sogar mehrere in einer Band, gibt es ein Problem: Das Kind fehlt, es wird aus einem strukturellen Zuviel zu einer Stütze eines sozialen und musikalischen Miteinanders. Das ist nicht das Einzige, was sich beim Übergang von einer Gruppe zu einer Band ändert. Schon Grundschulkinder haben ziemlich konkrete Vorstellungen davon, was es bedeutet, in einer Band zu spielen. Die Band braucht schnell einen Namen, soll eine Identität haben, mit der sich jeder identifizieren kann. Bands sind keine Projekte. Man spielt nicht für ein paar Termine oder ein halbes Jahr in einer Band, sondern die Band wird Teil der eigenen Identität. In einer Band zu spielen ist für viele Kinder und Jugendlichen eine starke Quelle der Selbstwertschätzung, deren besondere Wichtigkeit nicht nur in der Anerkennung anderer besteht, sondern auch in ihrer Stabilität, Kontinuität und Unabhängigkeit von aktueller Leistungserbringung. Dem existenziellen Bedürfnis der Kinder nach Zugehörigkeit wird in einer Band in kaum überbietbarer Weise entgegengekommen. Viel enger und intensiver, nicht zuletzt auch weil kleiner als ein Fußballverein, kaum kompetitiv und frei von der Gefahr der Ausgrenzung, die wie ein Damoklesschwert über den kleinen Freundeskreisen der Kinder schwebt. Aus einer Band wird niemand geworfen und die Zugehörigkeit sowie die eigene Rolle stehen nicht zur Debatte. Vor diesem Hintergrund ist klar, dass Bands auch ideale Kontexte für soziales Lernen bereitstellen. Das soziale Lernen ist hier aber nicht von individueller Förderung zu trennen. Wenn die Kinder in einer Band selbstorganisiert zusammenarbeiten, haben sie nicht nur die entsprechenden Sozialformen erlernt, sondern ein Lernsetting erschaffen, das weitaus höhere Lernchancen bereitstellt als die klassische Viele-Schüler-ein-Lehrer-Konstellation.

b) Populäre Musik als Medium

Dass innerhalb der Offenen Jazz Haus Schule pädagogisch in erster Linie mit populärer und improvisierter Musik gearbeitet wird, hat sozusagen historische Gründe. Die Offene Jazz Haus Schule ist vor über dreißig Jahren aus einer Initiative Kölner Jazzmusiker hervorgegangen, die sich der Vermittlung von Jazzmusik, improvisierter

Musik und zunehmend auch dem weiten Feld populärer Musik und Weltmusik zugewendet haben. Aus der Situation, dass aktive Musikerinnen und Musiker aus diesen Bereichen teilweise autodidaktisch, teilweise mit einem Hintergrund in Schulmusik oder Rhythmik an der Vermittlung populärer Musik gearbeitet haben, sind eigene Ansätze vor allem in Bezug auf eine Didaktik des Musizierens in Gruppen entstanden. Nicht zuletzt gehört dazu der Ansatz, aus Kindern, die keinerlei musikalische Vorkenntnisse haben, Bands zu formieren, die von Anfang an mit dem Instrumentarium der populären Musik umgehen lernen und sich auf den Weg zu einer eigenen Identität und ihrem eigenen Beitrag zur populären Musik machen.

Auch wenn die didaktischen Ansätze im Umfeld populärer Musik entstanden sind und populäre Musik als Medium verwenden, ist damit noch nicht gesagt, dass sie nicht auch mit gänzlich anderer Musik kompatibel sein können. Lässt sich also zum Beispiel europäische Kunstmusik mit der Didaktik der Youngster-Bands vermitteln? Wenn es sich bei populärer Musik lediglich um eine Musikrichtung handelte, wäre das sicherlich möglich. Da populäre Musik als Erscheinungsform des Populären aber einen ganz wesentlichen Bezug zu jugendkultureller Kommunikation, zu emanzipatorischer Haltung, zu streng demokratischem Gruppenkonzepten und zu einem Vorrang des Subjekts und seines Geschmacks vor allen objektivierbaren Kriterien hat, ist die Übertragbarkeit des Ansatzes auf andere Musik mehr als fraglich. Die Bedingungen wären,

- - dass die Kinder selbst über das zu spielende Repertoire entscheiden,
- - dass das gemeinsame Musizieren im Sinne eines ästhetischen Handelns und (auch körperlichen) Erlebens von Anfang an im Mittelpunkt steht und nicht ein rein technisches Üben,
- - dass die Kinder einen von ihnen gewählten und zu ihnen passenden Platz im Ensemble finden und einnehmen können,
- - dass sich das Ensemble als eine soziale Einheit begreift, zu der die einzelnen einen emotionalen, identifikatorischen Bezug aufbauen können,
- - dass die Kinder sich mit ihren eigenen Ideen künstlerisch einbringen können,
- - dass das umfangreiche informelle Wissen der Kinder über Musik (Repertoire, Formen, Texte, Bewegung/Tanz) aufgegriffen wird und Teil eines lebendigen Austauschs der kindlichen Lebenswelt und der musikalischen Angebote bleibt,
- - dass alle Entscheidungen gemeinsam demokratisch getroffen werden und der individuelle Geschmack und die Interessen der Einzelnen dabei nicht weniger zur Geltung kommen als das Wissen und die Erfahrung der Musikpädagogen,
- - dass kein Kind im Hinblick auf vorher und von ihm unabhängig festgesetzte Lernziele oder bestehendes Material entmutigt oder demotiviert wird.

Sicherlich wäre es ungewöhnlich, diese Ansprüche in einem klassischen Orchester oder einem Streichensembel umsetzen zu wollen. Ob es überhaupt möglich ist, entscheidet sich an dem Umgang mit dem Material, das in diesem Fall wohlgerne das jeweilige Werk ist – vorausgesetzt, es gelingt überhaupt, das Werk so zu präsentieren, dass es die Kinder begeistert. Ist man bereit, Werke im Vorfeld aber auch spontan so zu bearbeiten, dass die einzelnen Kinder für sie attraktive und spielbare Stimmen bekommen? Geht man vielleicht sogar so weit, Ideen der Kinder in die klassischen Werke einzubauen? An diesen Punkten wird deutlich, dass klassische Musik auf der einen und populäre Musik auf der anderen Seite nicht bloß verschiedene Arten von Musik sind, sondern auch verschiedene Arten des Umgangs mit und Zugangs zu Musik. Das heißt: Selbstverständlich lässt sich auch mit Werken der klassischen Musik auf populäre Weise umgehen. Ob man das, was man dann tut und was dabei herauskommt, klassische Musik nennen mag, sei dahingestellt.

III. Die didaktische Trias

Die Bandarbeit der Offenen Jazz Haus Schule lässt sich nicht als ein didaktischer Ansatz darstellen. Zu unterschiedlich ist die langfristig ausgelegte Arbeit jeweils in Relation zu den Lernphasen, in denen sich die Bands befinden, dem Alter der Kinder und den Gruppenkonstellationen. Auch wenn die Dozenten sich mit ihren jeweiligen Stärken individuell einbringen, gibt es doch drei didaktische Ansätze, die in einer Band – sagen wir aus Erst- oder Zweitklässern, im allgemeinen schon sehr schnell in individueller und situativ bestimmter Ausprägung zur Geltung kommen.

Geht es insbesondere in der Anfangsphase einer Band, aber auch zum Beispiel bei der Einführung neuer Rhythmen darum, eine musikalische Grundlage zu schaffen, auf der und von der aus alle gemeinsam musizieren können, kann man von einer Didaktik der Homogenisierung sprechen. Bestimmte Fähigkeiten und bestimmtes Wissen werden dabei allen Kindern zugleich vermittelt – auf eine Weise, die durch ihre Kleinschrittigkeit, ihre spielerische und musikalische Einbettung gleichwohl heterogenen Gruppen gerecht werden kann.

Darauf aufbauend, aber in vielen – angebbaren – Fällen auch schon unmittelbar, werden den Kindern auf sie individuell zugeschnittene musikalische und kreative Rollen angeboten. Das können jeweils verschiedene Instrumente sein, aber auch stark differierende Stimmen und Spielweisen im Bezug auf ein Instrument oder eine Instrumentengruppe. Da hier Rollen und Stimmen entweder vom Material (mehrstimmig ausdifferenzierte Sätze) oder durch die Bandleitung (Ad-hoc-Arrangements, Instrumentierung) ermöglicht werden, kann man von einer Differenzierung von oben sprechen.

Entsprechend kann man drittens auch die Differenzierung von unten fördern. Damit sind alle Wege gemeint, auf denen die Kinder selbst die Inhalte, Sozialformen und

Methoden gestalten und sich ihren Platz in der Gruppe und beim musikalischen Geschehen selbst aussuchen. Ein kindorientierter, reflektierter Einsatz der dieser drei Didaktiken ergibt die didaktische Trias der Offenen Jazz Haus Schule.



YoungsterBand-Didaktik



Homogenisierung Differenzierung „von oben“ Differenzierung „von unten“

a) Homogenisierung

Im aktuellen pädagogischen Diskurs nimmt der Begriff der Homogenisierung den eines Rejektionswerts ein: Das, was man gerade nicht machen soll, das, von dem sich alle Ansätze, die konstruktive Antworten auf die Frage nach dem Umgang mit Heterogenität geben wollen, abgrenzen. Wenn Homogenisierung hieße, dass die Einzigartigkeit und die individuellen Bedürfnisse der Kinder nicht berücksichtigt werden und –mehr noch: dass diese Einzigartigkeit problematisiert und zugunsten der Lernzielerreichung im Gleichschritt eingeebnet wird, hätte sie nicht einmal als Teil der didaktischen Trias Berechtigung. Mit Homogenisierung sind aber hier in einem spezifisch musikpädagogischen Kontext Methoden angesprochen, die die Wahrscheinlichkeit dafür erhöhen, dass alle Kinder in einer Gruppe am gemeinsamen Musikmachen voll teilhaben können. Wenn es gelingt, allen Kindern eine Orientierung im Metrum zu vermitteln, sowie bei jedem konkreten Stück dafür zu sorgen, dass alle Kinder auf elementare Weise mitsingen, mitklatschen oder mitspielen können, kann jedes weitere differenzierende Üben, Lernen und Spielen gemeinsam stattfinden. Ist eine gemeinsame Basis gelegt, kann die Musik weiterlaufen, während einzelne differenzierende Lernschritte gleichzeitig ablaufen.

Homogenisierung heißt aber in jedem Fall, dass ein bestimmter Lernschritt von allen relativ gleichzeitig gemacht werden soll. Dass ausgerechnet darin ausgezeichnete Möglichkeiten der individuellen Förderung bestehen können, soll an konkreter Methodik verdeutlicht werden, die zwei didaktische Maximen umsetzen: Kleinschrittigkeit und musikalische Einbettung.

Frustration und Überforderung in Bezug auf ein vorgegebenes Lernziel können dann genauso wie Langeweile und Unterforderung vermieden werden, wenn die entsprechenden Übungen sich stetig aufeinander aufbauend diesem Ziel nähern. Niemand ist davon gelangweilt, vier mal auf der eins des Taktes zu klatschen,

während dieser erste Schritt für manche Kinder nicht übersprungen werden darf. Einfach so vier vorzuzählen und die Kinder aufzufordern auf der eins in die Hände zu klatschen, ist wohlgermerkt kein musikalisches Geschehen und kann bestenfalls als ein spielerisches Element, nämlich als Wettbewerb, angesehen werden (agon). Die damit verbundene Motivation ist weder intrinsisch noch ist sie dem Zusammenhalt der Gruppe förderlich. Sinnvoll ist es daher, auch diese elementarsten Übungen schon musikalisch einzubetten und wenn möglich einem einfachen Klatschen schon einen ästhetischen Sinn zu verleihen.

Kleinschrittigkeit ist auf hohe Geschwindigkeit angewiesen. Nur wenn die Übeabläufe sehr schnell von statten gehen, wird eine faktische Unterforderung für viele nicht spürbar, deren Aufmerksamkeit dann auch nicht auf der aktuellen Übung liegt, sondern auf der mitlaufenden musikalischen Begleitung. Bewährte Methoden dafür sind call&response und Reih'um. Mit beiden Methoden ist es möglich, Übeprozesse über längere Zeit aufrecht zu erhalten und abzuwandeln, ohne durch verbale Kommunikation zu stören oder das musikalische Geschehen zum Erliegen kommen zu lassen. Geht eine Übung metrisch gebunden im Kreis herum, ist jedes Kind beteiligt: entweder es ist gerade dran, verarbeitet das eingeworfene Feedback des Dozenten, trägt die musikalische Begleitung oder muss aufpassen, um seinen Einsatz nicht zu verpassen. Aus diesem Grund kommt es hierbei in der Regel zu keinen Störungen und keiner Langeweile der Kinder. Jedes Mal, wenn der Dozent wieder an der Reihe ist, kann er entscheiden, ob der erste Übungsschritt abgeschlossen ist, um oft sogar kommentarlos den nächsten vorzuspielen, ohne das Metrum und die Musik abreißen zu lassen. In Bezug auf die Möglichkeit individueller Förderung ist in diesem Setting sehr viel möglich. Die Heterogenität der Gruppe wird durch Sequentialisierung bewältigbar. Da jeder nach einander spielt, kann der Dozent sich jeden einzelnen ganz genau anschauen und bei weiterlaufender Musik eine verbale Rückmeldung geben oder auch eine Haltung physisch korrigieren. Binnen zwei oder drei Minuten ist der betreffende Schüler etliche Male an der Reihe gewesen, wodurch sich ein Lernerfolg leiten, beobachten und festigen lässt. Lassen sich bestimmte Schwierigkeiten einzelner in dieser kurzen Phase nicht hinreichend beheben, weiß der Dozent in jedem Fall ganz genau, welches Kinder noch gefördert werden müssen und welche Kinder ihnen dabei helfen können. Call&Response leistet nicht diese Sequentialisierung der Gruppe, erlaubt aber mit einem spielerischen Charakter (wohlgermerkt extrinsisch und agonal) eine hohe Frequenz kleinschrittiger Übungen mittels Imitationslernen. Hierbei lässt sich natürlich nicht nur die Rolle des „Callers“ an die Kinder weitergeben, sondern es bietet sich zum Beispiel auch eine Kombination mit Reih'um an: Erst einer, dann alle, dann der zweite, dann alle... Oder man kann sich in zwei Gruppen an zwei Instrumenten anreihen und jeweils nacheinander einen oder zwei Takte spielen lassen, wobei während des Platzwechsel die jeweils andere Reihe dran ist, den Rhythmus hält und keine Pause entstehen lässt.

Individuelle Förderung ist also in einer homogenisierenden Didaktik unter Umständen sehr gut möglich. Es kommt dann auf das Detail an: Sind es sinnvoll aufeinander aufbauende Überschritte? Wird jedes Kind genau beobachtet, erhält es Rückmeldung, mit der es etwas anfangen kann? Sind die homogenisierenden Übephase musikalisch oder spielerisch so eingebettet, dass die Kinder Spaß haben? Genauso verhält sich Homogenisierung zu Inklusion. Homogenisierung kann in ausgezeichneter Weise durch effektives Üben dazu beitragen, dass jedes einzelne Kind – und dabei insbesondere diese, die höheren Übebedarf haben – zu möglichst substantieller Teilhabe am gemeinsamen Musizieren kommt. Paradox wäre geradezu, die Kinder, die kleinschrittige Übungsphasen besonders nötig haben, nicht mit diesen Methoden herauszufordern. Beim kleinsten Hindernis einem Kind schon eine musikalische Rolle zuzuweisen, die dieses Hindernis umgeht, ist eindeutig weniger inklusiv als der Versuch, dieses Hindernis durch Lernen abzubauen. Andererseits ist Homogenisierung ein hoch riskantes Unterfangen, mit einer großen Wahrscheinlichkeit, Kinder zu beschämen, ihnen Misserfolgserlebnisse zu vermitteln und sie zu demotivieren. Macht man durch Homogenisierungsdidaktik schnell transparent, wer etwas kann und wer nicht und macht man diejenigen, die Übebedarf haben, zur offenbaren Ursache langweiliger und für viele unnötiger Wiederholungen, ist Homogenisierung auf die schlimmstmögliche aber leider wohl verbreitete Weise eingesetzt. Daraus folgt, dass Homogenisierung sowohl individuelle Förderung ermöglicht als auch mit inklusivem Anspruch umgesetzt werden kann, aber bei alle dem unter einem hohen Risiko steht, genau das Gegenteil zu tun. Steuerungstheoretisch fällt Homogenisierung unter den lehrerzentrierten Unterricht, wenn das heißt, dass die Inhalte, Sozialformen und Methoden vom Lehrer vorgegeben werden (daher auch: methodengesteuert). Dass sich lehrerzentrierter Unterricht um den Lehrer kreist, sozusagen nicht nur von ihm gesteuert, sondern auch für ihn gemacht wird, kann zwar in der Praxis vorkommen, ist aber nicht begrifflich gemeint oder strukturell vorgezeichnet. Dass diese Unterrichtsform das einzelne Kind weniger im Blick hat als irgendeine andere Form, ist also noch nicht gesagt.

b) Differenzierung von oben

Differenzierung ist wohl die erste und übergeordnete Antwort der Musikdidaktik auf die Frage, wie man mit der Heterogenität von Gruppen umgehen kann, bzw. diese sogar produktiv werden lassen kann. Die naheliegende Form der Differenzierung ist natürlich, einer Instrumental- oder Vokalgruppe verschiedene musikalisch sinnvolle Stimmen anzubieten. Das liegt nicht nur künstlerisch auf der Hand, sondern eröffnet Möglichkeiten, den Interessen, Fähigkeiten, Potentialen und Lerntempi der Kinder und Jugendlichen in den Gruppen zu entsprechen. Es steht ganz außer Frage, dass es besser ist, eine Kindergruppe mit einer sinnvoll differenzierenden Auswahl an Stimmen zu konfrontieren als mit einer einzigen Stimme. Gleichwohl darf man sich nicht der Illusion hingeben, man könne Stimmen mitbringen, die dann zu den einzelnen Kindern passen. Das ginge nur, wenn es Kategorien von Kindern gäbe,

beispielsweise die Begabten, die Unbegabten, die Übenden, die Lustlosen usw. Diese Kinder gibt es ja leider, wenn man die entsprechende Brille aufgesetzt hat. Hat man diese Brille nicht auf, sieht man nur einzelne Kinder mit ganz individuellen Eigenschaften. Kritiker des Integrationskonzepts sehen genau dieses Absetzen der Brille als den Fortschritt im Übergang vom Integrations- zum Inklusionskonzept. Tatsächlich ist es nicht mehr aber auch nicht weniger eine Annäherung an so etwas wie Individualisierung, wenn man differenzierendes Material verwendet. Nicht zuletzt kann ja ein vorgefertigtes Arrangement auch die Geschwindigkeit und die Qualität von Ad-hoc-Arrangements erhöhen.

Man kann sich dann an dem Bestehenden orientieren und Anpassungen vornehmen, die dann wirklich den jeweiligen Kindern auf den Leib geschneidert sind.

Arbeitet man mit Bands, ist eine tiefgreifende Differenzierung nach musikalischen Gesichtspunkten eine Selbstverständlichkeit. Gitarren, Bass, Schlagzeug, Keyboard, Klavier, Gesang und eventuellen Blas- und Streichinstrumenten ein und dieselbe Stimme vorzulegen, wäre absurd. Didaktische Differenzierung ist hier also eine sowohl musikalisch/künstlerisch oder auch historisch begründete Tatsache mit erheblichem didaktischem Mehrwert. Von da aus ist es kein weiter Schritt, Differenzierung auch innerhalb gleicher Instrumentengruppen (mehrere Keyboarder, Perkussionisten oder Gitarristen in einer Band) oder in Ensembles aus einem Instrument (z.B. Gitarren-, Holzbläser- oder Perkussionsgruppe) einzuführen. Spezifisch für den Ansatz der Offenen Jazz Haus Schule ist dann, nicht sozusagen rein pädagogisch nach Schwierigkeitsgraden zu differenzieren, sondern in erster Linie nach künstlerischen Gesichtspunkten. Eine Stimme sollte zunächst einmal für den Gesamtklang Sinn ergeben und möglichst auch als solche dem Kind als spielenswert erscheinen. Eine Ausdifferenzierung nach Schwierigkeitsgraden ergibt der Zufall, dem man dann nur bei besonderem Bedarf nachhelfen muss, ohnehin.

Differenzierung von oben ist nach allem Gesagten nicht zwangsläufig ein Verfahren zur individuellen Förderung. Auch hier hängt es am Detail: Ist es entgegen aller Unwahrscheinlichkeit gelungen, Stimmen den Kindern anzubieten, die sie genau auf ihrem Niveau herausfordern und begeistern (flow)? Sind die Fähigkeiten vorhanden, Arrangements spontan abzuwandeln und die Bereitschaft, genau hinzuschauen, ob ein Kind eventuell mehr könnte oder möchte? Gelingt es, auch elementare Stimmen so zu komponieren, dass die Kinder, die diese Stimmen übernehmen, einen für den Gesamtklang zuträglichen, besser: subjektiv unverzichtbaren Beitrag leisten?

Von Inklusion durch diese Form der Differenzierung kann man nur im Idealfall sprechen. In der Regel verfährt Differenzierung von oben nach dem Modell der Integration. Kinder mit verschiedenen aktuellen und potentiellen Fähigkeiten werden durch leistungsdifferenzierende Arrangements integriert. Erst wenn diese kategorisierende Sichtweise der realen Praxis weicht, dass jedem einzelnen Kind aufgrund individueller zugewandter Beobachtung eine für es passende Stimme

angeboten und weiterentwickelt wird, könnte man hier auch von inklusiver Didaktik sprechen.

Unterricht nach der Differenzierung von oben ist in erster Linie materialgesteuert. Das, was der Lehrer an Steuerung abgibt, wird nun teilweise in das Material verlagert. Liegt eine hoch differenzierte Materialsammlung vor, könnte die Lehrperson unter Umständen in die Rolle eines Beraters zurücktreten, der das Material und dessen Anforderung erklärt und vermittelt.

c) Differenzierung von unten

Aus einer allgemeinpädagogischen Sicht ist ohne Frage die Selbstbestimmung der einzelnen Kinder und die Selbstorganisation der Gruppe eine besondere Errungenschaft und somit den anderen Unterrichtsformen vorzuziehen. Andererseits ist eine Kindergruppe eine ganze Zeit lang darauf angewiesen, Inhalte und Methoden vermittelt zu bekommen, die sie überhaupt erst in die Lage versetzen, sich als Gruppe zu konstituieren, Übeprozesse selbst anzuleiten und realisierbare Vorstellungen von den musikalischen Zielen sowie den möglichen Wegen dorthin zu entwickeln und zu kommunizieren. Dabei können die Formen sozialer Öffnung, d.h. Demokratisierung und maximale Partizipation vergleichsweise leicht und schnell von Anfang an eingeführt werden. Kinder haben die Erwartung, dass eine Band aus gleichberechtigten Mitgliedern bestehen und verstehen sofort, dass die Interessen aller Beteiligten berücksichtigt werden müssen, wenn es eine Band sein soll – was ja viel mehr als eine Gruppe ist, nämlich eine musikalisch und sozial sinnvolle Einheit, die eine Identität entwickelt, die jedes Mitglied annehmen kann. Mit Differenzierung von unten ist aber nicht nur die Demokratisierung der Gruppe gemeint, was ja keine im engeren Sinne musikdidaktische Angelegenheit ist: Es können keine musikpädagogischen Methoden daraus abgeleitet werden, die an die Stelle von Methoden der Differenzierung von oben oder der Homogenisierung treten könnten. Musikdidaktisch interessanter sind die inhaltliche und die methodische Öffnung. Die inhaltliche Öffnung ergibt sich zwingend aus der sozialen Öffnung. Dass die Kinder selbst über ihr Repertoire entscheiden, ist zwar an sich noch keine differenzierende Maßnahme, führt aber dazu, dass man als Dozent den Kindern, die von ihnen ausgewählten oder selbst (an)komponierten Stücke auf den Leib schneiden muss, da man fast nie auf bestehendes Material zurückgreifen kann. Differenzierung von unten kommt hierbei ins Spiel, wenn man das nicht alleine zuhause tut, sondern wenigstens teilweise auch spontan mit den Kindern zusammen, die dann im Prozess entscheiden können, welche mögliche Stimmführung ihnen am besten gefällt. Die Würfel einer Differenzierung von unten fallen aber bei der methodischen Öffnung. Können die Kinder Übeprozesse selbst anleiten, sich selbst alleine oder wechselseitig am Instrument oder beim Improvisieren oder Komponieren weiterbringen, sich selbst ihren individuellen Weg zur musikalischen Bildung bahnen? Im Falle von musikalischer, vor allem instrumentaler, Praxis ist das mit Sicherheit bei

Grundschulern nicht von Anfang an möglich. Haben die Kinder aber in den Phasen der Homogenisierung und der Differenzierung von oben schon einige Methoden kennengelernt und konkrete Fertigkeiten an Instrumenten erlernt, können sie diese Methoden abwandeln, sich zu eigen machen, sich wechselseitig etwas beibringen oder auch einmal ganz neue Wege beschreiten.

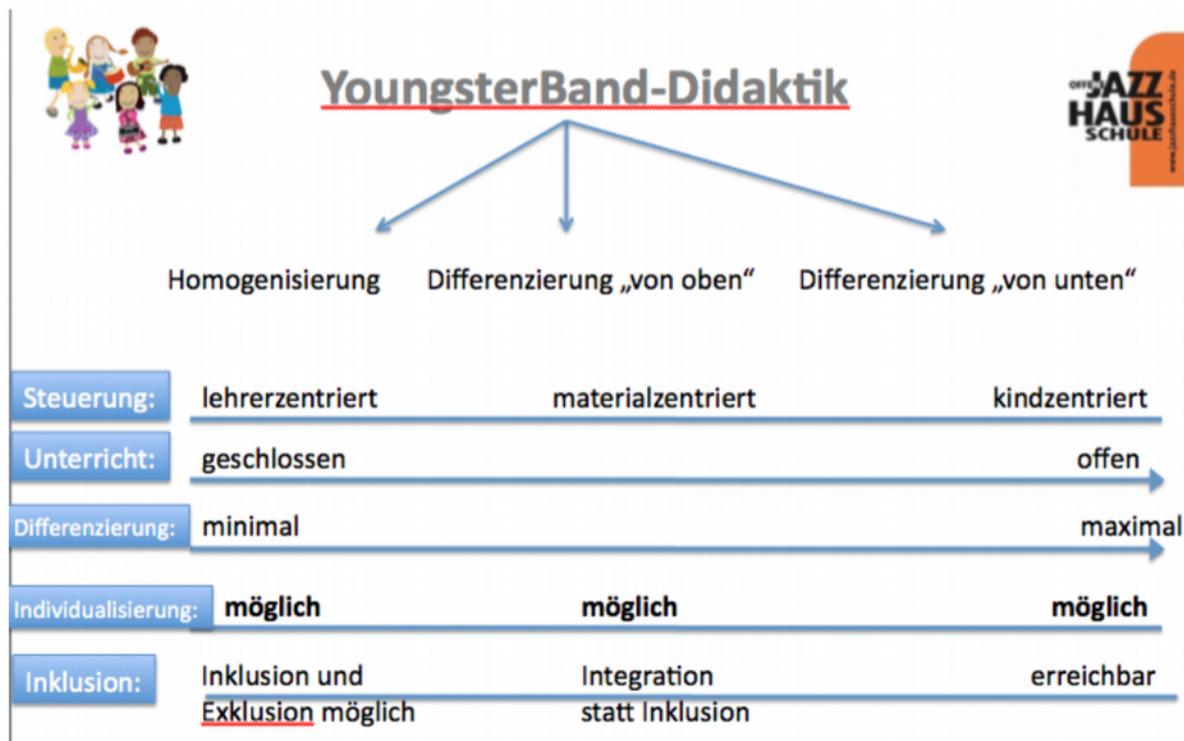
IV. Fazit

Homogenisierung, Differenzierung von oben und Differenzierung von unten sind drei didaktische Ansätze, die alle ihre Berechtigung haben und für eine erfolgreiche und nachhaltige Bandarbeit sogar unverzichtbar sind. Es sind keine Phasen, die nacheinander ablaufen, wenn es auch viele Gründe dafür gibt, in der Startphase einer Kinderband mehr homogenisierende Methoden zum Einsatz zu bringen und ab einem gewissen Reifegrad der Band immer mehr auf Differenzierung von unten zu setzen. Gleichwohl kommen zu jeder Zeit alle drei didaktischen Formen zum Einsatz. Beispielsweise kann eine neue Stimme im Zuge der Differenzierung von oben homogenisierend eingeführt werden oder auch autodidaktisch (Differenzierung von unten). Das ist eine pragmatische und keine normative Frage.

Was individuelle Förderung anbelangt, ist es ein überraschender Befund, dass diese in homogenisierenden Settings nicht weniger möglich ist als in anderen Didaktiken. Auch, dass die viel gelobte und allseits geforderte Differenzierung von oben (dann unter dem Namen Binnendifferenzierung) zwar individualisieren kann, dabei aber in der Gefahr steht, sich auf unwahrscheinliche Passung (Begrenzt differenziertes Material/unbegrenzt „differenzierte“ Schüler) verlassen zu müssen, ist bedenkenswert. Genauso verhält es sich im Hinblick auf Inklusion. Homogenisierung ist nicht zwangsläufig exkludierend, sondern kann gerade dadurch, dass Anforderungen an jeden gestellt werden, inkludierend wirken. Zugleich haben homogenisierende Ansätze aber ein enormes Exklusionspotential, wenn kein diesbezügliches Risikobewusstsein vorhanden ist. Die Differenzierung von oben ist im Grunde weniger inklusionskompatibel, da sie nach dem Integrationsmodell verfährt und dazu tendiert differenziertes Material (leicht, mitteln, schwierig) für kategorisierte Schülergruppen (schlimmstenfalls: Unbegabte, Begabte, Hochbegabte) vorzuhalten.

Da jeder didaktische Ansatz große Potentiale für individuelle Förderung birgt, aber auch ganz eigene Risiken, ist eine begriffliche Durchdringung dieser Unterscheidungen von hohem praktischem Wert.

V. Übersicht



Franz Kasper Krönig, Dr. phil, ist Vertretungsprofessor an der TH Köln mit Schwerpunkt Kulturelle Bildung und Elementardidaktik und langjähriger Dozent und Projektleiter an der Offenen Jazz Haus Schule Köln. Gemeinsam mit Achim Tang entwickelt und leitet er das inklusive Stadtteilorchester »Sounds of Buchheim«, dessen Ansätze aktuell auch auf die Arbeit mit Familien und KiTa-Kindern übertragen werden (Family Sounds of Buchheim).

VERÖFFENTLICHT VON: OFFENE JAZZ HAUS SCHULE, RAINER LINKE
©2019: OFFENE JAZZ HAUS SCHULE, FRANZ KRÖNIG
LEKTORAT: RADIX EDITORIAL KÖLN

Gefördert vom Ministerium
für Kultur und Wissenschaft
des Landes Nordrhein-Westfalen

