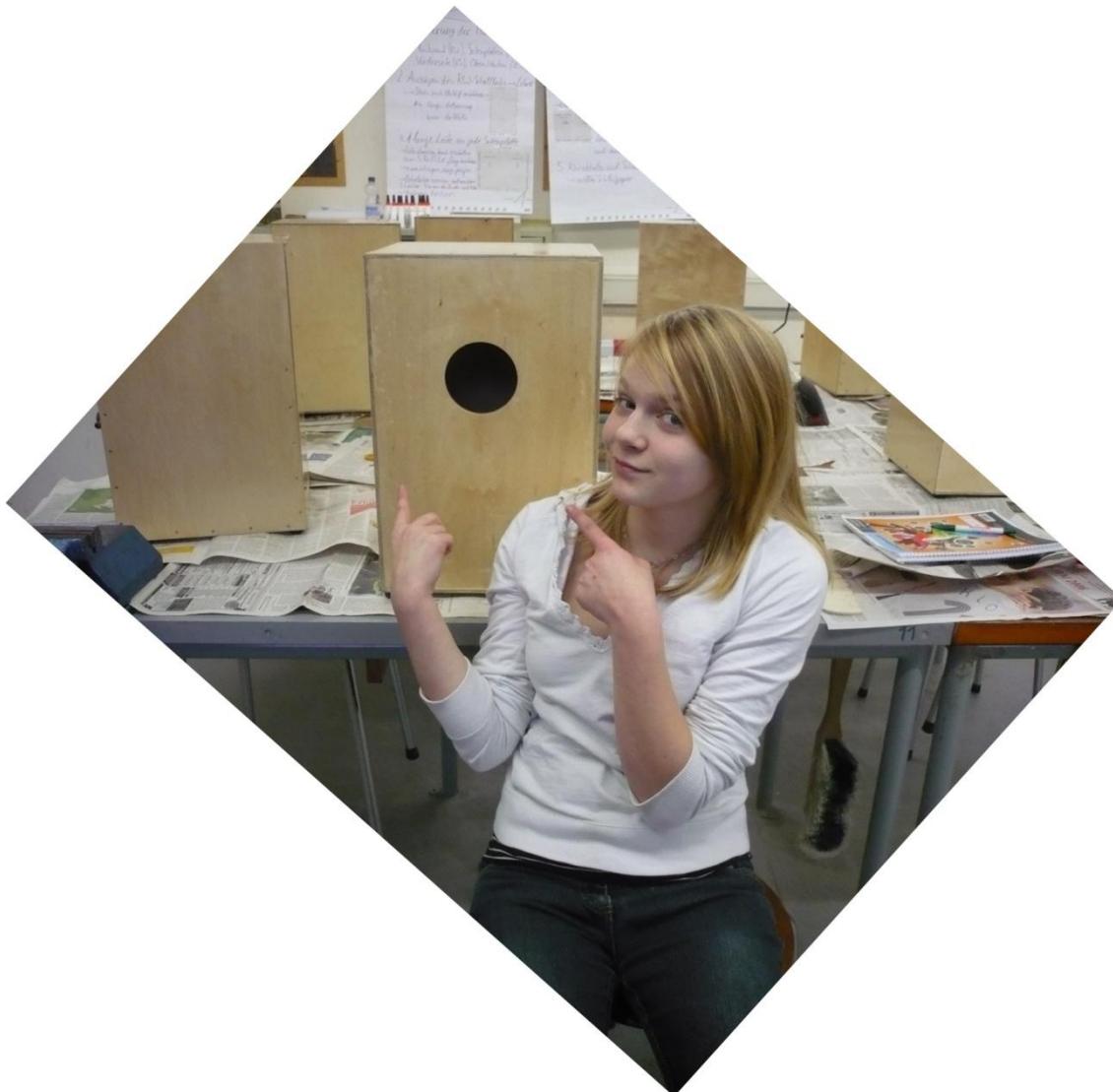


Schriftliche Prüfungsarbeit zur Zweiten Staatsprüfung für das Amt des Lehrers mit fachwissenschaftlicher Ausbildung in zwei Fächern

Der Cajón

Bau und Einbindung in das Klassenmusizieren innerhalb des Musikunterrichts einer 8. Klasse der Fritz-Kühn-Schule (Realschule)



Vorgelegt von Martin Guljamow

1. Schulpraktisches Seminar Treptow-Köpenick (L)

Abgabetermin: 08.03.2010

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|----|
| Einleitung | 2 |
| I. Theoretische Grundlagen..... | 3 |
| 1. Cajón bauen | 3 |
| 1.1. Der, die, das Cajón – nützliches Hintergrundwissen | 3 |
| 1.2. Der Cajón im pädagogischen Kontext..... | 4 |
| 1.3. Instrumentenbau im schulischen Rahmen | 7 |
| 1.4. Bausatz vs. Eigenbau | 9 |
| 2. Klassenmusizieren | 11 |
| 2.1. Der Begriff Klassenmusizieren – aktuelle musikdidaktische Standpunkte und Tendenzen..... | 11 |
| 2.2. Ziele des Klassenmusizierens | 12 |
| 2.3. Funktionen und Formen des Klassenmusizierens..... | 13 |
| 2.4. Schwerpunkte für gelingendes Klassenmusizieren..... | 15 |
| 2.5. Methoden des Klassenmusizierens | 17 |
| 2.6. Gruppenimprovisation als musikalische Basisarbeit | 18 |
| II. Planung, Durchführung und Auswertung des Projekts „Cajón bauen“ | 20 |
| 3. Das Projekt Cajón bauen | 20 |
| 3.1. Am Anfang war die Idee..... | 20 |
| 3.2. Unterrichtsform des Cajónbaus | 20 |
| 3.3. Einschätzung der allgemeinen Rahmenbedingungen | 21 |
| 3.4. Auseinandersetzung mit der Fachliteratur: Fächerübergreifender- und Projektunterricht – Erkenntnisse und Konsequenzen | 21 |
| 4. Planungsphase: Vorbereitungen, didaktisch-methodische Vorüberlegungen und Entscheidungen | 28 |
| 4.1. Der Probebau eines Cajóns und didaktisch-methodische Konsequenzen..... | 28 |
| 4.2. Die Projektteilnehmer | 31 |
| 4.3. Der „Sprung“ in die Projektdurchführung – Vorüberlegungen zu einem geeigneten Einstieg | 32 |
| 5. Darstellungsschwerpunkte der Projektdurchführung..... | 33 |
| 5.1. Darstellung des 1. Projekttages..... | 33 |
| 5.2. Darstellung des 2. Projekttages..... | 36 |
| 6. Gesamtreflexion des Projekts Cajón bauen | 38 |
| III. Planung, Durchführung und Auswertung: Einbindung des Cajóns in das Klassenmusizieren | 40 |
| 7. Planung der Unterrichtseinheit | 40 |
| 7.1. Allgemeine Unterrichtsvoraussetzungen | 40 |
| 7.2. Didaktische Grundkonzeption | 40 |
| 7.3. Aufbau und Verlauf der Unterrichtseinheit | 41 |
| 7.4. Tabellarische Konkretisierung der geplanten Lehr- und Lernprozesse | 42 |
| 7.5. Didaktisch-methodische Vorüberlegungen und Entscheidungen | 43 |
| 8. Darstellungsschwerpunkte der Unterrichtseinheit..... | 46 |
| 8.1. Darstellung der 2. Stunde (TG), Phase II – Gruppenimprovisation | 46 |
| 8.2. Darstellung der 6. Stunde (TG), Phase II – Anwendung Calypso | 47 |
| 8.3. Darstellung der 7. Stunde (KV), Phase II – Aufführung und Auswertung..... | 48 |
| 9. Gesamtreflexion zur Unterrichtseinheit..... | 49 |
| IV. Quellenverzeichnis | 51 |

EINLEITUNG

Auf den Cajón bin ich im letzten Jahr im Rahmen mehrerer Fortbildungen gestoßen, in denen man zunächst das Instrument selbst baute und dann darauf spielen lernte. Die vorliegende Arbeit dokumentiert den Versuch, Grundgedanken dieses Konzepts in die schulische Praxis zu übertragen. Das Kapitel I. Theoretische Grundlagen enthält eine sachtheoretische Darstellung zum 1. Cajón bauen sowie zum 2. Klassenmusizieren, auf welche die beiden anderen Kapitel II. Planung, Durchführung und Auswertung des Projekts Cajón bauen sowie III. Planung, Durchführung und Auswertung: Einbindung des Cajóns in das Klassenmusizieren Bezug nehmen.

Es handelt sich dabei um ein sehr umfangreiches Vorhaben. Jedes Thema für sich, der Bau sowie die Einbindung des Cajóns in das Klassenmusizieren, könnte inhaltlich ohne Weiteres eine Examensarbeit füllen. Eine Schwerpunktsetzung war also unvermeidbar. Ich entschied mich für das Bauen, da dieses Vorhaben nicht nur den weitaus größeren zeitlichen Rahmen umfasste, sondern zudem unter den besonderen Umständen der Projektstage stattfand. Dementsprechend weicht auch das Konzept von Planung, Durchführung und Auswertung stark von konventionellen Darstellungen in Examensarbeiten ab. Es war mir ein besonderes Anliegen, alle wichtigen Schritte von der Idee bis zur Realisierung darzustellen und dabei die gängigen Konzeptionen zum Projektunterricht didaktisch-methodisch zu berücksichtigen. Insofern stellt das Kapitel II. eine Durchmischung von Praxis und Theorie dar, wobei zu letzterer immer der Anwendungsbezug hergestellt wird.

Der zweite Aspekt, die Einbindung des Cajóns in das Klassenmusizieren einer 8. Klasse, wird hingegen in eher traditioneller, wenn auch verkürzter Weise bzgl. Planung, Durchführung und Auswertung beleuchtet. Den methodischen Schwerpunkt bilden hier die Gruppenimprovisation und die Liedbegleitung, daher finden sich zu beiden Aspekten Darstellungsschwerpunkte und Auswertungen entsprechender Unterrichtssequenzen.

Als Vorgeschmack verdeutlicht die nachfolgende, tabellarische Darstellung, wie zeitaufwendig und komplex der Prozess von der Idee bis zur Umsetzung eines Projekts wie dem Cajónbau sein kann.

| | |
|----------------|--|
| März 2009 | Projektidee nach Fortbildungsmaßnahmen zum Cajón |
| Juni 2009 | Sponsorenakquise: Hertie-Stiftung steuert 500 € bei → finanzieller Rahmen steht |
| September 2009 | Die Gesamtkonferenz beschließt zwei Projektstage vor Weihnachten → Chance: Kooperation mit dem Arbeitslehrelehrer in der Werkstatt |
| Oktober 2009 | - Kontaktaufnahme zu Arend Schmidt-Landmeier (Verfasser des bei Klett erschienenen Heftes: Cajón spielen und bauen), begleitende Beratung per Email - Materialrecherche und -beschaffung → 512,38 € |
| November 2009 | - Prohebau eines Cajóns in der Schulwerkstatt → konzeptionelle Zusammenarbeit mit dem Arbeitslehrelehrer - Ansprechen möglicher Projektteilnehmer aus der 8. Jahrgangsstufe |
| Dezember 2009 | - Teilnehmerzahl steht fest: 13 - Projektdurchführung: 16. - 18. Dezember |
| (Januar 2010) | (Klassenmusizieren mit den Cajóns in der 8. Jahrgangsstufe) |

Natürlich verringert sich die Zeitspanne, wenn man das gleiche Projekt wiederholt durchführt. Hat man allerdings keine festen Kooperationspartner und Händler, gestaltet sich die Beschaffung der finanziellen Mittel und des gesamten Materials¹ immer wieder als aufwendig.

¹ Für alle, die sich die Zeit sparen möchten: Eine Auflistung sämtlicher Materialien und entsprechender Händler findet sich im Anhang.

I. THEORETISCHE GRUNDLAGEN

1. CAJÓN BAUEN

1.1. Der, die, das Cajón – nützliches Hintergrundwissen

Als Besitzer eines Musiklexikons geht man gewiss davon aus, die populärsten und traditionellen Instrumente der Länder dieser Welt darin wiederfinden zu können. Einen Eintrag „Cajón“ wird man aber mit Sicherheit erst bei Ausgaben des 21. Jahrhunderts und auch dann nur vereinzelt entdecken. Und doch ist dieses Instrument seit mehr als hundert Jahren ein wesentlicher Bestandteil peruanischer und kubanischer Musikkultur. Möglicherweise erklären die zahlreichen bestehenden Unklarheiten hinsichtlich der Begriffsbestimmung und Geschichte des Instruments das ihm bisher entgegengebrachte geringe musikwissenschaftliche Interesse des westlichen Kulturraums. Besonders deutlich wird dies bei der Einbettung in die deutsche Sprache: Von den 8 vorliegenden Quellen (→ Literaturverzeichnis) wird das Instrument in drei Fällen ausschließlich als „die“, bei zweien als „das“ Cajón bezeichnet, von zwei weiteren Autoren sowohl im Femininum als auch im Neutrum und nur von der einzigen „nichtdeutschen“ Verfasserin, der peruanischen Musikpädagogin Lilia Romero Soto, im Maskulinum als „der“ Cajón benannt – dieser verwirrende Umstand an sich ist dabei keineswegs unbekannt (vgl. Everling/Schmidt-Landmeier 2006: 23 und Nöhring/Schmidt-Landmeier 2009: 4). Diese Arbeit verwendet die zuletzt genannte Form und den Plural „Cajóns“ aus folgenden Gründen: Die sprachliche Herkunft ist das Spanische *el cajón*² (sprich: Kachonn) also maskulin und bedeutet übersetzt Schublade oder (Bett-) Kasten.³ Zudem erscheinen das Verständnis und die „Eindeutschung“ durch Spanisch-Muttersprachler in dieser Hinsicht authentisch.

Geschichtlich ist man sich soweit einig, dass der Cajón in Lateinamerika im 19. Jahrhundert von afrikanischen Sklaven „entdeckt“ wurde. Denn es handelte sich zunächst um Transportkisten für Kolonialgüter, die zu perkussiven Instrumenten umfunktioniert wurden. Die Kolonialmächte waren zu dieser Zeit als herrschende Minderheit bestrebt, jegliche Aktivitäten zu untergraben, die zur Identitätsfindung und Entwicklung von Zusammengehörigkeitsgefühl unter den zahlreichen, wahllos zusammengewürfelten schwarzafrikanischen Ethnien führen konnten. Somit verbot man neben den traditionell bedeutsamen Trommeln sämtliche Musikinstrumente, da sie als Mittel der Kommunikation und der Kulturerhaltung angesehen wurden. Allerdings verstanden es die Sklaven vielfach, solche Verbote zu umgehen, indem sie Werkzeuge und Arbeitsmittel „musikalisierten“, die *ihnen nicht weggenommen werden konnten ohne ihre Arbeitsleistung zu verringern*.⁴ (Sommer 2006: 6) Seitdem entwickelten sich die Cajóns in vielfältiger Weise weiter und fanden besonders in Peru und Kuba einen festen Platz in der einheimischen Musik. Die vielen verschiedenen Formen des Instruments unterscheiden sich dabei vor allem in Bau- und Spielweise. Im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit steht ein Cajón, welcher in diesen Aspekten am ehesten dem „Cajón Peruano“ gleicht, der im Jahre 2001 zum kulturellen Erbe Perus erklärt wurde (vgl. Santa Cruz). Es handelt sich um eine abgeschlossene, quaderförmige, aufrecht stehende Holzbox (hier mit den Maßen 46,3 cm x 30 cm x 30 cm), deren Vorderseite durch ein spezielles, dünnes Holz (hier 3 mm starkes Flugzeugsperrholz) als Schlagfläche dient und auf der Rückseite ein Schall- bzw. Resonanzloch besitzt (→ Abb. S. 4).

² In vielen Quellen fehlt im Übrigen das für die korrekte Aussprache notwendige Akzentzeichen. Dieser Mangel wurde im Sinne der Eindeutigkeit und Klarheit in sämtlichen Zitaten eigenmächtig behoben.

³ Entgegen der häufigen Interpretation „Kiste“ (spanisch: la caja).

⁴ Beispiele dafür sind neben dem Cajón u. a. das Banjo (ursprünglich: gusseiserne Pfanne), die Frigideiras (brasilianische Sambainstrumente) und die Guatka (kubanisches Perkussionsinstrument). (vgl. Sommer 2006: 6)



(Abb.: *Cajón Schlagfläche*)



(Abb.: *Cajón Rückwand mit Schallloch*)



(Abb.: *Schallloch, Blick auf Snareteppich*)

Damit zählt der Cajón zwar zu den Idiophonen, doch rein funktional erfüllt die Schlagfläche den Zweck der Membran einer Trommel.⁵ Man spielt, auf dem Instrument sitzend und leicht kippelnd, vorrangig mit den Händen⁶ im oberen Drittel der Schlagfläche. In diesem Bereich ist sie nicht verleimt, sondern nur mit Schrauben fixiert, wodurch vor allem nahe der Oberkante ein schnarrender Klang, ähnlich dem einer Snare-Drum, entsteht. Dieser Effekt wird heutzutage durch vielfältige Snareapplikationen (Gitarrensaiten, Glöckchen, hier Snareteppich, → Abb. oben rechts) verstärkt, die innen an der Schlagfläche anliegen. Es gibt verschiedene Schlagtechniken, doch für die Schule eignet sich aufgrund der zunehmenden Verbreitung lateinamerikanischer Perkussionsinstrumente sicherlich besonders die kubanisch geprägte Anlehnung an die Conga-Spieltechnik.⁷ In der Regel wird zwischen 4 grundlegenden Schlagtypen unterschieden: Bass, Tone (oder „Open“), Slap und Tip. Bass und Tone imitieren dabei in moderater Lautstärke die Bass- und Snare-Drum des Schlagzeugs. Daher wird der Cajón heutzutage in nahezu allen Musikbereichen (vielfach kann man ihn auch bei Straßenmusikanten sehen) als eine Art Schlagzeugersatz verwendet, wengleich Becken- bzw. Hi-Hatklänge entfallen oder ergänzt werden müssen. Insbesondere wenn es darum geht, ohne elektrische Verstärkung (unplugged) zu musizieren, ist der Cajón mittlerweile beinahe unverzichtbar – zumal er äußerst platzsparend und gut zu transportieren ist. In den letzten 10 Jahren war somit eine rasant ansteigende Popularität zu verzeichnen, viele internationale Stars (z. B.: Norah Jones, die Fantastischen Vier) verwenden bei ihren Live-Auftritten Cajóns. Bekannt machten den Cajón in den späten 1970er Jahren allerdings Paco de Lucia und Rubem Dantas. Sie führten die peruanische Variante in die Flamenco-Musik ein und wurden mit dem Paco de Lucia Sextett weltberühmt. Der Klang war offensichtlich so überzeugend, dass heute kaum noch ein Flamenco-Ensemble ohne Cajón auftritt. Während also in den meisten Fällen der Cajónspieler die Rolle des Schlagzeugers und damit das rhythmische Fundament übernimmt, ermöglicht die angenehme Lautstärke durchaus eine Mehrfachbesetzung bzw. rhythmische Vielstimmigkeit – auch rein perkussive Cajónensembles haben sich seither gebildet. (Vgl. zum gesamten Abschnitt: Bickel 2007a: 33, Everlin/Schmidt-Landmeier 2006: 23, Kaiser 2009: 17 ff., Nöhring/Schmidt-Landmeier 2009: 4 ff., Philipzen 2004: 3 ff., Romero Soto 2006: 39, Santa Cruz, Schlagwerk 2007: 1 und Sommer 2006: 5 ff.)

1.2. Der Cajón im pädagogischen Kontext

Eine fundierte Betrachtung in diesem Bereich erscheint auf den ersten Blick schwierig, da eine fachdidaktische Diskussion bzgl. des Cajóns bisher nicht stattfindet. Diese Aussage relativiert sich allerdings, wenn man den Cajón im übergeordneten Sinne als lateinamerikanisches Perkussionsinstrument oder als Schlagzeugersatz auffasst. Über den hohen Stellenwert der Rhythmusarbeit im Musikunterricht wurde viel publiziert, insbesondere angeregt durch die intensive Auseinandersetzung der Musikdidaktik mit afrikanisch beeinflusster Musik (Musik aus Schwarzafrika sowie Lateinamerika) in den letzten Jahrzehnten.⁸ Für eine detaillierte Begründung des Zusammenhangs von (körperbetonter) Rhythmusarbeit und musikalischem Lernen sei auf das

⁵ Martini bezeichnet im Kontext der Selbstbauinstrumente dünne Sperrholzplatten tatsächlich als Membranform (vgl. Martini 1991: 113).

⁶ Es werden im professionellen Bereich auch Rods, Schlegel und (Kunststoff-) Besen verwendet.

⁷ Zu peruanischem bzw. kubanischem Stil vgl. Philipzen 2004: 5.

⁸ Siehe Literaturverzeichnis: Flatschler 1984, Moritz/Staffa 2008, Schütz 1992, Villasecca Ribbeck 1993 und Zimmermann 1999.

Kapitel Klassenmusizieren verwiesen (→ S. 16). Einen direkten Bezug zum Cajón findet man mitunter bei sehr aktuellen Veröffentlichungen: *Neben der körperlichen Erfahrung des Zusammenhangs von Metrum und Rhythmus dient der Einsatz von rhythmischen Kleininstrumenten der Intensivierung und Vertiefung rhythmischer Fertigkeiten. Zu diesen Instrumenten gehören neben Rasseln, Claves und anderen Kleinpercussionsinstrumenten auch die Cajón und die Boomwhackers.* (Bickel 2007a: 33) Bickel empfiehlt den Cajón demnach als geeignetes Instrument für eine grundlegende, rhythmische Schulung. Betrachtet man nun den Cajón aus der erwähnten, übergeordneten Perspektive, stellt sich also nicht die Frage „warum Rhythmusarbeit“, sondern vielmehr „warum Rhythmusarbeit mit Cajóns“? Genauer: Welche Vorteile weist der Cajón innerhalb oder gegenüber traditionellen Perkussionsinstrumenten auf und welche Aspekte müssen bei der Einbindung in die unterrichtspraktische Arbeit berücksichtigt werden? Offensichtliche Vorzüge wurden bereits im ersten Abschnitt genannt. Aus eigener Erfahrung und mit Hilfe der vorliegenden Quellen lässt sich folgende (unsystematische) Auflistung zusammenstellen:

a) Klangliche Nähe zum Schlagzeug bei moderater Lautstärke

Somit entfällt bei entsprechender Ausstattung das übliche Problem, dass jeweils nur ein Schüler⁹ das Schlagzeug spielen kann. Ein Gruppenlehrgang ist möglich und gesundheitlich aufgrund der moderaten Lautstärke auch tatsächlich vertretbar. (Lehrer wie Schüler nehmen den Unterschied zwischen einem zu oft sehr hart gespielten Schlagzeug und dem Cajónklang schnell und dankbar wahr.)

b) Praktische Form und robuste Bauweise

Der Cajón ist mit seiner platzsparenden Quaderform gut verstaubar und durch die leichte Bauweise auch für Schüler ideal transportierbar – ein mobiles Schlagzeug. Zudem steht er wegen seiner Form sehr stabil und kann auch durch Stöße und Umkippen nicht so einfach beschädigt werden.

c) Eingängige Spieltechnik

Die Spieltechnik der Conga ist in etwa übertragbar (vice versa). Des Weiteren ist ohne große Kraftanstrengung ein ansprechender Klang erzeugbar. Es mag leicht ironisch klingen, ist aber von großer unterrichtspraktischer Bedeutung: Man spürt, was man spielt, das heißt u. a., allzu rabiate Spielen schmerzt in den Händen und ist somit auf Dauer nicht durchführbar.

d) Experimentelle und instrumentaltechnische Klangvielfalt

Es existiert zwar, wie oben erwähnt, eine anerkannte Spieltechnik, dennoch ist der Cajón am gesamten Korpus beispielbar. Dadurch ergeben sich weitreichende Experimentier- und Gestaltungsmöglichkeiten (z. B. bei der Gruppenimprovisation → S. 18 f.).

Bei entsprechendem instrumentaltechnischen Vermögen lassen sich andererseits gezielt vielfältige und sehr differenzierte Klangeffekte erzeugen. Dazu gehören Glissando („Fersentechnik“), Trommelwirbel, Guiroklang („Rolling Fingers“), Klick u. v. a. Das ist ein entscheidender Umstand für heterogene Lerngruppen, ergeben sich so doch zahlreiche Differenzierungsmöglichkeiten.

Durch seine Vielseitigkeit lässt sich der Cajón nahezu universell *als Solo- oder Begleitinstrument einsetzen* und ist *sowohl für Laien als auch für professionelle Spieler [ein] interessantes und vollwertiges Instrument* (Nöhring/Schmidt-Landmeier 2009: 5).

e) Geringer Anschaffungspreis

Aufgrund seiner Entstehungsgeschichte kann man schon (oder gerade) bei günstigen Cajóns von authentischen Instrumenten sprechen, die zudem oft erstaunliche Klangqualitäten erreichen. Zum Vergleich: Bei dem anerkannten Online-Musikalienhandel Thomann kostet der günstigste Cajón 69 €, die günstigste Conga 99 €. ¹⁰ (Die in dieser Arbeit beschriebene Selbstbauvariante beläuft sich inklusive aller Materialien auf unter 40 € – bei angemessenem Klangergebnis.)

⁹ Der besseren Lesbarkeit wegen wird nur die maskuline Form geschrieben. Gleiches gilt in analogen Fällen (Lehrer, Kollegen, etc.). Selbstverständlich sind immer Schülerinnen und Schüler (bzw. entsprechend) gemeint.

¹⁰ Die Klang- und Verarbeitungsqualität von Instrumenten aus den unteren Preisklassen sollte dennoch stets kritisch betrachtet und vor dem Erwerb unbedingt getestet werden.

f) Sitz- und Kippelhaltung

Die Sitz- und Kippelhaltung ist für Schüler nicht nur ansprechend (endlich ist das Kippeln offiziell erlaubt), sondern schult auch ihr Balancevermögen. Tatsächlich ist der Cajón Instrument und Sitzmöglichkeit in einem.¹¹ Dadurch ergeben sich zahlreiche organisatorische und methodische Vorteile: Die Schüler können den Cajón statt ihres Stuhles benutzen und haben somit Zugriff auf das Instrument und den Arbeitsplatz. Andererseits kann auch übersichtlich in U-, Kreis- oder Blockformationen (u. v. a.) gearbeitet werden. In jedem Fall wird erarbeitet (z. B. durch Bewegung, Bodypercussion, Vocussion etc.) und direktes Übertragen ermöglicht. Zudem können auch andere Instrumente hinzugenommen und im Wechsel oder in Kombination gespielt werden.

g) Cajón-Tuning (Sommer 2006: 10)

Der Klang des Cajóns lässt sich durch einige Maßnahmen modifizieren und der persönlichen Klangvorstellung anpassen. Dazu zählen 1. die Dämpfung des Innenraums für einen weniger vollen, aber direkten Klang, 2. die Justierung der Schrauben¹² am oberen Ende der Frontplatten für einen holzigeren (lose eingestellt) bzw. schnarrenderen (fest eingestellt) Klang, 3. die Dämpfung der Snareapplikation beispielsweise durch Abkleben mit elastischem Pflaster und 4. die Veränderung der Saitenspannung (bei Cajóns mit Gitarrensaiten) für einen kürzeren und aggressiveren oder längeren Ton. (vgl. Sommer 2006: 10 f.) Für den Unterricht ergeben sich dadurch zahlreiche Möglichkeiten, den Zusammenhang von Klang, Funktion und Material zu veranschaulichen.

h) Cajón bauen

Mit dem Cajónbausatz der Firma Schlagwerk oder anderen Bauanleitungen lassen sich authentische, gut klingende und kostengünstige Instrumente im schulischen Rahmen bauen. Damit ergibt sich die Möglichkeit, vernetzendes, fächerübergreifendes, handlungs- und produktorientiertes Lernen mit realem Gebrauchswert zu realisieren. (Einen Umsetzungsversuch tritt diese Arbeit an.)

Resümierend lässt sich feststellen, dass der Cajón unter pragmatischen, methodischen sowie klanglichen Gesichtspunkten in besonderem Maße für die schulpraktische Arbeit geeignet zu sein scheint. Allerdings existieren kaum schulspezifische Materialien, die direkt für den Cajón konzipiert sind. Aktuelle Veröffentlichungen geben jedoch Aussicht auf einen möglicherweise bevorstehenden, neuen Trend.¹³ Den Großteil der Publikationen (→ Literaturverzeichnis) bilden bisher Instrumentallehrgänge für das Selbststudium. Allen aber in etwa gemein ist die aufbauende, methodische Strukturierung von Technikerläuterung, Grundübungen (z. B. warmups), rhythmischen Grundfiguren und Grooves (Rock, Pop, Hip Hop u. v. a.). Daraus lassen sich durchaus Anregungen für den Unterricht entnehmen (Nöhring/Schmidt-Landmeier 2009 bieten beispielsweise mehrstimmige Cajón-Arrangements an.), wenngleich diese immer auf die jeweilige Lerngruppe anzupassen sind. Ein entscheidendes Unterscheidungsmerkmal stellt die Notation dar. Auch hier scheint es aufgrund der Aktualität noch keine allgemeinen Festlegungen zu geben. Jede Quelle verwendet ein eigenes System von normaler Notenschreibweise bis hin zu ausgefallenen und vermeintlich praxisorientierten, grafischen Darstellungsformen (vgl. Philipzen 2004). Diese „innovativen“ Notationssysteme sind auf die Berücksichtigung der vielfältigen Spieltechniken zurückzuführen. Eventuelle Verwirrungen sollte man aber im Unterricht durch einen anwendungsorientierten Ansatz und die Reduktion auf zunächst grundlegende Schlagtypen (s. o.) umgehen. Zudem ist man keineswegs auf die spärliche Cajónliteratur angewiesen. Setzt man den Cajón aufgrund seiner Klangvielfalt als Ergänzung oder sogar Ersatz anderer perkussiver Instrumente ein (→ S. 43), muss „lediglich“ die Übertragung der jeweiligen Originalstimmen vorgenommen werden – wie bereits erwähnt, stellt dies z. B. bei Schlagzeug oder Conga wegen klanglicher bzw. spieltechnischer Nähe keine allzu große Hürde dar. Damit erschließt sich eine Fülle an Material. Allerdings gilt es dabei abzuwägen,

¹¹ Allerdings muss hier kritisch erwähnt werden, dass es durchaus von der Physiognomie des jeweiligen Spielers bzw. der Instrumentengröße abhängt, inwiefern eine korrekte und zugleich angenehme Sitzhaltung eingenommen werden kann. Daher ist es für Schulen ratsam, Cajóns in verschiedenen Größen zu besitzen.

¹² Die Schrauben dürfen nicht zu fest zuge dreht werden (nicht mehr als eine Umdrehung), da sonst das Instrument beschädigt werden kann. Außerdem sollte die mittlere Schraube zuge dreht bleiben, da sonst der Bass seine Kraft verliert (vgl. Sommer 2006: 10).

¹³ Speziell für den Einsatz im Musikunterricht konzipiert sind lediglich Klee 2008 und Nöhring/Schmidt-Landmeier 2009.

inwiefern durch eine solche Übertragung noch ein Maß an Authentizität und der musikalische Charakter bewahrt bleiben oder zumindest ein klanglich befriedigendes Ergebnis erzielt werden kann (→ S. 13). Im Kapitel Klassenmusizieren sind zwei Methoden bzw. Möglichkeiten zum Einbinden des Cajóns in das Klassenmusizieren erläutert, die im Rahmen dieser Arbeit eingesetzt wurden (→ S. 17 ff.). Als letzter zu berücksichtigender Aspekt sei noch der Hauptverantwortliche für die gesamte Umsetzung ins Blickfeld gerückt – konkret: die nötigen Kompetenzen des Lehrenden. Die bisherigen Ausführungen und Verweise auf spätere Kapitel beantworten soweit die eingangs gestellten Fragen nach Vorzügen der Cajóns für die pädagogische Arbeit und Möglichkeiten der Einbindung in das Klassenmusizieren. Dennoch ist eine ablehnende Haltung vieler Lehrer gegenüber der „nächsten Neuheit“ sehr wahrscheinlich und in Zeiten erschwelter Arbeitsbedingungen, immer stärker wachsender, gesellschaftlicher Anforderungen an bzw. Umstrukturierungen von Schule und Unterricht verständlich. Dabei stellt der Cajón die Lehrkraft vor keine wirklich neue Herausforderung. Jeder rhythmisch geschulte Musiker oder selbst Laie kann allein durch die Anlehnung an die Congaspieltechnik schnell Zugang zu dem Instrument und entsprechende Sicherheit erlangen. Des Weiteren ist man, wie bereits erwähnt, wegen der universellen Einsatzmöglichkeiten nicht auf komplett neue Materialien angewiesen. Auch im Bereich des Selbststudiums ist als Alternative zu den o. g. mehr oder weniger komplexen Instrumentalschulen der anwendungsorientierte Ansatz zu empfehlen.¹⁴ Deutschlandweit gibt es mittlerweile zahlreiche Fortbildungen zum Spielen und Bauen des Cajóns. In Berlin sind beispielsweise die vom AfS und der Landesmusikakademie organisierten Kurse von Gerd Seemann (insbesondere bauen) und Ulrich Moritz (spielen) ebenso lehrreich wie motivierend und bieten wertvolle Anregungen für die praktische Umsetzung im Unterricht. Worauf also noch warten?

1.3. Instrumentenbau im schulischen Rahmen

Um Zweifel an der Sinnhaftigkeit und Realisierbarkeit des Cajónbaus im Musikunterricht von vornherein auszuräumen, lohnt es, sich zunächst den kritischen Äußerungen zum Instrumentenbau im schulischen Rahmen zuzuwenden. Die Autoren der bedeutenden Standardwerke auf diesem Gebiet haben umfassende Antworten und Fakten gegen solche Kritik präsentiert (vgl. Heerkens 1982: 7, 110 ff. und Martini 1991: 7 ff.). Eine Argumentation, die sich speziell auf den Cajón bezieht, verdeutlicht aber zudem, dass ein Großteil der Kritik den Cajónbau prinzipiell gar nicht betrifft bzw. entkräftet werden kann. Diese Kritik kann in zwei Bereiche unterteilt werden: **a)** Sie stützt sich auf die Tatsache, dass Selbstbauinstrumente vorrangig aus Alltagsgegenständen gefertigt und damit entweder zu reinen „Kreativinstrumenten“ oder Nachahmungen von Originalinstrumenten werden (Typisches Beispiel: Trommeln aus Teppichrollen und Baufolie). **b)** Es wird davon ausgegangen, dass einem solchen Unterfangen enorme methodische, handwerkliche oder organisatorische Hürden im Wege stehen.

Zu **a)**: Als Hauptkritikpunkt wird dabei genannt, dass selbstgebaute Instrumente aufgrund ihrer unprofessionellen Bauweise zumeist *ästhetischen Anforderungen im klanglichen Bereich* (Horch 2007: 73) nicht genügen würden. Zudem beschreibt Martini die Begegnung mit abschätzigen Äußerungen, selbstgebaute Instrumente seien eher Spielzeuge oder Geräuscherzeuger und könnten höchstens zur Darbietung von *Vormusik, Frühmusik, Primitivmusik* (Martini 1991: 9) dienen. Diese Beanstandungen erübrigen sich beim Cajónbau, da dessen Voraussetzungen ganz andere sind. Tatsächlich handelt es sich hier um die Herstellung eines authentischen Instruments. So erfordern die vorliegenden Bauanleitungen (Kaiser 2009, Nöhring/Schmidt-Landmeier 2009, Schlagwerk 2007) allesamt Materialien aus dem Fachhandel, die auch in professionellen Cajóns Verwendung finden könnten. Bei entsprechender Ausführung erhält man somit ein hochwertiges, klanglich anspruchsvolles Instrument. Nöhring und Schmidt-Landmeier behaupten sogar: *Der Preis einer selbst gebauten Cajón bewegt sich [bei] 35,- Euro, eine klanglich vergleichbare Markencajón kostet um die 150,- Euro.* (Nöhring/Schmidt-Landmeier 2009I: 1)

¹⁴ Beim Lernen gilt eben für Lehrer dasselbe wie für Schüler.

Zu **b)**: Hier werden vor allem Aspekte angesprochen, die sicherlich auch den gängigen Vorbehalten gegenüber derartigen Unternehmungen entsprechen. Anstelle von ablehnender Kritik sollten sie vielmehr als konstruktive Beiträge für eigene didaktisch-methodische Vorüberlegungen aufgefasst werden. So gibt es Bedenken hinsichtlich des engen Rahmens der regulären Stundentafel im Kontrast zur zeitintensiven Bautätigkeit, zumal eben diese aus Gründen der Ausstattung, der räumlichen Bedingungen und der Ordnung oftmals nicht im Musikraum umgesetzt werden können (vgl. Horch 2007: 73). Erfahrungen aus der Praxis des Cajónbaus entkräften diese Befürchtungen. Nöhring und Schmidt-Landmeier stellen seit Jahren erfolgreich Cajóns in den normalen Musikräumen her und bieten in ihrer Veröffentlichung auch eine entsprechende, methodische Anleitung für die Umsetzung (vgl. Nöhring/Schmidt-Landmeier 2009: 7). Dennoch sollte nicht unerwähnt bleiben, dass dies stets mit einer aufwendigen und straffen organisatorischen Arbeit verbunden ist. Das Zeitargument ließe sich zumindest in Berlin rein formal mit Verweis auf den Rahmenlehrplan entkräften: Das Themenfeld *Bausteine, Elemente, Material* (SenBJS 2006II: 15) sieht explizit den *Selbstbau von Instrumenten* (ebd.) vor, ohne einen zeitlichen Rahmen zu stecken. Einen gänzlich anderen Argumentationsweg beschreiten Nöhring und Schmidt-Landmeier: *Geht man von ca. sechs Doppelstunden Bauzeit aus, wiegt der Motivationsschub der Gruppe, mit den eigenen Instrumenten endlich lernen zu dürfen, diese Phase zeitlich und inhaltlich allemal auf.* (Nöhring/Schmidt-Landmeier 2009I: 2) Als grundsätzliche Alternative ist das gesamte Unterrichten natürlich auch in einem besonderen Rahmen durchführbar – in dieser Arbeit sind das die Projektstage vor Weihnachten. Dadurch ergeben sich mitunter günstigere, in jedem Fall andere organisatorische Voraussetzungen (→ S. 21).

Weitere Bedenken werden hinsichtlich der begrenzten handwerklichen Fähigkeiten der Lehrkraft und der damit einhergehenden Gefährdung eines reibungslosen Arbeitsablaufs¹⁵ geäußert. Die Herstellung eines Cajóns wird durchaus als anspruchsvoll beschrieben (vgl. Kaiser 2009: 9), wobei Horch einräumt: *Am einfachsten in der Umsetzung sind die perkussiven Instrumente.* (Horch 2007: ebd.). Immerhin wird der Cajónbau schon in vielen Schulen im regulären Musikunterricht innerhalb der jüngeren Jahrgänge der Sekundarstufe I ohne spezielle fachmännische Unterstützung sehr erfolgreich durchgeführt.¹⁶ Das sollte Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten aufbauen. Zweifelsohne ist es ratsam, Kooperationsmöglichkeiten (Eltern, Lehrer, freie Träger etc.) auszuloten und Partner in die Arbeit mit einzubeziehen (vgl. Horch 2007: 73 f.). Im Falle dieser Arbeit konnte die Unterstützung des Arbeitslehrelehrers gewonnen und damit auch der (rechtlich abgesicherte) Zugang zum Werkbereich ermöglicht werden (→ S. 20). Zudem ist es sinnvoll, das jeweilige Instrument vorher *einmal selbst herzustellen* (Horch 2007: 74) sowohl zur Aneignung der nötigen Expertise als auch zur Feststellung möglicher Fehlerquellen (→ S. 29) und Störfaktoren. An dieser Stelle sei nochmals mit Nachdruck auf das mittlerweile breite Angebot an Fortbildungen hingewiesen.

Nachdem damit die gängigsten Vorbehalte ausgeräumt sein dürften, sollten die offensichtlichen Vorzüge des Instrumentenbaus im schulischen Rahmen keineswegs vorenthalten werden. Diese sind bereits an anderer Stelle umfassend dokumentiert (Vgl. dazu Bickel 2007a, Heerkens 1982, Horch 2007, Kaiser 2009 und Martini 1991.) und werden daher nur in übersichtlicher Kurzform dargestellt:

- Aus dem Bauen des Instruments wächst die Motivation damit zu musizieren¹⁷ (vgl. Heerkens 1982: 7).
- Kinder identifizieren sich stärker mit einem selbst angefertigten Instrument, es ist ein wertvoller Besitz. Dadurch bekommen sie insbesondere bei der Präsentation ihres Produktes ein höheres Selbstwertgefühl (vgl. Heerkens 1982: ebd. und Horch 2007: 72).
- Das Spielen auf einem selbstgebautes Instrument hinterlässt einen *positiven Erfahrungswert in Bezug auf die Erweiterung der eigenen handwerklichen Fertigkeiten* (Müermann/Schütz 2001: 4).
- Die Arbeit mit Selbstbauinstrumenten führt insbesondere bei heterogenen Lerngruppen zunächst einmal zu gleichen Ausgangssituationen (vgl. Martini 1991: 9).
- Die Schüler erleben und erfahren die Zusammenhänge *zwischen Idee und Verwirklichung [...], zwischen Material und Herstellungsprozess* (Martini 1991: 7) und lernen währenddessen etwas über die

¹⁵ Sofern „reibungslos“ und „pädagogische Arbeit“ prinzipiell in einen Sinnzusammenhang gebracht werden können.

¹⁶ Beispielsweise werden an der GS Horn in Hamburg bereits in der 7. Jahrgangsstufe Cajóns angefertigt (vgl. Gesamtschule Horn: Cajón-Bau).

¹⁷ Für Heerkens gilt in dem Sinne sogar: *Das Bauen eines Instrumentes ist Mittel zum Zweck.* (Heerkens 1982: ebd.)

Funktionsweise des Instrumentes, die Tonerzeugung und Resonanzwirkung sowie über akustische Phänomene, *ohne darauf explizit hingewiesen zu werden.* (Horch 2007: 73, vgl. Bickel 2007: 34)

- Teamarbeit, Hilfestellungen sowie Austausch untereinander sind notwendige Bestandteile vieler Arbeitsschritte und fördern so im besonderen Maße soziale Kompetenz, zumal die meisten Probleme ohne den Lehrer behoben werden (vgl. Horch 2007: ebd. und Martini 1991: 7).
- Die Schüler sind darauf angewiesen und lernen somit *ihre Arbeit und den Arbeitsprozess zu planen und zu organisieren.* (Horch 2007: ebd.)

Auffallend ist, dass neben handwerklichen und fachlichen vor allem die persönlichen und sozialen Lerneffekte im Vordergrund stehen. Es wird sich zeigen, inwiefern diese Aspekte in der Durchführung zu beobachten sind und welche Rolle sie tatsächlich spielen. (→ S. 34 ff.)

1.4. Bausatz vs. Eigenbau

In eigener Sache vorneweg: Zu Beginn dieser Arbeit standen zwei Konzepte des Cajónbaus zur Auswahl: Nöhning und Schmidt-Landmeiers bei Klett veröffentlichte Eigenbauvariante des Cajóns und der deutschlandweit einzige kommerziell vertriebene Bausatz „MyCajón“ der Firma Schlagwerk. Für die Entscheidung pro Eigenbau waren vor allem zwei Gründe ausschlaggebend: **1.** der Preis und **2.** die persönlichen Erfahrungen mit dem Bausatz.

Zu **1.**: Um in den Teilungsgruppen der 8. Jahrgangsstufe der Fritz-Kühn-Schule jedem Schüler einen Cajón zur Verfügung stellen zu können, mussten mindestens 13 Instrumente gebaut werden. Das begrenzte Budget von ca. 500 € hätte nach dem Listenpreis des Herstellers Schlagwerk exakt den Erwerb der entsprechenden Anzahl an Bausätzen ermöglicht.¹⁸ Darin sind zwar alle Bauteile für ein Instrument enthalten, es fehlen jedoch wichtige Arbeitsmittel wie Leim und Holzlack. Dadurch wären zusätzliche Kosten von ca. 150 € angefallen. Die Eigenbauvariante von 13 Cajóns konnte hingegen für insgesamt 512,38 € realisiert werden – bei großzügiger Berücksichtigung von Verschnitt und Materialreserven.¹⁹ Letzteres ist ein nicht zu unterschätzendes Kriterium für jegliche handwerkliche Tätigkeit – „wo gehobelt wird, fallen Späne“ – insbesondere mit diesbezüglich weitestgehend unerfahrenen Schülern.

Zu **2.**: Der „MyCajón“ ist qualitativ hochwertig und insgesamt gut zu bauen. Allerdings sind die im Bausatz enthaltenen Schlag- und Rückplatten nicht exakt abgemessen. Beim Anbringen weisen sie Überstände von 2 cm auf, welche folglich mit einer entsprechend feinen Säge bearbeitet werden müssen (vgl. Schlagwerk 2007: 10). Das ist aufgrund des Materials sehr arbeitsaufwendig und handwerklich anspruchsvoll, da es die große Gefahr birgt, das Instrument zu beschädigen. Bei ungeübten Handwerkern (so auch bei mir) kommt es häufig zu unschönen Kerben und Absplitterungen am Korpus (vgl. Nöhning/Schmidt-Landmeier 2009II: 9). Zwar handelt es sich dabei vorrangig um „Schönheitsfehler“, doch wirkt das gerade in der finalen Bauphase sehr demotivierend. Zumal das optische Gewand sowie dessen Gestaltung einen hohen Stellenwert beim Instrumentenbau einnehmen und von den Schülern enorme Wertschätzung erfahren (vgl. Martini 1991: 48). Bei der Eigenbauvariante entfällt dieses Problem, da sämtliche Platten im Voraus im Baumarkt oder der Werkstatt auf Maß zurechtgeschnitten werden. Noch schwerwiegender war jedoch der Aspekt der klanglichen Qualität. Mein „MyCajón“ klang sehr holzig, nahezu klappernd, wenig schwingend, mit kaum wahrnehmbarem Snareeffekt. Einige Konstruktionsdetails sprechen in der Hinsicht für die Eigenbauvariante: Die Korpusplatten bestehen aus 6,5 mm starkem Birkenperrholz. Damit sind sie wesentlich dünner als beim „MyCajón“ und können besser mitschwingen. Zudem wird ein ganzer Snareteppich („MyCajón“: halbiert) gegen die Schlagfläche gespannt. Das erscheint sinnvoll, um einen deutlich hörbaren Snareeffekt zu erzeugen. Dennoch warnten auf persönliche Anfrage hin sowohl der Dozent Gerd Seemann als auch Arend Schmidt-Landmeier vor Pauschalisierungen und bescheinigten dem „MyCajón“ durchaus gutes Klangpotential bei entsprechender Bauausführung und Modifikation. Doch muss man davon ausgehen, dass die selbst erfahrenen Probleme, Schwierigkeiten und (Klang-) Phänomene auch bei vielen Schülern auftreten werden.

¹⁸ Der Einzelpreis beträgt 42 €. Für Schulen und Institutionen werden Klassensätze ab 5 (39,90 € / St.), 10 (38,85 € / St.) und 15 (37,80 € / St.) Cajóns angeboten (vgl. Schlagwerk).

¹⁹ Letztendlich blieb bis auf einige Schrauben, Leisten und zwei Snareteppiche (evtl. zusätzliche 15 €) sogar noch Material für zwei weitere Cajóns übrig. Das ergäbe ca. 35 € Gesamtkosten pro Cajón und deckt sich in etwa mit den bereits zitierten Angaben von Nöhning und Schmidt-Landmeier (s. o.).

Eine objektive, fundierte Gegenüberstellung von Bausatz und Eigenbau fällt schwer. Entsprechende Literatur aus der Didaktik der Arbeitslehre liegt nicht vor und eine derartige Vertiefung steht hier auch nicht im Fokus. Zumindest können aber einige grundsätzliche Unterschiede festgehalten werden. Vor- oder Nachteile der Eigenschaften ergeben sich abhängig von der individuellen Unterrichtskonzeption (z. B. Unterrichtsform, Lernschwerpunkte etc.) und den jeweiligen Rahmenbedingungen. Tatsächlich handelt es sich bei Bausätzen und Eigenbau um zwei verschiedene Prinzipien. Ein Bausatz enthält vorgefertigte, normierte, abgezählte Materialien. Handwerkliche Fertigkeiten wie Ablängen, Anreißen, Entgraten, Messen und Überprüfen werden daher in der Regel nicht benötigt. Zur Veranschaulichung: Bei der Eigenbauvariante müssen Leisten abgemessen, zurechtgesägt, Bohrlöcher markiert und dann gebohrt werden. Vergleichbare Materialbearbeitung entfällt beim Bausatz gänzlich. Das ist ein Vorteil, wenn man schnell ein Produkt herstellen möchte oder die handwerklichen Fähigkeiten der Schüler besonders schwach ausgebildet sind, aber ein Nachteil, wenn der Herstellungsprozess vom Rohmaterial zum Endprodukt oder die Schulung von Fertigkeiten der Materialverarbeitung Lernschwerpunkte bilden sollen. Bezogen auf Martinis Vorstellungen von Gestaltung und Gestaltungsprozessen kann man daher davon ausgehen, dass bei der Eigenbauvariante *die Einheit von Denken (strukturieren) und Handeln (aktiv teilnehmen)* (Martini 1991: 47) intensiver wahrnehmbar wird (vgl. Nöhring/Schmidt-Landmeier 2009II: 9). Abgesehen von solch generellen Erwägungen bleiben noch einige konkrete, bisher nicht genannte Merkmale der beiden Baumöglichkeiten. Der Zeitfaktor wurde ja bereits angesprochen. Einerseits scheint der „MyCajón“ aufgrund der fehlenden Materialbearbeitung weniger Bauzeit zu erfordern. Andererseits verkürzt die Eigenbauvariante jeweils die Trocknungsphasen für den Leim (und damit „Zwangspausen“) durch die Zusatzfixierung mit Schrauben. In jedem Fall ist die Planungsphase der Eigenbauvariante, der Arbeitsaufwand für die Lehrkraft weitaus umfangreicher, da der Bezug der einzelnen Komponenten von verschiedenen Quellen recherchiert und organisiert werden muss. Die handwerklichen Voraussetzungen scheinen bei der Eigenbauvariante aufgrund der Materialbearbeitung höher zu sein. Dafür stellt aber die oben beschriebene Beseitigung des Überstandes beim „MyCajón“ einen außerordentlichen, eher fragwürdigen Anstieg des Anforderungsniveaus dar. Die Bauanleitungen sind übrigens in beiden Fällen kleinschrittig, anschaulich und stets nachvollziehbar gestaltet. Darüber hinaus bietet das Heft von Nöhring und Schmidt-Landmeier aber zahlreiche unterrichtspraktische Erwägungen und Anregungen sowie eine DVD-Beigabe. Auf ihr finden sich neben Lehrerhandreichungen sowie Musikbeispielen, auch Videoaufnahmen zum Cajónspielen und -bauen. Dieser „Cajónexpressbau“ (Nöhring/Schmidt-Landmeier 2009: Video) führt in sehr übersichtlich komprimierter Form alle Bauschritte innerhalb von ca. 10 min. vor und bietet sich damit für den Einsatz im Unterricht an. Einen weiteren, erheblichen Vorteil bietet die Materialbeschaffenheit der Schlagfläche der Eigenbauvariante. Hier wird sehr stabiles, 6-fach verleimtes Flugzeugsperrholz empfohlen, welches im Gegensatz zum Birkenperrholz des „MyCajóns“ mit dem Korpus verschraubt statt verleimt werden kann. Damit kann die Schlagfläche im Falle einer Beschädigung, etwa durch unsachgemäßes Spielen oder zu impulsiven Umgang, einfach ausgetauscht werden (vgl. Nöhring/Schmidt-Landmeier 2009II: ebd.). Allerdings ist Flugzeugsperrholz ein sehr spezielles Material und nur bei ausgesuchten Händlern für einen vertretbaren Preis erhältlich.²⁰ Geht man, entgegen der oben geschilderten Erfahrungen, wie Nöhring und Schmidt-Landmeier von einer musikalischen Ebenbürtigkeit der Endprodukte aus (vgl. Nöhring/Schmidt-Landmeier 2009II: ebd.), wird man letztendlich nicht umhinkommen, beide Cajóns im Voraus selbst zu bauen und anhand dieser Erfahrungen abzuwägen.

Der Vollständigkeit halber sei zum Abschluss noch erwähnt, dass durchaus auch andere Bauanleitungen des Cajóns erhältlich sind. Vor allem mittels Internetrecherche stößt man schnell auf zahlreiche, frei zugängliche Varianten in vielen Sprachen.²¹ Allerdings sind diese oftmals nicht für Laien aufbereitet bzw. liegen keine Erfahrungsberichte aus dem pädagogischen Bereich vor. Einen diffizileren Snareton und damit eine klanglich ernstzunehmende Alternative versprechen beispielsweise Cajóns mit der traditionellen Gitarrensaitenbespannung. Diese handwerklich anspruchsvollere Variante findet man ganz aktuell und sehr anschaulich dokumentiert bei Stefan Kaiser (vgl. Kaiser 2009: 17 ff.).

²⁰ Gerade die Bestellung des Holzes kann zu einer wirklichen Herausforderung werden. Selbst die Großhandelsabteilung von Holz-Possling in Berlin musste dies gesondert bestellen und benötigte dafür drei Wochen.

²¹ Die Website <http://www.cajonmania.de> enthält so neben zahlreichen Bauanleitungen auch viele Hintergrundinformationen, ein Forum sowie eine Datenbank aller bekannten Cajónmodelle und -hersteller.

2. KLASSEN MUSIZIEREN

2.1. Der Begriff Klassenmusizieren – aktuelle musikdidaktische Standpunkte und Tendenzen

Um das Klassenmusizieren beleuchten zu können, ist eine Begriffsabgrenzung notwendig. Diese Arbeit orientiert sich dabei an einem Verständnis des Klassenmusizierens, das sich gegen Vorwürfe des reinen Selbstzwecks und blinden Aktionismus stellt, indem das musikalische Lernen zwar nicht allein, wohl aber im Mittelpunkt steht. Angelehnt an Bähr ist Klassenmusizieren demnach immer eine *didaktisch-methodisch geplante [...], gemeinsame musikalische Tätigkeit aller Mitglieder einer Lerngruppe* und umfasst *alle auf Musik bezogenen Tätigkeiten [...], die aktives Musizieren beinhalten – einschließlich der Reflexion von Gegenstand und Tätigkeit.* (Bähr 2005: 160) In Anlehnung an die allgemeine Schulpraxis und für eine größere, allgemeine Relevanz wird der Begriff noch enger verstanden und nur auf den regulären Musikunterricht bezogen.

Den besonderen Wert des gemeinsamen Musizierens sehen Kraemer/Rüdiger in einer Symbiose aus Sinn, Freude und sozialer Interaktion, welche somit den grundlegenden Weg zum musikalischen Verstehen ebnet würde: *In einzigartiger Einheit entsteht hier musikalischer und sozialer Sinn, verbinden sich musikpraktische und kommunikative Qualitäten.* (Kraemer/Rüdiger 2001: 9) Käme man der aktuellen Strömung der Subjektorientierung nach, würde man also konsequent die Wünsche und Vorstellungen der Schüler in die Unterrichtsgestaltung einbeziehen, dann wäre das gemeinsame Musizieren de facto ein Muss für den Musikunterricht. Denn es ist empirisch schon seit langem belegt, Musikmachen steht bei Schülerwünschen für den Musikunterricht an vorderster Stelle (vgl. Pfeffer 2001: 18). Nach den Befunden von Bastian lässt sich das auf folgende Punkte konkretisieren: *mit Instrumenten spielen* und *instrumentales Vorspiel des Klassenkameraden* (Bastian 1985: 45 und vgl. Pfeffer 2001: 18). Doch die Ansprüche an das Klassenmusizieren sind ebenso vielfältig wie die Herausforderungen und erschweren die Umsetzung im Schulalltag, wirken für Lehrkräfte oftmals abschreckend: *Die Heterogenität musikalischer Neigungen, Interessen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, auch Grade musikalischer Vorbildung [...], institutionelle Rahmenbedingungen, schulstufen- wie schulformbezogene Ansätze, die Ziel- und Methodendiskussion einschließlich neuester Beiträge zur Erforschung des Musiklernens sowie die musikdidaktische Diskussion insgesamt – dies alles macht Ensemblespiel in der allgemein bildenden Schule und insonderheit in der Schulklasse* [also Klassenmusizieren nach o. g. Definition, Anm. d. Verf.] *zu einem höchst komplizierten Gegenstand für Forschung und Lehre.* (Pfeffer 2001: 18) Der Erfolg zahlreicher Modelle des Klassenmusizierens wird daher vor allem auf die Methodenkompetenz des Unterrichtenden zurückgeführt. Als wesentliche, zu berücksichtigende Faktoren werden didaktisch-methodische Vorüberlegungen bzgl. 1. allgemeiner Voraussetzungen, 2. Instrumentarium, 3. Arrangement, 4. Erarbeitungsmethoden und 5. Methodik und Zielsetzungen angeführt (vgl. Fuchs 2001: 96, → S. 15 ff.). Das Klassenmusizieren ist dementsprechend ein populärer und gewichtiger Gegenstand der Musikdidaktik: *Didaktik, Lerntheorie und Unterrichtsforschung verweisen auf Notwendigkeiten und Erfolge eines praxisorientierten Musiklernens [...].* (Bähr 2005: 159) Spätestens seit den 80er Jahren setzte auch eine intensive Materialentwicklung ein – die zahlreichen Veröffentlichungen in Fachzeitschriften, Themenheften, Heftreihen und selbst Schulbüchern könnten eine weite Verbreitung des Klassenmusizierens im Schulalltag suggerieren, verweisen zumindest aber auf einen sehr breiten, lukrativen Markt. Doch wie sieht die Realität aus, was geschieht in den Klassenräumen der Regelschule? Hier scheinen kaum nachweisbare Kenntnisse sowohl zur Quantität als auch Qualität der Umsetzung im Musikunterricht vorzuliegen (vgl. Bähr 2005: 159): *Zahlreiche Erfahrungen sprechen dafür, dass ein eklatanter Widerspruch existiert zwischen dem fachdidaktischen Anspruch und der Menge des vorliegenden Musiziermaterials auf der einen und der Unterrichtswirklichkeit des Klassenmusizierens auf der anderen Seite.* (Bähr 2005: 159) Die Ausgangsbedingungen zum Klassenmusizieren sind denkbar schlecht, wenig Unterrichtszeit, ein Mangel an ausgebildeten Musiklehrern, finanzielle Nöte und schlechte Ausstattung der Schulen. Demnach besteht die reale Gefahr, *dass Klassenmusizieren [...] nicht erfolgreich betrieben werden kann und die mit ihm verbundenen Erwartungen enttäuscht werden.* (Bähr 2005:

159) Zudem ist Vorsicht hinsichtlich der genannten üppigen Material- und Literatúrauswahl geboten, da diese nur teilweise methodisch und didaktisch aufgearbeitet ist (vgl. Fuchs 2001: 95). Das impliziert wichtige Konsequenzen für die Unterrichtspraxis: Es gilt stets, kritisch zu hinterfragen bzw. anzupassen²², zumal keine allgemeine Vorgabe oder Notenvorlage die Einzigartigkeit und Heterogenität jeder Schulklasse umfassen kann (vgl. Terhag 2005: 168).

2.2. Ziele des Klassenmusizierens

Die Frage, was das Klassenmusizieren leisten kann und muss, beantwortet Bähr mit vier Aspekten (Bähr 2005: 162 ff.), die er aus aktuell einflussreichen Publikationen und Erhebungen²³ ableitet:

1. Klassenmusizieren als Mittel zur Erzeugung musikalischen Denkens (Audiation) und zum Verständnis musikalischer Strukturen

In diesem Kontext stößt man unwillkürlich auf Edwin E. Gordons lernpsychologisch begründeten Begriff der Audiation und dessen Theorie und Methodik des Musiklernens (übrigens nicht explizit für das Klassenmusizieren), die er *analog zum Prozess des menschlichen Spracherwerbs* (Fuchs 2001: 125) entwickelte: *Audiation is to music what thought is to speaking.* (Gordon 1997: X) Demnach wird musikalisches Denken durch das Aufbauen innerer, reaktivierbarer Vorstellungen erreicht und dies vollziehe sich vor allem durch musikalische Praxis. Gruhn untermauert diese Theorie mit seiner Beschreibung des figural-formalen Lernprozesses. *So beginnt Lernen immer mit einer figuralen, körperlichen Vorstellung und führt im Lauf der Zeit, wenn es gut geht, tatsächlich zu einer formalen Repräsentation.* (Gruhn 1997: 4). Von großer Relevanz für die Unterrichtspraxis ist die Schlussfolgerung, dass nicht das wahllose Reproduzieren beliebiger Arrangements im Mittelpunkt stehen darf. Vielmehr müsste für das Aufbauen konkreter musikalischer Vorstellungen bewusst Musik gewählt werden, die einen spezifischen Lerngegenstand, ein musikalisches Phänomen oder Problem beinhaltet. Das käme der Forderung der *Integration des Instrumentalspiels in ein planvolles Konzept musikalischen Lernens* nach (Fuchs 2001: 128, vgl. dazu auch Bickel 2007b: 194). Zudem ist ein wesentlicher Bestandteil des musikalischen Lernens *auch das selbständige Produzieren eigener musikalischer Ideen in Improvisation und Komposition.* (Fuchs 2001: 127)

2. Klassenmusizieren als ästhetische Erfahrung und Anstoß zu musikalischer Bildung

Dieser Aspekt geht auf Hermann J. Kaiser zurück, dessen Theorie auf dem Grundgedanken basiert, dass Musik im Leben der meisten Menschen eine wichtige Rolle spielt. Er beschreibt dies als individuelle *musikalische Gebrauchspraxis* (Kaiser 1995: 24) eines jeden und spricht damit vor allem persönliche, soziale und gesellschaftliche Zwecke an. Gerade für Jugendliche ist Musik immer wieder ein entscheidendes, ästhetisches Element innerhalb der meist offensichtlich fluktuierenden Identitätsfindung. Der Bildungsauftrag könnte daher in der Hinführung zu einem bewussteren und verständigen Umgang mit Musik liegen, um etwa Kompetenz in Bezug auf Konsum oder Gebrauch von Musik zu vermitteln (vgl. Jank 2005: 70 ff.). Interessanterweise sieht auch Kaiser den Zugang zu diesem ästhetisch geprägten Aspekt im praktischen Musizieren: *Angestrebt werden kann die Überführung (Transformation) einer real oder verdeckt in die Schule hineinreichenden usuellen Musikpraxis (wie sie durch die Jugendlichen in die Schule hineingetragen wird) in eine verständige Musikpraxis, und dies kann nicht anders als im Medium musikalischer Tätigkeit vonstatten gehen.* (Kaiser 1999: 10) Wenngleich es kaum realisierbar erscheint, im Schulalltag auf die musikalischen Gebrauchspraxen aller Schüler im gleichen Maße eingehen zu können, führt dieser Aspekt doch zu wichtigen Ableitungen: Musik im Unterricht muss für die Schüler zunächst eine Bedeutung gewinnen und das erreicht man vor allem über gemeinsames Musizieren. Im Sinne der Identitätsfindung sowie ästhetischen Erfahrung kann und sollte darüber hinaus *Musikunterricht [...] den Schülern Übergänge und Grenzüberschreitungen zwischen verschiedenen kulturellen und musikalischen Territorien ermöglichen.* (Jank 2005: 71)

²² Anpassen meint im Regelfall „vereinfachen“.

²³ U. a. Gordon, Gruhn, Kaiser, Bastian.

3. Klassenmusizieren als Kunst-Erfahrung

Hierbei wird *das Musizieren als die wesentliche Form der Erfahrung mit Musik als Kunst* (Bähr 2005: 163) verstanden. Diese Kunst-Erfahrung durch aktives musikalisches Gestalten wird als wesentliche Voraussetzung für eine Kulturererschließung sowohl im Sinne von Verständnis- und Analyseprozessen als auch der Öffnung gegenüber der musikalisch-kulturellen Welt verstanden (vgl. Jank et al. 2005: 115 f.) Die Konsequenzen für das Klassenmusizieren liegen auf der Hand: Den Schülern muss Raum und Mitbestimmungsrecht für eigene musikalische Gestaltungsmöglichkeiten gegeben werden. Zudem muss das Klassenmusizieren trotz jedweder pädagogischer Ausrichtung auch einen künstlerischen Anspruch bewahren bzw. vermitteln und darf den der Authentizität nicht aufgeben (vgl. Pfeffer 2001: 23). Dies untermauert einmal mehr den Stellenwert der Reflexion innerhalb des Klassenmusizierens.

4. Klassenmusizieren und Persönlichkeitsentwicklung

Positive Effekte auf die Persönlichkeitsentwicklung (insbesondere soziale Kompetenz, Integration und Selbstkonzept) durch gemeinsames Musizieren wurden durch die ansonsten kontrovers diskutierte „Bastianstudie“ unumstritten belegbar (vgl. Bastian 2000). Allerdings galt dies für intensiv betreutes, gemeinsames Musizieren, das in einem weit umfangreicheren Rahmen stattfand, als es die obige Definition des Klassenmusizierens umfasst. Für den üblichen Musikunterricht sind die Voraussetzungen deutlich ungünstiger, das heißt, signifikante Effekte sind kaum belegbar: *Darauf deuten etwa Ergebnisse einer vergleichenden Untersuchung zu Auswirkungen des Klassenmusizierens auf die emotionale und soziale Integration in Klasse und Schule.* (Bähr 2000) Es kann in dieser Arbeit nicht wissenschaftlich untersucht werden, inwiefern die spezielle Struktur des Musikunterrichts in der 8. Jahrgangsstufe der Fritz-Kühn-Schule (→ S. 40) dennoch begünstigend auf diesen Aspekt wirkt. Immerhin wird dadurch eine intensive Betreuung einer kleinen Lerngruppe ermöglicht. Das eröffnet eine spannende Frage, die in der Gesamtreflexion noch einmal aufgegriffen wird (→ S. 50).

In eigener Sache – eines betont die fachliche Diskussion dann vielleicht doch zu selten: Wie steht es um den Stellenwert der affektiven Erfahrungen durch das gemeinsame Musizieren, die an vielen Schülern klar beobachtbare euphorisierende und bewegende Wirkung? Wenn das Klassenmusizieren solch katharsische Effekte bewirken, die Gefühlswelt der Schüler erreichen kann, dann beeinflusst dies auch sicherlich Lernverhalten und -fähigkeiten, die Persönlichkeitsentwicklung sowie die Perspektive zur Umwelt, insbesondere zum Lern- sowie Lebensraum Schule. Entsprechende Ansätze findet man zwar in der Fachliteratur, doch wird nur selten die Freude am Musizieren als gesondertes Ziel benannt (vgl. Fuchs 1998: 4 ff.). Eher wird dazu geraten, affektive Aspekte musikdidaktisch übergeordneten Zielen unterzuordnen (vgl. hierzu Bickel 2007b: 190, Fuchs 1998: ebd. und Kraemer/Rüdiger 2001: 9).

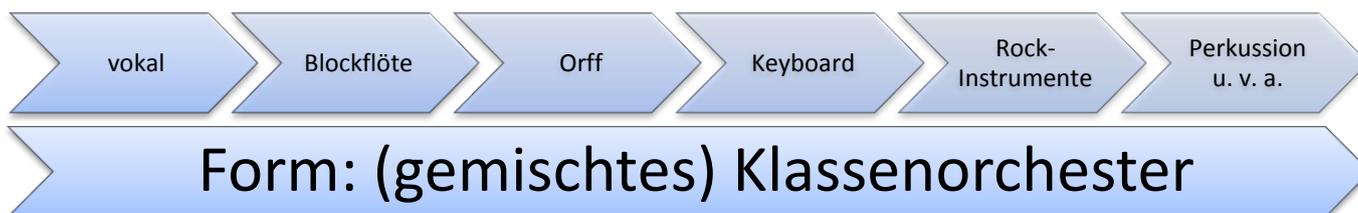
2.3. Funktionen und Formen des Klassenmusizierens



(*Funktionen des Klassenmusizierens*, Bähr 2005: 165)

Bähr bietet eine klare Übersicht (s. o.) an Hauptaktivitäten, welche den unterschiedlichen Funktionen des Klassenmusizierens zugeordnet und durchaus interdependent verstanden werden können (vgl. Bähr 2005: 164). Die einzelnen Punkte sollen an dieser Stelle nicht ausführlich inhaltlich beleuchtet werden, sprechen ohnehin größtenteils für sich. Vielmehr eröffnen sich aber zahlreiche *didaktische Perspektiven für die verschiedenen*

Tätigkeiten (Bähr 2005: 164). Somit nehmen sie bei den didaktisch-methodischen Vorüberlegungen und der Planung eine nicht zu unterschätzende strukturgebende Rolle hinsichtlich der Kompetenzorientierung ein. Die Formen des Musizierens ließen sich unter Umständen aus der historischen Entwicklung ableiten.²⁴



Im Schulalltag sind sie aber letztendlich eher eine Reaktion auf die Heterogenität der Lerngruppen, dementsprechende Binnendifferenzierung und noch vor allem auf die vorhandene materielle Ausstattung. So lässt sich auch der Trend hin zum sogenannten Klassenorchester erklären. Dort sind alle Schüler im Pflichtunterricht einbezogen und auf (verschiedenste) Instrumente²⁵ verteilt. (vgl. Bickel 2007b: 192 und Pfeffer 2001: 23) Dabei kann noch unterteilt werden in monochrome Klassenorchester und die in der Praxis am häufigsten vertretenen gemischten Klassenorchester (vgl. Bickel 2007b: 192, Fuchs 2001: 105). Aufgrund der besonderen Struktur des Musikunterrichts in der 8. Jahrgangsstufe der Fritz-Kühn-Schule kommen in dieser Arbeit beide Formen zum Tragen: Das monochrome Klassenorchester als Cajón-Gruppe im Teilungsunterricht und das gemischte Orchester durch Keyboards + Gesang + Cajón im gesamten Klassenverband (→ S. 40 ff.). Wenngleich beide Formen *auf organisatorischen wie auch methodisch gleichen Säulen* (Bickel 2007b: 193) basieren, *erfordert das Musizieren mit einem [...] heterogenen Instrumentarium* von der Lehrkraft im besonderen Maße *eine sehr sorgsame Planung, eine gute Kenntnis der Schülerfertigkeiten bei der Zuweisung der Instrumentalparts, sehr viel Geduld, ausreichende Probezeit und methodische Kompetenz bei der Erarbeitung*. (Fuchs 2001: 105) Man darf (gerade in der Sekundarstufe I) nicht vernachlässigen, dass die musikalischen Fähigkeiten der Schüler sich mit wachsendem Alter immer weiter auseinander entwickeln – eine Mehrheit dazu keine oder kaum musikpraktische, geschweige denn musiktheoretische Fertigkeiten aufweist (vgl. Fuchs 2001: 97). Daher führen heterogene Voraussetzungen (also der Normalfall) *ohne entsprechendes Problembewusstsein* [seitens der Lehrkraft, Anm. d. Verf.] *leicht zu Misserfolgen und Resignation*. (Fuchs 2001: ebd.) Auch diese Aspekte müssen daher unbedingt Einzug in die didaktisch-methodischen Vorüberlegungen finden. Während hingegen monochrome Klassenorchester eine intensivere und gezieltere Betreuung erleichtern, fällt auf Dauer *auch bei noch so korrekter Einstudierung das recht eintönige Klangbild auf*. (Bickel 2007b: 196) Das mag nach subjektiver Einschätzung klingen, dennoch liegt es auf der Hand, dass die musikalischen Dimensionen und die Fülle an Klangfarben eingeschränkter sind. Bickel empfiehlt daher auf lange Sicht, den Klang monochromer Klassenorchester durch *integrativ wirkende Zusatzinstrumente*²⁶ (Bickel 2007b: 196) aufzuwerten. Etwa diese Aufwertung dürften die Cajón- bzw. Keyboardgruppen durch das Zusammenführen zu Keyboard + Gesang + Cajón im Klassenverband in der letzten Stunde der vorgestellten Einheit erfahren (→ S. 48 f.) – quasi als krönender Abschluss des Prozesses „Einbindung in das Klassenmusizieren“.

Unter der Bezeichnung *Musikklasse* versteht Bähr ein Modell, in dem alle Schüler ein Instrument lernen und das zusätzlich zum regulären Unterricht stattfindet. Demnach handelt es sich dabei um *das in vielerlei Hinsicht effektivste und erfolgreichste Modell [...], wenn man die wenigen vorliegenden Forschungsergebnisse*

²⁴ Die historischen Aspekte des Klassenmusizierens sind zu umfangreich und dafür hier zu wenig praxisrelevant, um im Rahmen dieser Arbeit eine angemessene Darstellung zu finden. Dazu sei auf die zahlreichen Publikationen verwiesen, etwa Kraemer/Rüdiger 2001. Das Schaubild bietet dafür eine grobe chronologische Übersicht der verschiedenen Instrumentengruppen, die in das Klassenmusizieren eingebunden wurden. Dabei war vokales Musizieren bis in die 1970er Jahre unumstritten vorrangig in den Klassenräumen vertreten. Man darf nicht vergessen, dass dies auf eine Jahrhunderte alte Tradition in Deutschland zurückzuführen ist, wohingegen durch Kestenberg *in den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts [...] das instrumentale Musizieren erstmals amtlich ausdrücklich im Lehrplan verankert* (Pfeffer 2001: 19) wurde.

²⁵ Die menschliche Stimme und Bodypercussion werden hierbei, gemäß gängiger Praxis, als selbstständige Instrumente verstanden.

²⁶ etwa Klavier/Keyboard, Bassinstrumente, lateinamerikanische Perkussionsinstrumente sowie Kleininstrumente

heranzieht (Bähr 2005: 162).²⁷ Das ist keineswegs unerheblich für das Vorhaben mit den Cajóns, da die Ausgangsbedingungen des Musikunterrichts in der 8. Jahrgangsstufe der Fritz-Kühn-Schule annähernd solch eine Unterrichtsform ermöglichen, wenngleich im Rahmen der regulären Studententafel.

2.4. Schwerpunkte für gelingendes Klassenmusizieren

Notation

Die Frage nach dem Stellenwert der Notenlehre im Musikunterricht ist traditionell heiß diskutiert. Mittlerweile wird aber insbesondere mit Verweis auf andere Kulturen und populäre Musik kaum jemand noch behaupten, praktisches Musizieren bedürfe als Voraussetzung theoretischen Handwerkzeuges: *Auch hochdifferenzierte Musik ist zu ihrer klanglichen Realisierung nicht notwendigerweise an Notation gebunden, wie etwa afrikanische, indische oder arabische Musikkulturen zeigen.* (Fuchs 2001: 117) Ohnehin sitzt im realen, heterogenen Klassenraum der allgemeinbildenden Oberschule im Regelfall doch nicht der notenkundige Schüler. Die Jugendlichen haben es stattdessen *viel leichter, selbst komplexe Rhythmen durch Gehör und Stimme zu lernen, als durch Notation* (Fuchs 2001: ebd.). Vielmehr sollten Vorteile jeglicher schriftlicher Fixierung während des Prozesses des Klassenmusizierens bewusst gemacht werden. So kann Notation beispielsweise als Orientierungs- und Erinnerungshilfe, zum Festhalten eigener Ideen oder zur theoretischen Verdeutlichung eines praktisch erfahrenen Sachverhalts genutzt werden (→ S. 44) und *vielmehr am Ende instrumentaler Lernphasen stehen* (Fuchs 2001: ebd.). Einen vollkommenen Verzicht auf Notenschrift fordert hingegen niemand in der didaktischen Diskussion, darin sähe man eher eine Entmündigung der Schüler (vgl. Bickel 2007b: 195).

Ordnung und Disziplin

Das Klassenmusizieren ist unweigerlich eine geräuschintensive und oftmals schwer überschaubare Tätigkeit sowohl für die Schüler als auch die Lehrkraft. Lärm wirkt auf Dauer nicht nur motivationshemmend, sondern ernsthaft gesundheitsschädigend und wird in dieser Hinsicht zu oft unterschätzt. Ein entsprechendes Bewusstsein kann und sollte bei Schülern geschärft werden. Dafür gibt es verschiedene Methoden wie z. B. „absichtliche Extremlärmphasen“ oder „Stille-genießen-Phasen“. Zudem besteht im Rahmen des regulären Unterrichts immer nur ein sehr knappes Zeitfenster. Es gilt also, effektiv und kräfteschonend zu arbeiten. Zum Einen betrifft das organisatorische Maßnahmen wie die Raumordnung. Hier ist es vorteilhaft, gemeinsam mit den Schülern Vereinbarungen zu treffen (z. B. Aufbauteams), um möglichst schon zu Unterrichtsbeginn die Voraussetzungen für das Musizieren geschaffen zu haben. Zur Schulung der Eigenverantwortung der Schüler und im Sinne der eigenen Gesundheit sollte der Lehrer dabei, wenn überhaupt, nur regulierende Funktionen einnehmen. Neben der Aufbauphase betrifft dies aber auch den Abbau zum Unterrichtsende – nach der Maxime: *Der Musikraum ist so zu verlassen, wie er angetroffen wurde.* (Bickel 2007b: 194) Im Idealfall wird ein separater „Proberaum“ eingerichtet (→ S. 40). Zusätzlich ist es hilfreich, für alle Instrumente feste Standortzuordnungen (durch Kennzeichnungen, Regale etc.) festzulegen. Je höher der Organisationsgrad desto geringer das Zeit- und Lärmaufkommen. Gleiches gilt auch für eindeutige, vereinbarte Signale, um Ruhe zu erzeugen: *Denn ein Instrument in der Hand verführt zu störender Betätigung.* (Bickel 2007b: 195) Solche Vorgänge müssen regelrecht geübt und Verstöße konsequent geahndet werden. (Vgl. zum gesamten Abschnitt Bickel 2007b: 193 ff.)

Vorbereitung

Vergleicht man die Fachliteratur, so scheint in der notwendigen, akribischen Vorbereitung des Klassenmusizierens die größte Herausforderung und zugleich Hürde für die Lehrkraft zu bestehen. Die meisten Fehler entstehen demnach bei der Einschätzung der allgemeinen Voraussetzungen und Bedingungen (Schule und Klasse), des Instrumentariums, des Arrangements, der Erarbeitungsmethode sowie der Methodik und

²⁷ Vielen sind sicherlich die im Trend liegenden Yamaha Bläserklassen bekannt, ebenso finden mittlerweile Streicher-, Keyboard- und Perkussionsklassen Verbreitung.

(übergeordneten) Zielsetzungen. Besonders komplex erscheinen daran die wechselseitigen Beziehungen zwischen diesen Faktoren und die Tatsache, dass jede Lerngruppe einer individuellen Einschätzung bedarf. So hängt es beispielsweise sowohl von den Schülerfertigkeiten als auch von der Auswahl des Arrangements ab, welche Instrumente eingesetzt werden können/sollten. Dadurch wird wiederum die angemessene Erarbeitungsmethode beeinflusst usw. Immerhin lassen sich so eine übersichtliche Systematik und Kriterien für die Planung ableiten. Im Folgenden nun die knappe Darstellung einiger (aber keineswegs aller) essentieller Punkte nach Fuchs und Bickel:

a) Allgemeine Voraussetzungen

- Voraussetzungen und Bedingungen des Musikunterrichts in der Sekundarstufe I
- Anzahl, Vorbildung und Fertigkeiten der Schüler

b) Das Instrumentarium

- gemischtes oder monochromes Klassenorchester, pädagogische oder authentische Instrumente
- Vereinbarkeit von Instrumenten und Stil des jeweiligen Stückes
- Anzahl der Instrumente

c) Das Arrangement

- Klassentauglichkeit des Arrangements
- Vorhandensein musikalischer Probleme, Herausforderungen
- weder Über- noch Unterforderung
- Vereinbarkeit von Stil des Stückes und Arrangement

d) Die Erarbeitungsmethode

- optimales Einbeziehen aller Schüler (Aufgaben- und Stimmenverteilung, Gruppenarbeit etc.)
- Möglichkeiten der Binnendifferenzierung
- ökonomische, effektive Arbeitsweise
- Hinführung zu einem klanglich befriedigenden Ergebnis (Übephasen etc.)
- Verwendung von Notenmaterial?

e) Methodik und Zielsetzung

- Verhältnis des Klassenmusizierens zur Gesamtkonzeption des Musikunterrichts
- Stellenwert des Klassenmusizierens (z. B. Auflockerung oder Schwerpunkt etc.)
- Vorhandensein eines übergeordneten Konzeptes des Musikhernens bzgl. des Instrumentalspiels

Eine starke Schülerzentrierung bzw. Subjektorientierung ist erkennbar und entspricht dem derzeitigen Zeitstrom der (Musik-) Didaktik. Doch die Lehrkraft muss sich auch der eigenen Fähigkeiten sehr wohl bewusst sein und *mit der klanglichen und strukturellen Disposition des Stückes ebenso wie mit den spieltechnischen Schwierigkeiten beschäftigen* und sogar *auf den entsprechenden Instrumenten üben, um sich aller Probleme bewusst zu sein.* (Bickel 2007b: 194) Dabei genügt es aber, sich das von den Schülern zu erreichende Niveau anzueignen. (Vgl. zum gesamten Abschnitt Fuchs 2001: 96 ff. und Bickel 2007b: 194 f.)

Die Erarbeitungsmethode oder *Musikmachen aus der Bewegung heraus* (Fuchs 2001: 119)

Beim Verhältnis zwischen Rhythmus und Musizieren scheint sich die Fachliteratur im Wesentlichen einig zu sein: Als musikalische Grundvoraussetzung und gleichzeitig größtes Problem des Klassenmusizierens wird das Einhalten des Tempos, das Finden eines gemeinsamen und gleichmäßigen Pulses beschrieben. Vereinzelt falsche Töne oder Harmonien können das Musizieren zwar stören, zum Kippen bringen es aber vor allem Schwierigkeiten im rhythmischen Bereich. Als Ursache für die Rhythmusdefizite wird die „*Entkörperlichung*“²⁸ *der abendländischen Kunstmusik, d. h. das Zurücktreten der rhythmischen gegenüber der melodischen und harmonischen Dimension* (Fuchs 2001: 120) und dementsprechender Ausbildungsschwerpunkte in Musikunterricht und -studium aufgeführt. Fuchs verweist als Antwort auf die

²⁸ Die Hervorhebung wurde dem Originaltext entsprechend übernommen.

zahlreichen wissenschaftlichen Belege²⁹ in denen die Körperbewegung einen wesentlichen Stellenwert für das Lernen und Denken einnimmt, insbesondere das begriffliche Denken, das musikalische Lernen und das musikalische Erinnerungsvermögen.³⁰ Diesen Zusammenhang von Musik und Bewegung gilt es also für den Unterricht nutzbar zu machen. Schon zu Beginn des 20. Jahrhundert, weit vor der theoretischen Begründung, fand er Einzug in Lehren der rhythmischen Gymnastik und rhythmisch-musikalischen Erziehung. Im Schulwerk Orffs und in der elementaren Bewegungserziehung wurden Bewegungsübungen erfolgreich in ein musikpädagogisches Konzept eingebettet, wurden Metren, einfache rhythmische Muster und Strukturen, formale Abläufe etc. durch koordinierte Körperbewegungen verdeutlicht. Körperbezogenes Musiklernen erlebte in den letzten Jahrzehnten eine Renaissance durch den Einfluss afroamerikanischer und schwarzafrikanischer Musiziermuster auf die Musikdidaktik: Geh- und Pendelbewegungen des Körpers sowie kleine Schrittkombinationen dienen der Markierung des Beats, Trommelsprache dem Erlernen rhythmischer Strukturen. Mittlerweile ist der Einsatz von Bodypercussion und Vocussion zur Erarbeitung polyrhythmischer Strukturen und Sprech- bzw. Solmisationssilben oder eigener Rhythmussprachen für Rhythmen und Melodien ebenso anerkannt wie verbreitet und nachweislich effektiv.³¹ Der Einsatz von Körper und Stimme als stets verfügbare Lerninstrumente, die zudem keiner besonderen Vorbereitung bedürfen, stellt also bei Erarbeitung eines Arrangements eine große Stütze dar und sollte dementsprechend stets Berücksichtigung finden. Ein Rhythmusgefühl scheint ohne Körperlichkeit kaum realisierbar und damit auch die Grundlagen des gemeinsamen Musizierens. Vor der instrumentalen Arbeit müssen demnach Melodien und Rhythmen mit Hilfe von Körper und Stimme so verinnerlicht werden, dass die Schüler *eine exakte Vorstellung einer musikalischen Struktur erworben haben* (Fuchs 2001: 123 f.). Mittlerweile ist das schon weit verbreitete Praxis, methodische Grundlage aktueller Veröffentlichungen (vgl. Moritz/Staffa 2008) und mit Terhags „Live-Arrangement“ sogar als eigenständiges, inhaltlich-methodisches Konzept des Klassenmusizierens wiederzufinden (vgl. Terhag 2005). Dieses zunächst instrumentenlose Musizieren mag für einige Schüler zwar motivationshemmend wirken, doch spart es Probezeit und beugt frühzeitigen Misserfolgen und Frustrationen vor. (Vgl. zum gesamten Abschnitt Bickel 2007b: 200 f., Fuchs 2001: 119 ff., Moritz/Staffa 2008: 8 ff. und Steffen-Wittek 2005: 226 f.)

2.5. Methoden des Klassenmusizierens

Anhand der Fülle der verfügbaren Materialien, kristallisieren sich drei übergeordnete Methoden des Klassenmusizierens heraus: *Mitspielsätze*, die darauf abzielen, mit stark vereinfachten Arrangements zu (Original-) Tonaufnahmen zu musizieren, die *Reproduktion und Abwandlung von Arrangements und Spielmodellen* sowie die *freie und gebundene Improvisation in der Gruppe* (Fuchs 2001: 106 ff.). Vorrangige Bedeutung für diese Arbeit, der Einbindung der Cajóns in das Klassenmusizieren, haben die beiden zuletzt genannten Methoden: Das Gestalten bzw. Begleiten eines lateinamerikanischen Liedes ermöglicht das Anknüpfen an die Herkunft des Cajóns und die Berücksichtigung sowohl der Besonderheiten des Musikunterrichts der 8. Jahrgangsstufe der Fritz-Kühn-Schule (Teilungsunterricht: Keyboard bzw. Cajón) als auch eines verbindenden Elements des Unterrichts mit der gesamten Klasse (Singen). Es zählt zu den größten Vorteilen der Liedgestaltung, dass schon mit einfachen bzw. wenigen (harmonischen oder rhythmischen) Mitteln Lieder klanglich überzeugend selbst begleitet werden können. Zumal die Erarbeitung im rhythmischen Bereich sehr gut und ohne theoretische Vorkenntnisse anwendungs- und schülerorientiert ausgerichtet werden kann (vgl. Horch 2007: 77). Diese Form der Reproduktion und Abwandlung eines Arrangements erfordert hier keine detaillierte Beleuchtung, knüpft sie methodisch doch direkt an den Abschnitt „Musikmachen aus der

²⁹ Sie verweist dabei z. B. auf Publikationen von Piaget und Amrhein sowie auf Befunde der Lernpsychologie.

³⁰ Laut Lernpsychologie ist das „prozedurale Gedächtnis“ für den Zusammenhang von Musik und Bewegung zuständig. Einmal erarbeitete und gespeicherte, automatisierte Abläufe und Fertigkeiten können *später weitgehend automatisch abgespult werden*. (Jank 1997: 57 f.)

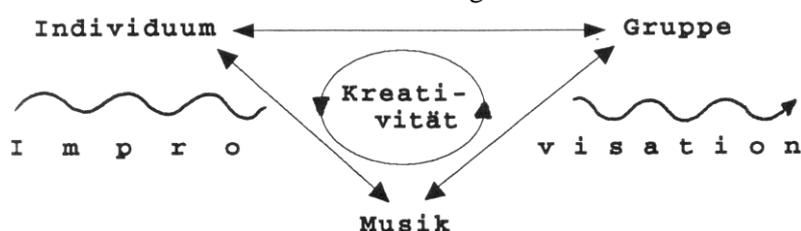
³¹ Eine Auswahl bedeutender Werke aus den Bereichen: Flatischler 1984, Gordon 1997, Schütz 1992, Zimmermann 1999, siehe Literaturverzeichnis.

Bewegung heraus“ (→ S. 16 f.) an. Ergänzend wird jedoch kurz ein weiterer, wesentlicher Aspekt aus der Arbeit mit Arrangements beschrieben: Die musikalische Umsetzung wird in der Praxis sehr häufig durch die Vereinfachung einzelner Stimmen angestrebt. Dadurch ergeben sich zahlreiche Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung und Progression (vgl. Fuchs 2001: 108). So bietet es sich beim Gestalten von Liedern an, die Begleitstimmen rhythmisch oder gar melodisch zu vereinfachen bzw. Harmoniestimmen auf einzelne Instrumente zu verteilen (vgl. Fuchs 2001: 110).

Eine Sonderstellung nimmt hingegen die Gruppenimprovisation ein: Einerseits hier speziell durch den Einsatz als entscheidende, instrumentaltechnische Basisarbeit mit den Cajóns und andererseits aufgrund des interessanten Umstandes, dass in ihr *sowohl eine Musizierform, als auch eine Methode des Musiklernens* (Schwabe 2001: 170) gesehen wird. Daher werden im Folgenden die inhaltlich-methodischen Aspekte der Gruppenimprovisation vorgestellt:

2.6. Gruppenimprovisation als musikalische Basisarbeit

In diesem Bereich hat sich hierzulande vor allem Matthias Schwabe profiliert, dessen Schaffen zu einem großen Teil auf dem Werk der Musikpädagogin Lilli Friedemann (1906 - 1991) aufbaut. Er gibt eine Beschreibung der Gruppenimprovisation wieder, die ohne weiteres auf das o. g. Verständnis von Klassenmusizieren übertragbar ist: *Gruppenimprovisation ist eine besondere Form des Ensemblespiels, bei der das musikalische Resultat aus der Interaktion der Mitspieler untereinander entsteht.* (Schwabe 2001: 155) Zum Einen äußert sich dieser musikalische Prozess in einem improvisatorischen Geschehen, das am treffendsten als Spannungsfeld zwischen Aktion sowie Reaktion kreativer Beiträge des Einzelnen und der Gruppe darstellbar ist:



(Schwabe 2001: ebd.)

Zum Anderen, und das ist für die pädagogische Arbeit in der heterogenen Klasse entscheidend, *ist Gruppenimprovisation eine Art musikalischer Umgangssprache, die es jedem Mitspieler erlaubt, im Rahmen seiner Möglichkeiten am gemeinsamen Geschehen teilzunehmen und dabei seine Ausdrucksfähigkeit weiter zu entwickeln.* (Schwabe 2001: 156) Neben dem praktischen Musizieren, welches hier vor allem keine besonderen Vorkenntnisse oder instrumentalen Fertigkeiten voraussetzt, und der Förderung des musikalischen Denkens durch Einblicke in die Prozesse musikalischer Erfindung dient, spielen bei Gruppenimprovisation demnach auch persönlichkeitsbildende und gruppenspezifische Themen eine wichtige Rolle (vgl. Schwabe 2001: 156 f.). Daraus lässt sich denn auch die besondere Eignung als musikalische, insbesondere instrumentalpraktische (bezogen auf die Cajóns) Basisarbeit ableiten. Dennoch ist die Gruppenimprovisation, und gemessen an der Praxis sicherlich auch häufig zu Recht, traditionell Adornos wegweisender Kritik ausgesetzt, *daß einer fidelit soll wichtiger sein, als was er geigt.* (Adorno 1956: 69, vgl. zu Kritik auch Pfeffer 2001: 21 f.) Um dem zu begegnen, gilt also auch für die Gruppenimprovisation, den Mantel der Beliebigkeit und des wahllosen „Drauflosmusizierens“ zu meiden. Schwabe berücksichtigt dies und daher ist es ratsam, sich mit seinem methodischen Konzept auseinander zu setzen. Grundlage bildet dabei die Lernform des spielerischen Ansatzes. Dementsprechend müssen mit der Klasse stets *wohlkalkulierte* Spielregeln vereinbart werden, die *den Ansprüchen an ein vorbedingungsloses und spielerisches Improvisieren genügen, zugleich aber auch musikalische Qualität befördern* (Schwabe 2001: 159). Kerne solcher Regeln sind vor allem ein anregender, aber auch musikalisch viel versprechender Anlass zum Improvisieren, ein Wechselspiel zwischen inneren Klangvorstellungen und praktischem Erproben, das Ebenen von Freiräumen und qualitativer Vielfalt, die Förderung musikalischen Denkens insbesondere durch Beanspruchung vielfältiger Formen des Hörens, aber

auch hier ganz entscheidend und fest verankert: durch Reflexionsphasen (vgl. Schwabe 2001: ebd). Schematisch ließe sich der Ablauf einer solchen Gruppenimprovisation folglich in etwa so darstellen:



Die Gruppenimprovisation ist generell mit jedem Instrumentarium realisierbar, zumal schon auf instrumentaltechnisch niedrigem Niveau beachtliche Klangergebnisse erzielt werden können (vgl. Schwabe 2001: 157). Selbstredend bietet ein gemischtes Klassenorchester eine größere Klangvielfalt. Für monochrome und zudem rhythmisch ausgerichtete Klassenorchester wie der Cajón-Gruppe kommen vor allem 2 Bereiche der Improvisation in Frage:

- a) *experimentelles Gestalten mit Klängen und Geräuschen*
- b) *metrisch-rhythmisches [...] Improvisieren* (Schwabe 2001: ebd.)

a) thematisiert im Besonderen die Schulung des Einsatzes der *Parameter Klangfarbe, Helligkeit, Artikulation, Dynamik und Zeitgestaltung* (Schwabe 2001: ebd.), aber auch das Erforschen von Instrumenten und Materialien sowie musikalischen Strukturmöglichkeiten (vgl. Schwabe 2001: 167). Es eignet sich vor allem durch seinen Experimentiercharakter für die Basisarbeit mit Instrumenten, da die Hürde einer komplizierten Instrumentaltechnikvermittlung vernachlässigt werden kann. Jeder Schüler wird befähigt zu musizieren, bestärkt durch das Entfallen der Kategorien Richtig und Falsch (vgl. Schwabe 2001: 157 f.). Auf die hohe Anfälligkeit gegenüber der bereits erwähnten Beliebigkeitskritik muss, gemäß obiger Darstellung, konsequent mit entsprechenden Spielregeln reagiert werden.

b) entspricht schon eher den Hörgewohnheiten. Es können objektive Qualitätskriterien aufgestellt werden (es gibt also ein „falsch“), etwa beim Rhythmus die Einhaltung des Metrums. Die metrisch-rhythmische Sicherheit wird damit zur Voraussetzung, stellt andererseits aber, wie bereits erläutert (→ S. 16 f.), ein großes Problem für Schüler (und nicht zu vergessen: Lehrer) dar. Damit werden hier zufriedenstellende Klangerlebnisse weitaus stärker durch musikpraktische und instrumentaltechnische Vor- bzw. Grundkenntnisse begünstigt als beim Experimentieren. Als unterrichtspraktische Konsequenz formuliert, bietet sich das metrisch-rhythmische Improvisieren somit eher aufbauend auf der Experimentierphase an.

Während Schwabe ein vehementer Verfechter des Lernens beim Spielen ohne *trockene Übesequenzen* (Schwabe 2001: 159) ist, fordert Pfeffer eine ständige Erweiterung und Öffnung des musikalischen Horizontes u. a. durch unverzichtbare *Einschübe von Lehrgängen und Übungen* (Pfeffer 2001: 22) – übrigens für jeden Bereich der Gruppenimprovisation. Des Weiteren darf der Blick auf *improvisationsspezifische Verhaltensweisen* (Schwabe 2001: 169) nicht verloren gehen. So stellt sich einerseits für den Lehrer die Frage, in welcher Hinsicht Improvisieren eine Abkehr von gewohntem Verhalten erfordert. Unter anderem das Auftreten als gleichberechtigter Improvisationspartner im Spiel kann zugleich eine Chance als auch eine Herausforderung darstellen. Andererseits kann das Improvisieren aus Schülersicht leicht und befreiend empfunden werden, in einigen Fällen kann es aber auch zu Widerständen und Konflikten kommen (vgl. Schwabe 2001: 159 ff.). Diese Aspekte gilt es in den didaktisch-methodischen Vorüberlegungen sehr behutsam abzuwägen. Ein entscheidendes Argument für den Einsatz der Gruppenimprovisation liefert abschließend Fuchs: *improvisierendes Musizieren [...] bietet vielen Schülern und Schülerinnen überhaupt erstmals die Chance sich selbst als musikalisch Produzierende zu erleben.* (Fuchs 2001: 115)

II. PLANUNG, DURCHFÜHRUNG UND AUSWERTUNG DES PROJEKTS „CAJÓN BAUEN“

3. DAS PROJEKT CAJÓN BAUEN

3.1. Am Anfang war die Idee

Aus der Begeisterung an verschiedenen Fortbildungsmaßnahmen zum Bauen und Spielen des Cajóns bei Gerd Seemann und Uli Moritz entwickelte sich die Idee, solch ein Unterfangen auch in der Schulpraxis umzusetzen. Bestärkung fand ich in der bereits dargelegten, wissenschaftlich begründeten Bedeutung der Rhythmusarbeit insbesondere mit perkussiven Instrumenten (→ S. 5, 16 f.), vor allem aber auch aus dem Wissen und den persönlichen Erfahrungen bzgl. deren Attraktivität und Aufforderungscharakter für die Schüler. Zwar habe ich von vornherein nicht an dem pädagogischen Nutzen des Bauens gezweifelt – auch dessen theoretische Grundlagen wurden ja bereits eingangs erläutert – doch stand dabei immer das Ziel vor Augen, die Instrumente verstärkt in den Musikunterricht einzubinden. Zumal es kein Geheimnis ist, dass trotz aller Anstrengungen die (Berliner) öffentlichen Schulen derzeit kaum in der Lage sind, aus eigenen Mitteln ansprechende Instrumente im Klassensatz zur Verfügung zu stellen. Im Folgenden soll zunächst der lange und aufwendige Weg von der Idee bis zur Umsetzung des Cajónbaus anschaulich anhand konkreter, praktischer Details und dennoch wohl begründet unter Hinzunahme der entsprechenden theoretischen Grundlagen dargestellt sowie kritisch ausgewertet werden.

Die Feststellung der Realisierbarkeit aus rein pragmatischer Sicht, aber auch bzgl. didaktisch-methodisch fundierter Qualitätsansprüche erfordert die Berücksichtigung zahlreicher Gesichtspunkte. Die letztendlich getroffenen Entscheidungen beruhen demnach übergeordnet auf den Überlegungen zu der geeigneten Unterrichtsform, der Einschätzung der allgemeinen Rahmenbedingungen und der ertragreichen Auseinandersetzung mit der Fachliteratur. Es mag auf der Hand liegen, wird sich in jedem Fall aber herausstellen, dass eine Interdependenz zwischen diesen Faktoren besteht – sie dürfen nicht als voneinander isoliert verstanden werden.

3.2. Unterrichtsform des Cajónbaus

Die Cajóns werden nach dem Prinzip von Nöhring und Schmidt-Landmeier gebaut. Sie berufen sich auf eigene Unterrichtserfahrungen aus der Gesamtschule Horn in Hamburg, wo sie das Bauen im Rahmen des regulären Musik- bzw. Wahlpflichtunterrichts durchführen. Dafür veranschlagen sie sechs Doppelstunden, die mit entsprechender Organisation durchaus in einem normalen Klassenraum durchgeführt werden können (vgl. Nöhring/Schmidt-Landmeier 2009I: 2). Fortbildungen zum Cajónbau sind hingegen ganztätig also zusammenhängender organisiert und finden in der Regel in Werkstatträumen statt. Solche Voraussetzungen bieten in der Regelschule für gewöhnlich nur Projektwochen oder -tage, evtl. noch Arbeitsgemeinschaften. In der Theorie ist demnach generell jede Kombination dieser zeitlichen und räumlichen Varianten möglich. In erster Linie ist eine Entscheidung aber klar an die Rahmenbedingungen gebunden – unabhängig von jeglichen Vor- oder Nachteilen. Ein weiterer Faktor, der die Unterrichtsform betrifft, ist die Lehrerfrage. So ist beim Instrumentenbau laut Horch *eine Kooperation mit dem Kunstlehrer oder dem Kollegen aus dem polytechnischen Bereich* [für Sek I Berlin: „Arbeitslehre“, Anm. d. Verf.] *sehr vorteilhaft*. (Horch 2007: 73) Das hat einerseits praktische Gründe wie die handwerkliche Expertise oder den rechtlich abgesicherten Zutritt zur Werkstatt (→ S. 20), ermöglicht aber zudem eine andere, intensivere Form der Betreuung der Schüler als im üblichen Fachunterricht und bietet durch die fächerübergreifende Herangehensweise leichtere Zugänge zu mehreren Lernprozessen (vgl. Horch 2007: 74).

Die organisatorischen Aspekte Zeit, Raum und Kooperationsmöglichkeiten hatten also einen besonderen Stellenwert bei der ...

3.3. Einschätzung der allgemeinen Rahmenbedingungen

Cajóns zu bauen kostet Geld, das die Schule im Regelfall nicht ohne Weiteres aufbringen kann. Daher wurde schon mehrfach auf die Vorzüge hingewiesen, den Kontakt zu Kooperationspartnern (Sponsoren, Förderverein, Stiftungen etc.) zu suchen. In diesem Fall erwies sich meine Beziehung zur Gemeinnützigen Hertie-Stiftung über ein Bildungsstipendium als vorteilhaft, da auf Nachfrage für ein entsprechendes Vorhaben 500 € in Aussicht gestellt wurden. Der Förderverein der Schule konnte zusätzliche 50 € beisteuern. Ein entscheidender Schritt auf dem Weg zur Realisierung der Idee war getan und zugleich ein erster finanzieller Rahmen gesteckt. Ich unterrichtete ausschließlich in den drei Klassen der 8. Jahrgangsstufe, somit stellte sich die Zielgruppenfrage nicht. Der Musikunterricht in der 8. Jahrgangsstufe der Fritz-Kühn-Schule umfasst zwei Wochenstunden, wovon eine im gesamten Klassenverband und die andere in zwei Teilungsgruppen zu je maximal 13 Schülern stattfindet. Dieser Teilungsunterricht hat eine bewusst musikpraktische, instrumentale Ausrichtung und so lag es nahe, Cajóns in der entsprechenden Schüleranzahl zu bauen. Nach Nöhring und Schmidt-Landmeiers Vorstellung von ca. 35 € pro Instrument gab der finanzielle Rahmen (inklusive einem kleinen Puffer) dies auch her und ermöglichte die kostenfreie Teilnahme der Schüler. Organisatorisch wäre es nun denkbar gewesen, über sechs Wochen je zwei Musikstunden für den Cajónbau zu nutzen. Andererseits bot sich auf Beschluss der Gesamtkonferenz die Gelegenheit, dafür zwei Projektstage direkt vor den Weihnachtsferien zu belegen. Die Entscheidung für die Projektstage hatte vorrangig folgende Gründe: **1.** Das Bauen hätte im regulären Musikunterricht nur im gesamten Klassenverband als Doppelstunde durchgeführt werden können und somit eine enorme Herausforderung dargestellt. Die Teilungsstunde als Alternative hätte das Projekt hingegen theoretisch auf 12 Wochen hingezogen. Zudem erscheinen allein aufgrund der jeweils notwendigen Um- und Aufräumarbeiten Einzelstunden für eine zeitintensive Tätigkeit wie den Instrumentenbau ungeeignet (vgl. Horch 2007: 73, Nöhring/Schmidt-Landmeier 2009: 7). **2.** Dem Rat der Fachliteratur folgend sprach ich die Lehrer aus dem Arbeitslehrebereich gezielt wegen einer Kooperation an und konnte so für die Projektstage die Unterstützung des Werkstattleiters gewinnen. Die zu erwartenden Vorzüge dieser Zusammenarbeit wurden oben bereits beschrieben – organisatorisch hätte es diese Chance im regulären Unterricht nicht gegeben.

Aus rein fachlicher Sicht hätte der schulinterne Arbeitsplan des Fachbereiches Musik für die 8. Jahrgangsstufe durchaus Raum für das Projekt geboten. Zwar steht dort „die Entwicklung der Rockmusik“ im Zentrum, doch ermöglicht der Cajón als Perkussionsinstrument bzw. Schlagzeugersatz längerfristig ideal eine praktische Einbindung in die Thematik. Der fachliche Bezug zum Rahmenlehrplan wurde bereits an anderer Stelle hergestellt (→ S. 8), doch auch didaktisch-methodisch wird so ein wesentlicher Punkt erfüllt, der im Übrigen mit Horchs Begründung (s. o.) korreliert: *Die Vorbereitung und Durchführung von fächerverbindenden Unterrichtsvorhaben und Projekten fördert die Kooperation der Unterrichtenden und ermöglicht allen Beteiligten eine multiperspektivische Wahrnehmung.* (SenBJS 2006: 7) Frey verweist auf Forschungsergebnisse, nach denen allerdings *deutsche Schüler etwa 75 % im lehrerzentrierten erarbeitenden Unterricht* (Frey 2007: 51) verbringen. Man muss also davon ausgehen, dass fächerübergreifender sowie Projektunterricht in der Regelschule noch immer eine Sonderstellung oder Ausnahmecharakter haben. Die mangelnden Erfahrungswerte, auch aus meiner bisherigen Lehrerausbildung, machen eine Auseinandersetzung mit den aktuellen wissenschaftlichen Befunden unter didaktisch-methodischen Gesichtspunkten demnach unerlässlich. Dabei soll kein rein theoretischer Abriss, sondern stets die Frage im Vordergrund stehen: Kann man bzw. wie kann man den zu Grunde liegenden Konzeptionen unter den gegebenen Voraussetzungen gerecht werden?

3.4. Auseinandersetzung mit der Fachliteratur: Fächerübergreifender- und Projektunterricht – Erkenntnisse und Konsequenzen

Zunächst einmal existiert zu beiden Begriffen eine schier unüberschaubare Vielzahl an Veröffentlichungen, die stetig wächst. Diesem Abschnitt liegen zum Thema Projekt die Publikationen von Karl Frey und Herbert Gudjons zugrunde, die mittlerweile als Standardwerke gelten, und speziell zum fächerübergreifenden Unterricht

die äußerst aktuellen Beiträge von Jörg Breitweg und Beate Forsbach (→ Literaturverzeichnis). Die darin vorgestellten pädagogischen Konzepte sehen ihre Wurzeln in den reformpädagogischen Bestrebungen des frühen 20. Jahrhunderts insbesondere bei den amerikanischen Pädagogen Dewey und seinem Schüler Kilpatrick. So erklären sich auch die vielen Übereinstimmungen bei Merkmalen und Kriterien (vgl. Forsbach 2008: 22). Im Zentrum des Unterrichtsgeschehens bzw. Lernprozesses stehen nicht der Lehrer und der konkrete Lerngegenstand sondern die Teilnehmer mit ihren Bedürfnissen und Interessen (das schließt neben dem Schüler auch den Lehrer ein), d. h. die Subjektorientierung. Übergeordnet findet man daher eben reformpädagogisch geprägte, im derzeitigen Bildungsdiskurs sehr aktuelle bzw. (über-) strapazierte Begriffe wie bei Ausgangspunkten: Schülerorientierung, Lebensweltbezug, gesellschaftliche Relevanz und Problemorientierung; bei Arbeitsformen: ganzheitliches Lernen, selbstbestimmtes Lernen und handlungsorientiertes Arbeiten und bei Zielen: Produktorientierung und kommunikative Vermittlung. Zwar können fächerübergreifender und Projektunterricht generell nicht gleichgesetzt werden, da *es auch fachbezogene Formen von Projektunterricht sowie fächerübergreifenden Unterricht, der nicht als Projekt organisiert wird* (Forsbach 2008: 23, vgl. auch Gudjons 2001: 91), gibt. Doch schließt Forsbach in ihrem Konzept des fächerübergreifenden Musikunterrichts die Projektorientierung nach den Kriterien Gudjons ein. Erfahrungen aus dem Schulalltag haben gezeigt, dass die Organisationsform des Projektes sich am besten für die Realisierung fächerübergreifenden Unterrichts eignet (vgl. Breitweg 2005: 155 f., Forsbach 2008: 23 ff.). Insofern gehen die didaktisch-methodischen Schwerpunkte und Empfehlungen der vorliegenden Konzepte reibungslos ineinander über. Allerdings erscheint es in dem Zusammenhang sinnvoll, die Stellung oder Bedeutung des Cajónbaus innerhalb dieser Konzepte einzuschätzen.

Die Begriffsabgrenzung des fächerübergreifenden Unterrichts erweist sich bezogen auf den Cajónbau als unproblematisch. Forsbach versteht darunter ganz allgemein *Lehr- und Lernprozesse, in denen Kommunikation und Kooperation der beteiligten Schüler und Lehrer sowie die Beteiligung mehrerer Fächer wesentlich sind [...], also ein Thema nicht nur unter einem einseitigen fachlichen Aspekt, sondern unter Beteiligung mehrerer Schulfächer oder aber unabhängig von Schulfächern behandelt wird* und somit *gezielt die Grenzen einzelner Fachperspektiven überschreitet*. (Forsbach 2008: 18 ff.) Das deutet neben der Öffnung der Unterrichtsinhalte und/oder der Zusammenarbeit fachfremder Lehrer auch auf ein verändertes Schüler-Lehrer-Verhältnis hin. So regt Forsbach neben gemeinsamem Erforschen auch besonders den Rollentausch an, in dem der Lehrer zum Lernenden und vice versa wird. Für den konkreten Unterrichtsversuch kann dies beispielsweise durch eine gezielte Aufmerksamkeit und Berufung auf evtl. handwerkliche Fertigkeiten erfahrener Schüler, im Gegensatz zu mir als Laien, verwirklicht werden. Der Aspekt des gemeinsamen Erforschens verspricht etwa bei der Erschließung des Zusammenhangs von Instrumentenbau und Klang einen großen Stellenwert einzunehmen.

Um zu überprüfen, ob das Unterfangen Cajónbau den Kriterien des fächerübergreifenden Unterrichts überhaupt gerecht wird, kann man sich Forsbachs Zusammenfassung von aktuellen Systematisierungsversuchen zuwenden. Demnach umfasst die Fachliteratur unter verschiedenen Aspekten, wie etwa strukturellen, organisatorischen oder didaktisch-methodischen Kriterien, zahlreiche Formen des fächerübergreifenden Unterrichts (vgl. Forsbach 2008: 21). In der Tat lässt sich hier der Cajónbau eindeutig einordnen. Unter dem Aspekt der Unterrichtsorganisation ließe er sich als *fächeraussetzend* (Forsbach 2008: ebd.) beschreiben, da er in den Projekttagen stattfindet, die den normalen Fachunterricht ersetzen. Hingegen nach der Lehrerzusammenarbeit systematisiert, findet hier fächerübergreifender Unterricht im *Gelegenheitsteam* statt, indem die Kollegen der Fächer Arbeitslehre und Musik tatsächlich *eher versuchsweise und spontan kooperativ unterrichten*. (Forsbach 2008: 22) Durch diese Zusammenarbeit ergeben sich wichtige Konsequenzen, da sie über das Unterrichtsgeschehen hinaus gehend verstanden werden muss. So ist es für die Teamarbeit entscheidend, gemeinsam die Planung, Durchführung und Auswertung zu gestalten. Des Weiteren erstreckt sich der Teamgedanke auch auf die teilnehmenden Schüler durch die bewusste Einbeziehung ihrer *individuellen Erfahrungen, Kompetenzen und Fähigkeiten* (Forsbach 2008: 32) und damit den Verzicht des Lehrers auf die gewohnte Monopolstellung hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung *zu Gunsten der Mitbeteiligung der Schüler* (Forsbach 2008: 31). Unterricht dieser Form impliziert demnach eine nicht zu unterschätzende Veränderung der

Lehrer- und Schülerrollen bzw. der allgemeinen Rollenwahrnehmung, der man sich schon vorab im Klaren sein sollte. Forsbach beschreibt dies als Weg von der gewohnten *Lehrerrolle zur Lehrerpersönlichkeit*, gekennzeichnet durch den Wandel *vom Wissensvermittler zum Moderator im Lernprozess* und *vom Einzelkämpfer zum Teamlehrer* (Forsbach 2008: 33). Ganz praktisch bedeutet das auch, den Schülern mehr zuzutrauen und verstärkt ihre selbstständigen Leistungen anzuerkennen, *statt immer nur nach Fehlern zu suchen*. (Forsbach 2008: 32) Neben aller didaktisch-methodischen Denkarbeit scheint also eine bewusste psychische Vorbereitung essentiell zu sein. Das beinhaltet Mut zu Neuem, Ungewohntem sowie offener Planung und die Abkehr vom üblichen Arrangieren und Anleiten der Lernprozesse. Eine neue Unterrichtsform erfordert zudem emotionale Durchhaltekraft, zumal durch die Öffnung zu den didaktischen Eigenheiten des anderen Faches eigene effektive Fähigkeiten, aber *auch persönliche Unzulänglichkeiten sichtbar* (Forsbach 2008: 33) werden. Resümierend lässt sich feststellen, dass der Cajónbau unter den gegebenen Voraussetzungen die formellen Kriterien des fächerübergreifenden Unterrichts ohne weiteres erfüllt, die pädagogischen Schwerpunkte Subjektorientierung, soziale Interaktion, Kommunikation und Kooperation dabei aber entscheidende Qualitätskriterien und zugleich Herausforderungen bilden.

Beim Thema Projektunterricht stellt sich die Sachlage ungleich komplexer dar. Die anerkannte Projektmethode nach Frey liefert klare inhaltlich konzeptionelle Vorstellungen und Merkmale. Ein Projekt ist zunächst ein konkretes Lernunternehmen, das von einer Projektgruppe durchgeführt wird (vgl. Frey 2007: 15) – hier entsprechend das Bauen von Cajóns. Die Projektmethode entsteht hingegen durch das Zusammenwirken von sieben Komponenten: 1. Projektinitiative, 2. Auseinandersetzung mit der Projektinitiative in einem vorher vereinbarten Rahmen, 3. Gemeinsame Entwicklung des Betätigungsgebietes, 4. Projektdurchführung, 5. Abschluss des Projekts, 6. Fixpunkte und 7. Metainteraktion/Zwischengespräch (vgl. Frey 2007: 53 ff.). Während sich anhand der ersten fünf Komponenten stufenweise der Verlauf und einzelne Phasen ablesen lassen, beschreiben die letzten beiden Komponenten entscheidende Merkmale der Projektdurchführung. Die Fixpunkte stellen dabei ein regelmäßiges Innehalten für Informationsaustausch und organisatorische Fragen dar, die sogenannte *organisatorische Schaltstelle* (Frey 2007: 60, vgl. Gudjons 2001: 102). Die Metainteraktion thematisiert ebenso regelmäßig im gemeinsamen Gespräch, allerdings aus einer möglichst distanzierten Sicht, die bisherige Vorgehensweise und die soziale Interaktion, den Umgang miteinander und zielt auf Konfliktlösung (Frey 2007: 131 f., vgl. Gudjons 2001: 103). Die Fixpunkte und Metainteraktion deuten es schon an, der Austausch, das Verhandeln und die kritische Reflexion zwischen allen Beteiligten sind Kernelemente der Projektmethode und verweisen klar auf die reformpädagogischen Wurzeln und die Forderung nach Humanisierung und Demokratisierung der Schule (vgl. Frey 2007: 50, Forsbach 2008: 26, Gudjons 2001: 74). Das zieht sich durch alle Komponenten, besonders deutlich wird es aber bei den ersten drei: In einer völlig offenen Ausgangssituation kann zunächst jedes Mitglied der Lerngruppe Ideen und Vorschläge einbringen, die dann in einer gemeinsamen Auseinandersetzung zu einer Projektskizze und später zu einem gemeinsam gestalteten Projektplan, der Entwicklung des Betätigungsgebietes, konkretisiert werden. Erst wenn alle Komponenten in ausgeprägter Weise vorkommen, kann man eigentlich von Unterricht im Sinne der Projektmethode sprechen. Frey bezeichnet die Projektmethode nicht ohne Grund als *komplexe Lehr- und Lernform* (Frey 2007: 62) und räumt den Idealcharakter seines Konzeptes ein. Dies kann nicht ohne Weiteres so umfassend in der vom traditionellen, lehrerzentrierten Unterricht geprägten Schule umgesetzt werden. Vielmehr empfiehlt sich eine schrittweise Heranführung, etwa durch Fokussierung auf einzelne Komponenten. Gudjons hält sogar konkrete Vorstellungen des Lehrers für ein gemeinsames Projekt mit Schülern für notwendig: *Vorplanung des Lehrers und Selbständigkeit der Schüler sind kein Widerspruch* und vermeiden eher, *Opfer einer falschen Spontaneitätsideologie* (Gudjons 2001: 96) zu werden. Immerhin sieht auch Frey für den Einstieg in die Projektmethode einen Sinn darin, zunächst auf die zwar wichtigen, gleichzeitig aber auch sehr offenen Komponenten 1 - 3 zu verzichten, *sich lieber eine fest umrissene Aufgabe vorzunehmen* und den übrigen Teil *ruhig etwas dirigistischer verlaufen* (Frey 2007: ebd.) zu lassen. Anlehnung an den üblichen Lehrbetrieb seien durchaus angebracht, im konkreten Fall etwa die Vorgabe des Themas und Betätigungsgebietes Cajónbau. Entscheidend ist dabei nicht das Produkt selbst, *sondern dass diese Herstellung in einer bildenden Weise*

geschieht (Frey 2007: ebd., vgl. Gudjons 2001: 90), d. h. durch kritische Reflexion dessen, was man macht und wie man es macht. Eine solche Anlehnung an einzelne Komponenten der Projektmethode bezeichnet Frey als *projektartiges Lernen* (Frey 2007: 15) bzw. projektartigen Unterricht.

In den letzten Jahrzehnten hat sich die Projektidee vor allem in Form von Projektwochen (oder -tagen) etabliert. Diese bilden zwar mittlerweile in zahlreichen Schulen eine Art Selbstverständlichkeit, doch weisen die Autoren ausdrücklich darauf hin, dass Projektwochen nur eine Organisationsform von Projektunterricht sind (vgl. Frey 2007: 118, Gudjons 2001: 77). Bei der Umsetzung ergibt sich dann vor allem die Schwierigkeit, einen geeigneten zeitlichen Rahmen für die ersten drei Komponenten zu finden und somit den Grundgedanken der gemeinsamen Projektentwicklung zu verwirklichen. Stattdessen beginnen Projektwochen *häufig gleich mit der Komponente 4 nach einem Plan der Projektleitung*. (Frey 2007: 118 f.) Ohne intensive Vorbereitungstreffen, und das repräsentiert sicherlich den Status quo, findet in den Projektwochen also de facto (nur) projektartiges Lernen (s. o.) statt. Eine regelrechte Gefahr wird hingegen darin gesehen, durch die besondere Organisationsform einen Ausnahmecharakter von Projekten zu vermitteln *und bei einer schlichten Polarisierung von Projektkonzept und traditioneller Schule zu verbleiben*. (Gudjons 2001: 80) Die Projektwoche als *Insel im Meer* beeinflusst nur punktuell das Lernen, wird nicht als ernsthafte Lernform, die angebotenen Aktivitäten nicht als Lernprozesse begriffen und von Schülern wie Lehrern *eher unter der Kategorie Spaß* (Gudjons 2001: 77) oder „*Sonntagsvergnügen*“ [...], „*Unechtes Lernen*“, „*Weiche Welle*“³² (Frey 2007: 147) verbucht. Frey formuliert entsprechende Vorschläge zur Zeitdisposition, die besonders berücksichtigen, Projektarbeit ernsthaft in den normalen Lehrbetrieb einzubetten. In puncto Projektwochen rät er daher ausdrücklich davon ab, sie im Sinne eines Sonderfalls auf die letzte Schulwoche oder *die letzten zwei Tage vor den Weihnachtsferien* (Frey 2007: ebd.) zu legen. Dieser Umstand betrifft den vorgestellten Unterrichtsversuch natürlich in besonderem Maße, von ausgelassenem Verhalten und spaßbetonten Erwartungen der Schüler musste also ausgegangen werden. Daher suchte ich im Vorfeld bewusst Einzelgespräche mit den Schülern meiner drei Teilungsgruppen und betonte ausdrücklich, dass ein enormer Arbeitsaufwand in einem relativ kleinen Zeitfenster bevorsteht. Tatsächlich bestätigte sich bei vielen Schülern die oben geschilderte Assoziation von Projekttagen mit Spaß und Vergnügen, quasi als „Vorferien“. Daher wirkte die Aussicht auf eine arbeits- und zeitintensive Betätigung oftmals abschreckend bzw. waren trotz generellen Interesses Projekte wie Schülercafé, Plätzchen backen, Tanz oder Sport verlockender. Es liegt nicht in meiner Absicht, diese zu diskreditieren, dennoch war es bezeichnend, dass von Schülerseite vorrangig folgende Gründe angeführt wurden:

- „man hat früh Schluss“
- „man muss gar nichts *Richtiges* machen“
- „man kann einfach spielen bzw. sich ausruhen“
- „man hat Spaß, ohne richtig denken oder arbeiten zu müssen“

Das ist kein Indiz für lernunwillige oder faule Schüler, vielmehr liegt die Hauptursache in der oben beschriebenen, unvorteilhaften Vermittlung des Stellenwertes und zeitlichen Situierung der Projekttage. Letztendlich fand sich eine ausreichende Anzahl an wissbegierigen und motivierten Schülern, auch wenn in einigen Fällen zugegebener Maßen Überredungskünste hilfreich waren.

Gudjons liefert in seinem Buch einen Merkmalskatalog, der ergänzt durch Freys Ausführungen einen sinnvollen und konkreten Umriss des eigenen Projektprozesses ermöglicht. Dieser umfasst einerseits wichtige inhaltliche Fragen nach 1. der Sachlage bzw. dem Projektthema, 2. der handlungsorientierten Auseinandersetzung und 3. der Überprüfung an der Wirklichkeit, andererseits auch methodische Aspekte bzgl. 4. der Planung, 5. der Durchführung und 6. der Auswertung.

1. Zum Projektthema

Hier ist es entscheidend, die Schüler mit einer tatsächlichen Herausforderung zu konfrontieren, die Interesse weckt und einen Bezug zum wirklichen Leben herstellt. Gudjons verwendet in dem Zusammenhang auch die

³² Die Hervorhebung wurde dem Originaltext entsprechend übernommen.

Bezeichnung *gesellschaftliche Praxisrelevanz* (Gudjons 2001: 83) mit der übergeordneten Intention, einen aktiven Beitrag zu leisten, bestehende, echte Probleme zu lösen oder Zustände zu verändern bzw. zu verbessern. Das Interesse der Schüler an Musikinstrumenten, insbesondere perkussiven, wurde bereits an anderer Stelle dargestellt. Zudem wurde den Schülern schon im Voraus verdeutlicht, dass der Cajónbau Konsequenzen für den eigenen Musikunterricht hat. So kann bei erfolgreicher Durchführung einer gesamten Teilungsgruppe der 8. Jahrgangsstufe ein vollständiger Satz Instrumente zur Verfügung gestellt werden. Dies war bisher nur für die parallele „Keyboardgruppe“ möglich. Es mag ein Zufall sein, doch gerade diesen wichtigen Zusammenhang von Herstellen und Verwenden formuliert Gudjons unter Anderem passend zum Instrumentenbau: *Ob nun ein Musikinstrument gebaut [...] oder eine Lateinvokabelhilfe für die nachrückenden Klassen als Broschüre erarbeitet wird [...] – immer ist neben der Herausforderung von anspruchsvoller Fachgerechtigkeit mit dem Herstellen und Verwenden Sinnhaftigkeit, Bedeutung, Motivation, Aktivität und Gebrauchswertorientierung verbunden.* (Gudjons 2001: 123)

2. Zur handlungsorientierten Auseinandersetzung mit dem Thema

Handlungsorientierung fokussiert nicht, wie man zunächst annehmen könnte, das praktische Schaffen im Sinne der „Handarbeit“. Vielmehr geht es um die wissenschaftlich begründete, nachhaltige Wirkung des Lernens durch *verstärkte sinnliche Erfahrung* (Gudjons 2001: 87) also die Einbeziehung vieler Sinne im Gegensatz zu den üblichen Formen wie *Lesen, Schreiben, gelenktes Gespräch usw.* (Gudjons 2001: 86) des traditionellen Unterrichts. Die Auseinandersetzung mit einem echten Problem, hier dem Bau eines Cajóns, fördert und fordert bei den Schülern neben handwerklichen Tätigkeiten auch kognitive Prozesse etwa bei der Auseinandersetzung mit der Bauanleitung oder den Zusammenhängen von Material und Funktion sowie sinnliche Erfahrungen wie Fühlen, Tasten und Hören. Für den Umgang mit der Flut an Eindrücken und Informationen ist die Kommunikation in der Gruppe natürlich entscheidend. Daher sieht Gudjons auch einen Schwerpunkt der Handlungsorientierung im sozialen Lernen (vgl. Gudjons 2001: 87). Für den Unterrichtsversuch erscheint es daher wichtig, Fixpunkte einzubauen, um Informationsbedarf oder den Arbeitsfortschritt zu klären und im Sinne der Metainteraktion die Umgangsformen festzulegen, wertzuschätzen und stets zu thematisieren. Für kommunikative Prozesse, Möglichkeiten der Kooperation und eine gemeinschaftliche Arbeitsatmosphäre erscheint es sinnvoll, den Schülern die Freiheit der Bewegung im Raum sowie der persönlichen Gespräche zu geben (vgl. Forsbach 2008: 30). Auch Freys Vorschläge zum Lehrerverhalten sollten in der Hinsicht berücksichtigt werden, d. h. *allmählich zurückziehen, nur helfen, wenn nötig* (Frey 2007: 164) und die Zusammenarbeit unter den Schülern anregen. Damit wird nicht nur Selbstständigkeit gefördert, sondern auch ein kollegiales Arbeitsklima hergestellt. Freys Forderung, Teil dieses sozialen Lernens zu werden, indem die Lehrer so wie die Schüler am Projekt teilnehmen (vgl. Frey 2007: 165), können wir insofern nachkommen, als dass der Arbeitslehrelehrer und ich neben der pädagogischen Arbeit ebenfalls (soweit möglich) einen Cajón bauen. Allerdings kann diese Integrierung nur bedingt oder allmählich stattfinden, da Rollenbild und -verständnis aufgrund der üblichen Strukturen auf beiden Seiten doch eher festgefahren sind (vgl. Frey 2007: ebd., Gudjons 2001: 95).

3. Zur Überprüfung an der Wirklichkeit

Dieser Aspekt betrifft neben Produktorientierung und Interdisziplinarität (s. o.) auch die Grenzen des Projektunterrichts (vgl. Gudjons 2001: 88 ff.). Gudjons betont ausdrücklich die *besondere Qualität eines produktorientierten Lernprozesses* (Gudjons 2001: 90), da der Gebrauchswert der Produkte für Schüler im Gegensatz zu eher geistigen Resultaten des traditionellen Unterrichts physisch wahrnehmbar und so zu nachhaltigem, handlungsrelevantem, vernetztem und anwendungsfähigem Wissen führt. Die Forderung zu erfüllen, die Ergebnisse auch öffentlich und kommunizierbar zu machen (vgl. Gudjons 2001: 88), würde sich im engen zeitlichen Rahmen des Projekts allerdings schwierig gestalten. Inwiefern neben der angestrebten Fertigstellung der Instrumente auch die Vorbereitung für eine Präsentation auf dem im direkten Anschluss stattfindenden Weihnachtsbasar gelingt, war nicht vorhersehbar. Allerdings werden die Cajóns unweigerlich durch den folgenden Einsatz im Musikunterricht den Klassenkameraden öffentlich gemacht und so der Transfer zu weiterem Handeln, der Anwendung in einem anderen Bereich, deutlich (→ III.). Frey sieht darin sogar eine

sehr ertragreiche Form der Beendigung eines Projekts, da das Produkt über das Projekt hinaus noch bereichernd wirkt, bzw. Anwendung findet. So besteht nicht die Gefahr, *ein isoliertes Wissen ohne Gebrauchswert in die Welt zu setzen*. (Frey 2007: 60) Das untermauert auch den wichtigen Motivationscharakter, den eine solche Produktorientierung für die Schüler mit sich bringt.

Die Grenzen des Projektunterrichts, so formuliert Gudjons geschickt, liegen dort, *wo andere Unterrichtsformen ihren berechtigten Stellenwert haben*. (Gudjons 2001: 92) Damit spielt er auf die notwendige Verzahnung von Projektarbeit und *Lehrgang* (Gudjons 2001: ebd.) an, quasi dem üblichen Fachunterricht. In ihm können effektiv und unter didaktischen Gesichtspunkten die eigenen Erfahrungen in systematische Zusammenhänge eingeordnet, Fremderforschtes mit eigenem verglichen und Wissensgebiete vertieft werden (vgl. Gudjons 2001: 92 f.). Das betrifft neben rein fachlichen Aspekten vor allem auch die gesellschaftlichen Bezüge des Produkts. So *müssen die spezifischen Erfahrungen von Menschen, die mit diesem Gegenstand als Teil ihrer realen Lebenspraxis umgehen/umgingen, erschlossen werden*. (Gudjons 2001: 124) Auch hier muss realistisch auf den engen zeitlichen Rahmen der Projektstage hingewiesen werden, sodass sich Lehrgangseinschübe musikwissenschaftlicher bzw. -geschichtlicher Art kaum realisieren lassen. Den Lehrgang kann man allerdings auch vor- oder nachschalten (Gudjons 2001: 93 f.). Dementsprechend werden Entstehung, Geschichte und Spielpraxis des Cajóns in der darauffolgenden Unterrichtseinheit der Teilgruppen der 8. Jahrgangsstufe systematisch vermittelt (→ III.).

4. Zur Planung

Wie bereits angedeutet, wird besonders an der Planung des Cajónbaus deutlich, dass es sich hierbei nicht um eine methodisch exakte Umsetzung des Projektunterrichts handeln kann, sondern eher um projektartiges Lernen nach der Definition Freys. Denn die Komponenten 1 - 3 werden zu Gunsten der vollständigen Projektplanung und -vorbereitung durch die Projektleitung ersetzt (s. o.). Dementsprechend kommen auch nicht alle drei zentralen Prozesse der Planung nach Gudjons zum Tragen: a) *die Einführung der neuen Unterrichtsform in der Klasse*, b) *die vorbereitende Projektplanung des Lehrers* und c) *die kooperative Planungsphase mit der Klasse* (Gudjons 2001: 95). a) und c) wären zudem aufgrund der allgemeinen Rahmenbedingungen kaum realisierbar gewesen. Zum Einen setzt sich die Lerngruppe des Projekts aus 13 Schülern aller drei 8. Klassen zusammen, für die sich im Voraus schwerlich umfangreiche Vorbereitungstreffen arrangieren ließen. Zum Anderen verhindert der knapp bemessene zeitliche Rahmen die Umsetzung innerhalb der zwei Projektstage. Immerhin haben die Schüler zu Beginn des Jahres ein einwöchiges Methoden- und Kommunikationstraining nach Klippert³³ absolviert, welches ihnen den Einstieg in die von Kommunikation und Kooperation geprägten Techniken und Arbeitsformen der bevorstehenden, neuen oder zumindest ungewohnten Unterrichtsform erleichtern dürfte (vgl. Gudjons 2001: 96). Letztendlich ist projektartiges Lernen natürlich gelenkter und unweigerlich ärmer an den für die Projektmethode grundlegenden demokratischen Zügen. Dennoch verliert es dadurch keineswegs seine pädagogische Rechtfertigung bzw. sein Bildungspotential, sondern muss vielmehr im Sinne des schrittweisen Heranführens, wie es auch Frey und Gudjons vertreten, verstanden werden (s. o.). Umso entscheidender wird für den gesamten Lernprozess natürlich die Qualität der Planung und Vorbereitung des Projekts durch die Projektleitung. Gudjons fordert von der Projektleitung eine *Projektskizze* (Gudjons 2001: ebd.), in der vor allem der organisatorische Rahmen (Themenfeld, Lerngruppe, Zeitraum, Kooperationen etc.), der Lehrplanbezug und eine Ideensammlung für mögliche Betätigungsgebiete enthalten sind und die normalerweise als Ausgangspunkt der *kooperativen Planungsphase* (Gudjons 2001: 97) dient. Diese Punkte wurden bereits erläutert, mehr noch, das konkrete Betätigungsgebiet, „Cajón bauen“, wurde schon zu Beginn festgelegt. Da somit die kooperative Phase mit den Schülern entfällt, muss die Projektleitung auch die Anschaffung und Vorbereitung sämtlicher Arbeitsmittel und Materialien sowie die didaktisch-methodische Aufbereitung übernehmen: *Mit der Planung – das zeigen alle Erfahrungen im Projektunterricht – steht und fällt das gesamte Unternehmen*. (Gudjons 2001:

³³ Dabei handelt es sich um ein Konzept, das auf Grundlage folgender Bücher entwickelt wurde: Klippert, Heinz: Methoden-Training, Beltz 2002, 12. Aufl. und Kommunikations-Training, Beltz 2007, 11. Aufl.

95) Weiterführende, konkrete Aspekte der Planungs- und Vorbereitungsphase des Cajónbaus werden im nächsten Abschnitt dargestellt (→ S. 28 ff.).

5. Zur Durchführung

Die Projektdurchführung, in dem Fall das tatsächliche Herstellen des Instruments, bildet das Kernstück des Projektablaufs (vgl. Frey 2007: 116). Neben der Qualität der praktischen Tätigkeit, bilden vor allem kommunikative Prozesse die wesentlichen Elemente der Durchführung. Damit die handwerklich-praktische Arbeit nicht zu einem „*Weihnachtsbasteln*“³⁴ mit *äußerlich rühriger, inhaltlich jedoch wenig anspruchsvoller Tätigkeit* (Gudjons 2001: 104) gerät, gilt es, die Ansprüche an das Produkt zu verdeutlichen. Für einen Gegenstand mit wirklichem Gebrauchswert erscheint dieser Hinweis zunächst überflüssig. Dennoch ist es sinnvoll, die zukünftige Verwendung zu thematisieren. Beim Cajón wäre dies die Nutzung als perkussives Musikinstrument, wodurch sich nach Martini Produktkriterien wie Funktion, Klangqualität, Spielbarkeit und Oberflächenbeschaffenheit/ästhetische Gestaltung ergeben (vgl. Martini 1991: 47 ff.). Als anschauliches Beispiel diene das Schleifen („Kanten brechen“) des Schalllochs: Wenn verstanden wurde, dass das Schallloch auch zum Tragen des Instruments dient, birgt die bloße Anweisung „schleifen“ gleichzeitig ein Kriterium. Denn die Kante muss so verarbeitet werden, dass man sich nicht verletzen kann.

Die kommunikativen Prozesse sind, wie bereits erwähnt, entscheidend als organisatorische Schaltstellen, um z. B. blinden Aktionismus und Hektik zu vermeiden bzw. die nächsten Arbeitsschritte zu klären, aber auch um mögliche Konflikte zu lösen oder Verhaltensformen anzusprechen (vgl. Frey 2007: 125 ff., Gudjons 2001: 102 f.). Fixpunkte können hier gut in Verbindung mit der Checkliste (→ S. 31), die jeder Schüler erhält, eingebaut werden. So bietet es sich nach einiger Arbeitszeit immer wieder an, inne zu halten, das bisher Erreichte nachzuvollziehen („abhaken“), sich in der Gruppe zu informieren und die nächsten Schritte zu koordinieren (vgl. Gudjons 2001: ebd.). Insofern stellt die Checkliste als Hilfsmittel in vereinfachter Form zugleich Übersicht und persönliches Protokoll dar. Für das Einlegen von Metainteraktionen geben die Autoren keine festen Vorgaben in Form von Zeitabständen. Ein solches Gespräch kann vielmehr nach Bedarf und situationsabhängig eingeleitet werden – beispielsweise bei Spannungen, auffälligem Verhalten oder Störungen (vgl. Frey 2007: 132 f.).

Des Weiteren wird zum *Wechsel verschiedener Gruppierungsformen* (Gudjons 2001: 103, vgl. Frey 2007: 117 f.), insbesondere zur Gruppenarbeit, angeregt. Arbeitsteilung ist demnach aber nur dann sinnvoll, wenn sie nicht angeordnet, sondern von den Teilnehmern auch als zweckmäßig oder nützlich wahrgenommen wird. Beim Cajónbau ist dieser Wechsel sogar vorprogrammiert, da einige Schritte (z. B. Zusammenfügen des Korpus) kaum allein zu bewältigen sind. Doch auch als Lehrer kann und sollte man kooperatives Arbeiten fördern, etwa wenn man statt selbst zu helfen, auf andere Teilnehmer verweist oder umgekehrt behutsam einen besonders geschickten Schüler zum Helfen ermuntert, keinesfalls aber zwingt³⁵.

6. Zur Auswertung

Für die Auswertung eines Projekts sind die Aspekte Projektbeendigung, Leistungsbeurteilung und abschließende Reflexion entscheidend (vgl. Gudjons 2001). Bei einer Produktorientierung ist die Beendigung des Projekts für alle Teilnehmer klar und vorausbestimmt, hier die Fertigstellung des Cajóns. Das in dem Zusammenhang von Gudjons empfohlene „Öffentlichmachen“, also die Präsentation der Instrumente, ist aufgrund des Zeitmangels nicht vorgesehen bzw. im Voraus nicht absehbar (s. o.). Immerhin würde es sich jedoch anbieten, die Instrumente auf dem Weihnachtsbasar am Ende des zweiten Projekttages auszustellen, sofern der Lackierungszustand das zulässt. Die Aussicht auf Kenntnisnahme und Wertschätzung durch ein sehr breites Publikum, das sogar über die gesamte Schülerschaft hinausgeht, *ist ein nicht zu unterschätzender Ansporn beim Lernen*. (Gudjons 2001: ebd.) Ich entschied mich daher, eine solche Initiative anzuregen, doch

³⁴ Die Hervorhebung wurde dem Originaltext entsprechend übernommen.

³⁵ Ein Beispiel aus dem Projekt: „Du hast das schon so gut bewerkstelligt, würdest du evtl. X helfen, der hat da gerade ein paar Probleme?“

würden letztendlich der Projektverlauf und die Lerngruppe entscheidend dafür sein, inwiefern derartige realisiert werden konnte oder sollte. (→ S. 33 ff.)

Die Leistungsbewertung, insbesondere Zensierung, stellt für den Projektunterricht prinzipiell ein kontroverses Thema bzw. ungelöstes Problem dar (vgl. Frey 2007: 168 ff., Gudjons 2001: 106). Im konkreten Fall erübrigt sich eine Zensierung, da für die Projekttagesschulintern der Beschluss dagegen gefasst wurde. Ohnehin widerspräche eine Leistungsbeurteilung in Form reinen Abprüfens von Wissen dem Grundkonzept des Projektunterrichts: *Im Vordergrund stehen Formen der Prozeßevaluation, der Beratung und Rückmeldung.* (Gudjons 2001: ebd.) In dem Sinne sollen die Fixpunkte, aber auch regelmäßige persönliche Gespräche zwischen Lehrer und Schüler genutzt werden. Bei einem Produkt bietet es sich zudem an, dessen Kriterien festzulegen bzw. zu vermitteln (Gudjons 2001: 107 f.). Beim Cajón läuft das auf die Eigenschaften nach Martini (s. o.) hinaus. Insgesamt wird also in den persönlichen Gesprächen eine mündliche Beurteilung bzgl. der *sozialen* (Kommunikations- und Kooperationsbereitschaft, Verhalten), *arbeitsmethodischen* (Arbeitsweise, -organisation, -koordination etc.) und *inhaltlichen* (handwerkliche Fertigkeiten, Einhaltung der Produktkriterien) Fähigkeiten erfolgen (Zitate nach Gudjons 2001: 106).

Die abschließende Reflexion des Gesamtprojekts ist unerlässlich, da neben der Ergebnissicherung auch die Transparenz der Lernprozesse und das persönliche Nachvollziehen des Lernfortschritts gewährleistet werden (vgl. Forsbach 2008: 61, Gudjons 2001: ebd.). Eine derartige Auseinandersetzung ist für Frey zudem elementar, um *aus üblichem Tun bildendes Tun* (Frey 2007: 13) zu entwickeln. Dem Vorschlag Gudjons folgend habe ich einen zweiseitigen Evaluationsbogen entworfen (vgl. Gudjons 2001: ebd.). Für den Einsatz schien der dritte Tag geeignet, da hier zwei zusätzliche Stunden für Aufräumarbeiten und Abschlussgespräche zur Verfügung gestellt wurden und damit auch ein angemessener zeitlicher Abstand, um die intensiven Eindrücke der vergangenen Tage verarbeiten zu können. In dem Bogen kommen unter Berücksichtigung der oben genannten Aspekte folgende Punkte zum Tragen:

- Beurteilung des Anforderungsniveaus der einzelnen Arbeitsschritte nach fünf Qualitätsstufen,
- Schilderung persönlicher Eindrücke und Probleme,
- Gegenüberstellung der Fähigkeiten bzgl. vorher/nachher,
- Raum für Selbstkritik, Ideen und Verbesserungsvorschläge.

Durch die persönliche Beurteilung und Stellungnahme werden die Schüler zu einer detaillierten Auseinandersetzung mit dem Geschehenen und zu gedanklicher Klarheit „gezwungen“ (vgl. Gudjons 2001: 105). Es erscheint wichtig, dafür Zeit und Ruhe sicherzustellen. Im Sinne der ungezwungenen, freien Meinungsäußerung wird bewusst auf die Einhaltung der Anonymität verwiesen. Abschließend wird es noch eine Gesprächsrunde mit allen Projektteilnehmern (Lehrer und Schüler) geben.

4. PLANUNGSPHASE: VORBEREITUNGEN, DIDAKTISCH-METHODISCHE VORÜBERLEGUNGEN UND ENTSCHEIDUNGEN

Im vorangegangenen Abschnitt wurde bereits eine Fülle an didaktisch-methodischen Vorüberlegungen und Entscheidungen beschrieben. Dabei kristallisierte sich die entscheidende Rolle der Planungsphase für das gesamte Projekt heraus. Im Folgenden werden die praktischen Erfahrungen aus der Vorbereitungszeit und daraus resultierende Entscheidungen dargestellt.

4.1. Der Probekonstruktion eines Cajóns und didaktisch-methodische Konsequenzen

Der Probekonstruktion eines Instruments im Vorfeld eines Projekts wurde nicht nur von zahlreichen vorliegenden Quellen empfohlen. Auch Arend Schmidt-Landmeier riet mir in einer Email bzgl. des Cajóns ausdrücklich zu diesem Schritt. Nach Absprache mit meinem Kollegen aus der Arbeitslehre befanden sich die Arbeitslehre-AG in der Werkstatt als passenden Rahmen. Dadurch ergaben sich wichtige u. a. didaktisch-methodische Aspekte:

- Einbeziehung des zukünftigen Teampartners in die Planungsphase, Vorstellung des Produkts und der nötigen Arbeitsschritte
- fachlicher Austausch zwischen den beiden Teampartnern
- Simulierung der späteren Arbeitsbedingungen im Projekt und damit die Überprüfung der Realisierbarkeit für die Schüler
- anhand der eigenen Bautätigkeit mögliche Problemstellen und Störfaktoren ermitteln
- Erstellung eines „Anschauungsexemplars“ für das Projekt

Dabei mussten wir feststellen, dass zwei Projektstage für den Cajónbau zeitlich sehr knapp bemessen sind, vor allem mit überwiegend handwerklich unerfahrenen Schülern. Als grobes Ziel innerhalb dieser Zeit veranschlagten wir die Fertigstellung des Instruments mit erster Lackierung. Das Lackieren erschien uns als Materialschutz und zum optischen Erhalt des Cajóns essentiell. Das Auftragen der notwendigen zweiten Lackschicht befanden wir aufgrund der Trocknungszeit für gänzlich unmöglich. Diese Arbeit behielten wir uns für den dritten Tag vor, an welchem noch einmal zwei Stunden für die Reinigung des Raumes und die abschließende Gesprächsrunde vorgesehen waren – allerdings nur, wenn das auch von den Teilnehmern erwünscht und zugesagt würde. Doch die Zeitknappheit zog noch weitere didaktisch-methodische Konsequenzen nach sich: Zeitersparnis durch Vereinfachung und Reduzierung einzelner Arbeitsschritte. Dazu bieten auch Nöhring und Schmidt-Landmeier wertvolle Anregungen (vgl. Nöhring/Schmidt-Landmeier 2009: 8 ff.). In dem Fall zahlten sich die günstigen räumlichen sowie ausstattungstechnischen Arbeitsplatzbedingungen der Werkstatt aus. Wir entschieden uns dafür, das Schallloch nicht von Schülerhand mit der Stichsäge aussägen zu lassen. Hier nutzten wir die vorhandene Möglichkeit eines Lochsägeaufsatzes für die Standbohrmaschine mit etwa 10 cm Durchmesser. Das Fräsen muss allerdings vom sachkundigen Arbeitslehrelehrer durchgeführt werden. Methodisch übernehmen also die Schüler die Vorbereitungsarbeit des Fräsens durch das Abmessen und Markieren der Ansatzstelle. Des Weiteren erstellten wir während des Probebaus verschiedene Schablonen für Bohrmarkierungen späterer Arbeitsschritte (Bohrungen der Platten), die als zusätzliche Hilfsmittel benutzt werden können. Allerdings sahen wir davon ab, für alle Schritte Schablonen anzufertigen, da das Ablängen sowie Abmessen und Markieren zu den vorgesehenen Lerninhalten gehört. Die Schüler sollten also in dieser Hinsicht noch genügend Anwendungsmöglichkeiten haben. Weitere Zeitersparnis strebten wir durch die Verwendung einiger Akkuschrauber für die zeitintensiven großen Schraubaufgaben der späteren Arbeitsschritte (Verschrauben der Platten) an. Bei vorangeschrittenem Projektverlauf dürften die unterschiedlichen Arbeitstempi dazu führen, dass nicht alle Schüler zur gleichen Zeit denselben Produktionsschritt erreichen und somit keine langen Wartezeiten für die wenigen Akkuschrauber entstehen.

Wie wichtig der Probebau war, wird insbesondere an folgendem Beispiel deutlich: Die Installation des Snareteppichs war aufgrund zu geringer Länge nicht möglich. Auf Anfrage bei Arend Schmidt-Landmeier bestätigte sich tatsächlich ein Fehler in der Bauanleitung (vgl. Nöhring/Schmidt-Landmeier 2009: 11). Statt des vorgegebenen 12-Zoll-Snareteppichs (30,5 cm) benötigt man ein Modell, welches von Bohrung zu Bohrung 32,9 cm misst. Das entspricht scheinbar einem 14-Zoll-Snareteppich. Allerdings rät Schmidt-Landmeier beim jeweiligen Musikfachgeschäft Erkundigungen einzuholen bzw. abmessen zu lassen, da die Zollangaben der Hersteller nicht verlässlich seien.³⁶ Die von mir erworbenen 13-Zoll-Snareteppiche hatten tatsächlich nur eine Länge von 30 cm. Die Alternativen waren nun Umtauschen oder Improvisieren. Ich entschied mich für die zweite Variante, da ein Umtauschversuch per Versand terminlich zu riskant erschien, aber vor allem, weil meine Modelle mit 2,50 € weniger als ein Drittel im Vergleich zu den 14-Zoll-Snareteppichen des Anbieters kosteten. Das hätte bei 13 Stück den finanziellen Rahmen gesprengt. Stattdessen verarbeiteten mein Kollege und ich Holzbretterreste zu Hilfsleisten. Diese „Snarestützen“ haben die Maße 20 cm x 3 cm x 1,5 cm und gleichen durch ihre Stärke die fehlenden 3 cm (exakt: 2,9 cm) aus. Allerdings hat dies didaktisch-methodische Folgen: Es bedeutet einen zusätzlichen Arbeitsschritt (Anbringen der „Snarestützen“ an den Innenseiten), der wegen der

³⁶ Tatsächlich beschreibt die Angabe 14 Zoll nicht die Länge des Snareteppichs, sondern für welche Art von Snare Drum das Modell geeignet ist.

Trocknungsphase viel Zeit kostet und damit einen Rückschritt zu den oben genannten Vorüberlegungen darstellt. Zudem ergibt sich daraus ein erhöhter handwerklicher Anspruch (verleimen, fixieren mit Zwingen → Gefahr des Verrutschens). Um das Verrutschen zu verhindern, stellten wir ein weiteres Arbeits- bzw. Hilfsmittel her. Mit diesen rechteckigen „Stütz-Schablonen“ (3 cm Breite) kann effektiv die entsprechende Ausrichtung sowie der nötige Abstand zu den langen Leisten eingehalten werden. Äußerst kritisch muss in dem Zusammenhang die anschließende Installation des Snareteppichs gesehen werden. Es mag an unserer improvisierten Bauart liegen, aber der Snareteppich wird sehr stark gespannt und verlangt zur Befestigung nicht nur einen enormen Kraftaufwand, der präzises Arbeiten erschwert und Schüler überfordern könnte, sondern zusätzlich zu den Schrauben auch noch eine Absicherung durch Schraubzwingen.³⁷ Daher entschieden wir uns entgegen der Philosophie der Projektmethode, die Schüler an dieser Stelle nicht selbstständig, sondern immer mit aktiver Unterstützung eines Lehrers arbeiten zu lassen. Aus rein pädagogischer Sicht, so muss man konstatieren, ist die Entscheidung zu Gunsten der preiswerten Snareteppiche also falsch.

Eine weitere handwerkliche Schwierigkeit sahen wir in dem *Zusammenfügen des Korpus* (Nöhring/Schmidt-Landmeier 2009: 14). Hier muss frei Hand präzise auf den 90°-Winkel zwischen Rückwand und Seitenwänden sowie auf die Bündigkeit aller Kanten geachtet werden. Das gestaltet sich auch im Team sehr schwierig, da die Platten beim Verschrauben durch den Leim leicht verrutschen und zudem trotz Befestigung noch Bewegungsspielraum bzgl. der Winkelveränderung haben. Deshalb vereinfachten wir den Arbeitsschritt, indem wir Winkelzwingen als Hilfsmittel zur Verfügung stellten.

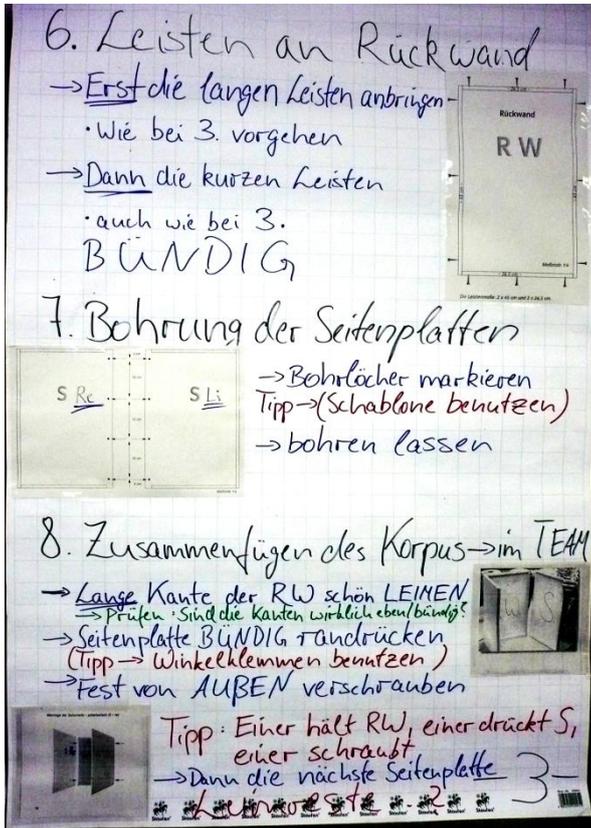
Die letzte Abänderung nahmen wir aus rein musikalisch-praktischen Gründen vor. Wir verzichteten auf das Verschrauben der Sitzplatte, da es unrealistisch erschien, dass bei allen Cajóns die Schrauben vollständig versenkt würden. Damit ergab sich die Gefahr, mit der Kleidung hängen zu bleiben und diese zu beschädigen. Die ausschließliche Verwendung von Leim ließ sich auch handwerklich leicht umsetzen. Statt großer Schraubzwingen ergab das Auflegen einfacher Gewichte aller Art (z. B. Plattenreste) die nötige Druckkraft. In der Trocknungszeit konnten problemlos die nächsten Arbeitsschritte ausgeführt werden (→ Checkliste S. 31).

Aufgrund der beschriebenen Modifikationen war die Verwendung der originalen Bauanleitung undenkbar, zumal sie durch viel zusammenhängenden Text eher im Sinne eines (sehr nützlichen) pädagogischen Leitfadens für den Lehrer zu verstehen ist. Um das selbstständige Arbeiten der Schüler zu fördern und einen anschaulichen, systematischen und nachvollziehbaren Überblick über alle Arbeitsschritte zu ermöglichen, entwickelte ich ein Konzept, das aus einer Checkliste und Plakaten besteht. Die sechs DIN-A1-Plakate (→ Abb. S. 31) enthielten durchnummeriert jeden einzelnen Arbeitsschritt mit den exzellenten Abbildungen der Originalbauanleitung (vgl. Nöhring/Schmidt-Landmeier 2009: 12 ff.) in stark vergrößerter Form und konnten für alle gut sichtbar angebracht werden. Die Arbeitsschritte wurden jeweils kurz und prägnant beschrieben, Tipps und Besonderheiten farblich gekennzeichnet. Letzteres lenkte beispielsweise das Augenmerk wiederholt in Form von Signalwörtern auf entscheidende Aspekte und typische Fehlerquellen, wie Bündigkeit und Abwischen von Leimresten (spätere Unebenheiten und optische Beeinträchtigung der Lackierung).

³⁷ Man könnte als Alternative etwas stärkere „Snarestützen“ verwenden. Allerdings stellt sich dann langsam die Frage, ob das zusätzliche Holz wirklich noch den Preisvorteil der „falschen“ Snareteppiche rechtfertigt.

Checkliste: Dein Fahrplan zum fertigen Instrument!

Auf einen Blick: Was ist geschafft (was kommt als Nächstes)? Kreuze an!



(Abb. oben: DIN-A1-Plakat in der Werkstatt,

Abb. rechts: Checkliste mit allen Arbeitsschritten)

| Nr. | Arbeitsschritt | Erledigt |
|-----|---|----------|
| 0 | Material und Werkzeug organisieren | |
| 1 | Markierung der Platten (RW, S Re, S Li, VS, O, U) | |
| 2 | Aussägen des RW-Schalllochs (Lehrer) <input checked="" type="checkbox"/> | |
| 3 | 1 lange Leiste an jede Seitenwand <input checked="" type="checkbox"/> | |
| 4 | 2 kurze Leisten an jede Seitenwand <input checked="" type="checkbox"/> | |
| 5 | RW abholen und Schallloch glatt schleifen | |
| 6 | Leisten an RW <input checked="" type="checkbox"/> | |
| 7 | Bohrung der Seitenplatten <input checked="" type="checkbox"/> | |
| 8 | Zusammenfügen des Korpus (Team) <input checked="" type="checkbox"/> | |
| 9 | trocknen lassen (20 min) | |
| 10 | Bohrung der Bodenplatte <input checked="" type="checkbox"/> | |
| 11 | Anbringung der Bodenplatte „U“ (Team) <input checked="" type="checkbox"/> | |
| 12 | Anbringung der Sitzplatte „O“ (Team) | |
| 13 | trocknen lassen (30 min) | |
| 14 | Leisten an Boden- und Sitzplatte anbringen <input checked="" type="checkbox"/> | |
| 15 | 2 Snarestützen anbringen <input checked="" type="checkbox"/> | |
| 16 | trocknen lassen (30 min) | |
| 17 | Snareteppich an Leisten befestigen <input checked="" type="checkbox"/> | |
| 18 | Bohrung der Schlagfläche <input checked="" type="checkbox"/> | |
| 19 | Einsetzen des Snareteppichs (Lehrer) <input checked="" type="checkbox"/> | |
| 20 | trocknen lassen (30 min) | |
| 21 | Anbringung der Schlagfläche <input checked="" type="checkbox"/> | |
| 22 | Finish (schleifen, gestalten/lackieren, Füße anbringen) <input checked="" type="checkbox"/> | |
| 23 | Zufriedenheit! | |

Die Checkliste sollte im Sinne des „roten Fadens“ gleichzeitig als Übersicht aller Arbeitsschritte sowie persönliches Protokoll für jeden einzelnen Schüler dienen. Sie wurde auf die Plakate abgestimmt, indem die Nummerierung und Bezeichnung der Arbeitsschritte übereinstimmte und zudem durch ein Symbol auf vorhandene Abbildungen hingewiesen wurde. Des Weiteren wurden auch methodische Hinweise bzgl. der Arbeitsform (im Team oder mit dem Lehrer) angedeutet. Zusammengefasst unterstützen diese Medien also das selbstständige Arbeiten und erleichtern bzw. ermöglichen das Planen, Systematisieren, Koordinieren und Organisieren. Außerdem haben die Checkliste und das einhergehende „Abhaken“ noch eine wichtige mental aufbauende Funktion, da sie den Produktionsfortschritt, das selbst Erreichte und das Bevorstehende verdeutlichen. Das ist auch eine geeignete Grundlage für die Fixpunkte. Abschließend sei erneut die Verbindung zur Theorie hergestellt: Nach Freys Definition bilden die Plakate und die Checkliste den eigentlichen *Projektplan*, da sie mit Hilfe einer detaillierten Darstellung der *Art und Weise der Tätigkeit aller Projektmitglieder* [...] [D]en Weg zu einem Produkt beschreiben. (Frey 2007: 98)

4.2. Die Projektteilnehmer

Die Zielgruppe, Schüler der 8. Jahrgangsstufe, war schon zu Beginn der Projektplanung grob festgelegt. Allerdings stand die konkrete Besetzung der Projektgruppe aufgrund einiger Verschiebungen erst wenige Tage vor den Projekttagen fest. Dennoch konnten die persönlichen Eigenschaften und Fähigkeiten noch für wichtige Planungsschritte und Erwägungen berücksichtigt werden. Der Teilnehmerkreis bestand aus 13 Schülern, 7 Mädchen und 6 Jungen, welche ungefähr gleich verteilt aus allen drei 8. Klassen kamen und mir gut bekannt waren.

Vor allem Annemarie, Beatrice und Sebastian hatten schon weitreichende Erfahrung aus der Arbeitslehre-AG und waren daher bereits gut vertraut mit der Arbeit in der Werkstatt. Da ich sie zudem für hilfsbereit und offen

hielt, sollten sie als „Experten“ eingeweiht werden, um den anderen Schülern bei Fragen des Was, Wo und Wie in der neuen Arbeitsumgebung beratend, koordinierend und aktiv helfend (z. B. Bedienung der Standbohrmaschine) zur Seite zu stehen (→ S. 22). Neben einer Steigerung der Arbeitseffizienz war dies vor allem eine Konsequenz aus den Forderungen nach dem allmählichen Zurückziehen des Lehrers, der Anregung kommunikativer Prozesse und selbstständigem Handeln. Annemarie half im Übrigen schon teilweise beim Probebau mit und besaß daher schon einen guten Überblick über die anstehenden Tätigkeiten, insbesondere Schwierigkeiten.

Marvin empfahl sich mir als handwerklich geschickt und erfahren, allerdings konnte ich ihn als Neuzugang noch nicht so gut einschätzen. Von der Klassenlehrerin erfuhr ich, dass er bislang eher alternative Schulformen durchlaufen hat und sehr praktisch veranlagt sei. Dem traditionellen Unterricht und hierarchischen Strukturen begegne er mit Desinteresse bzw. Abneigung und vor allem darauf wären seine schwachen schulischen Leistungen sowie ständige Unkonzentriertheit zurückzuführen. Viele Schüler empfänden sein Verhalten als befremdlich und ungewöhnlich. Das war anscheinend ein Grund, für seine großen Schwierigkeiten sich im neuen Klassenkollektiv einzuleben und seinen mehrfach geäußerten Wunsch, die Schule zu verlassen. Das Projekt stellte daher eine große Chance für Marvin dar, seine Qualitäten zu zeigen, Wertschätzung zu erfahren und wichtige soziale Kontakte zu knüpfen. Falls sich seine handwerklichen Fähigkeiten bestätigten, sollte er als „Experte“ behutsam integriert werden.

Meik war mir als sehr lebendiger Schüler mit enormen Konzentrationsschwächen bekannt, der aber immer dann gut arbeitete, wenn er besonders aktiv sowie kreativ sein konnte und genau verstand, worin seine jeweilige Aufgabe bestand. Auch wenn ihm die praktische Arbeit sehr viel Freude bereiten dürfte, handwerkliche Vorkenntnisse besaß er kaum und so musste darauf achtgegeben werden, dass er durch Ablenkungen oder eigene Unsicherheiten nicht zum Unruhepol würde. Daher schienen, zumindest für den Anfang, häufige Rückmeldungen und Beratungen zur eigenen Tätigkeit sowie Hilfen bei der Arbeit mit der Checkliste und den Plakaten angebracht zu sein.

Julian hatte eine sehr problematische, schwierige frühe Kindheit und zeigte in der Schule teilweise Anzeichen von emotional-sozial gestörtem Verhalten. Das schlug sich gewöhnlich in konfusem und unzusammenhängenden Äußerungen nieder. Ansonsten war er stets ein sehr hilfsbereiter und handwerklich tüchtiger Schüler, was sich allerdings schnell zu blindem Aktionismus steigern konnte. Daher bestand auch hier ein erhöhter Bedarf nach Rückmeldung, Beratung, aber auch Einfühlungsvermögen seitens der Lehrer.

Die restlichen Schüler verfügten kaum über handwerkliche Vorkenntnisse, daher war mit vielen Rückfragen oder im ungünstigsten Fall mit zielloser Geschäftigkeit zu rechnen. Aus diesem Grund erschien es sinnvoll, alle Schüler schon zu Beginn auf die wichtigsten Grundtechniken und Fehlerquellen (bündig verleimen/verschrauben, Leimreste stets abwischen usw.) hinzuweisen und die besondere Rolle der „Experten“ als Ansprechpartner zu betonen, damit sich das Geschehen eben nicht wie üblich lehrerzentriert gestaltet.

4.3. Der „Sprung“ in die Projektdurchführung – Vorüberlegungen zu einem geeigneten Einstieg

Für die Schüler beginnt das Projekt aufgrund der konzeptionellen Reduzierung auf projektartigen Unterricht mit dem direkten Einstieg in die Komponente 4 (im Sinne Freys, s. o.). Durch den Ausschluss aus der Planungsphase kann man bei den Teilnehmern keine Vorkenntnisse bzgl. des Cajóns oder konkrete Vorstellungen zum bevorstehenden Bau voraussetzen. Zwecks einer ansprechenden, informativen, aber nicht ausschweifenden Einstimmung sowie Übersicht bietet sich vor allem der Einsatz praktischen bzw. greifbaren Anschauungsmaterials an. Von der Clay-Oberschule erhielt ich im Voraus einen professionellen Cajón. Damit können den Schülern drei Exemplare zur Verfügung und vorgestellt werden, die verschiedene Fertigungsstufen und -qualitäten verdeutlichen: der professionelle Cajón, der von mir hergestellte „MyCajón“ und der Probebau. Bei diesem wurde bewusst die Anbringung der Schlagfläche ausgelassen, sodass die Schüler einen Einblick in das Innenleben erhalten. Außerdem können sie darauf auch im weiteren Verlauf als Baumuster zurückgreifen. Die Präsentation des Cajónbauvideos (→ S. 10) gibt konkrete Einblicke in die bevorstehende Bautätigkeit vor

allem aber auch eine Art Start- bzw. Orientierungshilfe. Dafür eignet sich vor allem der Beginn des Videos. Je nach Interesse der Schüler kann das Video dann beliebig unter- bzw. abgebrochen werden, zumal die dargebotene Informationsflut (Bauschritte, Beschreibung, Tipps) kaum gänzlich erfassbar ist.

5. DARSTELLUNGSSCHWERPUNKTE DER PROJEKTDURCHFÜHRUNG

5.1. Darstellung des 1. Projekttages

Der erste Projekttag begann offiziell um 9 Uhr. Der Arbeitslehrelehrer und ich trafen uns aber schon eine Stunde früher zu Vorbereitungen in der Werkstatt. Um einen reibungslosen Einstieg in die Material- und Werkzeugorganisation zu garantieren, richteten wir einen gesonderten Platz ein, an dem das Holz für den Cajónbau zurechtgelegt und mit kleinen Bezeichnungsschildern versehen wurde. Die Schrauben wurden in leere Margarineschälchen abgefüllt und ebenso wie die Leimfläschchen auf den zwei quadratischen Werkbankbereichen verteilt. Zudem brachten wir an den Wänden gut sichtbar nebeneinander die DIN-A1-Plakate an. Zu guter Letzt wurde noch der Beamer für die kleine Einstimmungspräsentation installiert.

Geplanter Verlauf: Zu Beginn hält der Arbeitslehrelehrer die notwendige Belehrung bzgl. der Werkstatt. Die Schüler werden angehalten, sich einen Arbeitsplatz an den Werkbänken zu suchen und diesen dann zum Schutz mit Zeitungspapier abzudecken. Hier wird bereits auf die „Experten“ als zukünftige Ansprechpartner hingewiesen, ihre Namen werden für alle sichtbar an der Tafel vermerkt. Dann leitet der Musiklehrer gleich über zur Einstimmung auf das Projekt. Dazu wird den Schülern ein professioneller Cajón, das Anschauungsexemplar (Probekonstruktion) und der Beginn des Cajónexpressbauvideos auf dem Beamer vorgeführt. Daraufhin werden evtl. auftretende (Interessens-) Fragen geklärt und dann zur Besprechung der organisatorischen Aspekte übergeleitet. Zunächst werden die Punkte Verhalten, Umgangsformen, Pausenregelung, Arbeitszeit, Interessen und Bedürfnisse besprochen und entsprechende Beschlüsse getroffen. Danach werden die Checklisten verteilt und ihre Verwendung und Bedeutung im Zusammenhang mit den Plakaten erläutert. Letzte Fragen dazu werden beantwortet und das erste Ziel, die Material- und Werkzeugorganisation, wird (noch) gemeinsam festgelegt. Damit fällt der „Startschuss“ für die handwerkliche Tätigkeit. Die Lehrer verteilen sich auf die Standorte des Holzes und der Werkzeuge, um evtl. beratende Unterstützung zu geben. Ist diese Phase abgeschlossen, begibt sich der AL-Lehrer an die Standbohrmaschine mit Fräsaufsatz, um die ersten „Schallock-Aufträge“ entgegenzunehmen. Der Musiklehrer überblickt derzeit das Geschehen an den Werkbänken, hält sich aber bewusst zurück, verweist eher auf Plakate, Checkliste sowie „Experten“ und greift nur bei großen Schwierigkeiten aktiv ein. Auf diese Art und Weise nehmen die Lehrer behutsam Abstand von der üblichen Lehrerrolle und -zentrierung. Wenn die Umstände es erlauben, können sie in kleinen Schritten an einem eigenen Instrument bauen. Einer der Lehrer wird der Gruppe aber immer die volle Aufmerksamkeit widmen, um als Ansprechpartner und Helfer zur Verfügung zu stehen oder Störungen zu begegnen. Ab und an werden mit einzelnen Schülern, scheinbar nebenbei, kurze Rückmeldungsgespräche bzgl. des bisher Erreichten (z. B. Einhaltung der Produktkriterien), der Arbeitsweise und des Auftretens geführt. Nach etwa zwei Stunden, bei Bedarf auch schon früher, arrangieren die Lehrer den ersten Fixpunkt, möglicherweise auch ein Zwischengespräch (Metainteraktion). Es wird innegehalten und anhand der Checkliste der Arbeitsfortschritt abgeglichen, Informationen ausgetauscht und Fragen sowie Bedürfnisse geklärt. Je nach Verabredung werden evtl. gemeinsame Pausen eingehalten. So verselbstständigt sich das Geschehen allmählich. Vor Arbeitsschluss (14:30 Uhr) wird ausreichend Zeit (ca. 30 min) für einen abschließenden Fixpunkt, evtl. weiteren Gesprächsbedarf (Vereinbarung des Arbeitsbeginns am Folgetag) und anfallende Aufräumarbeiten reserviert. Danach treffen sich die Lehrer für eine Auswertungs- und Planungsrunde, in der auch festgestellt wird, ob bzw. wie das Ziel des Folgetages (die Fertigstellung des Cajóns bis zur ersten Lackierung) erreicht werden kann.

Analyse und Auswertung: Insgesamt kann man durchaus von einem weitestgehend reibungslosen und positiven Verlauf sprechen, insofern als von einem spürbaren Gewöhnungsprozess aller Beteiligten, also Lehrer und Schüler, bzgl. der ungewohnten sowie offenen Lernsituation und -umgebung, insbesondere der gleichberechtigten Beziehungsebene und des „Verlusts“ der Lehrerzentrierung, auszugehen war. Letztere wurde durch die ausschließlich lehrergelenkte Einleitungsphase zunächst bestärkt. Dies ist bei Belehrungen und Arbeitsschutzmaßnahmen unvermeidbar. Dass auch die Einstimmungsphase diesen Effekt erzeugte, hängt damit zusammen, dass ich aufgrund des Informationsmonopols statt des Moderators vorerst die Rolle des Lenkenden einnahm. Das eingesetzte Anschauungsmaterial (professioneller Cajón, Probebau, Video des „Expressbaus“) bedeutete für die meisten Schüler wirklich die erste reale Begegnung mit dem Instrument und damit dem Projektthema. Inhaltliche Vorbereitungstreffen wären, sofern realisierbar, die eindeutig bessere Alternative gewesen, sowohl zu Gunsten der Transparenz der Projektidee und der Entscheidungsfindung pro oder contra Teilnahme, als auch zur Anregung von Ideen und Vorschlägen oder aber zu Werbe- bzw. Motivationszwecken. Letztendlich löste die Präsentation aber einhellig Begeisterung oder zumindest Vorfreude auf das Bevorstehende aus.

Die oben beschriebenen Erwartungen an den Lehrer als Instrukteur wurden dann bei der Besprechung der organisatorischen Aspekte erstmals deutlich. Die Schüler fragten nach Vorgaben etwa bzgl. Pausen- und Verhaltensregelungen (z. B. Musik hören) und nutzten zunächst nur zögerlich ihr Mitbestimmungsrecht, desto aktiver und konstruktiver jedoch, als sie dessen Ernsthaftigkeit und Echtheitswert erkannten. So wurde beispielsweise auf Schülerinitiative hin beschlossen, die Pausenzeiten (inklusive Toilettengänge) individuell und, bis auf große Pausen, ohne Rückmeldepflicht frei zu halten sowie Musik für alle über ein Schülerhandy abspielen zu lassen (s. u.). Das bedeutete den ersten Schritt zum Abbau der Lehrerzentrierung. Diese war gerade in den ersten Stunden dennoch sehr präsent. So beriefen sich die Schüler bei den Anfangstätigkeiten wie der Material- und Werkzeugorganisation oder dem Sägen der Leisten zuallererst und sehr intensiv auf Lehrerlenkung. Wie sehr diese Lehrerrolle verinnerlicht war, zeigte sich auch bei uns Lehrkräften. Es bereitete spürbare, aber lohnenswerte Mühe, Selbstständigkeit durch Verweis auf die „Experten“, Checkliste und Plakate zu bestärken. Es war hilfreich und wichtig, sich dies vorher sehr genau bewusst zu machen und als persönliche Kompetenzentwicklung anzustreben. Dennoch war man schnell verleitet, lenkend, vorführend und eingreifend zu handeln – das wirft im Nachhinein ein umso kritischeres Licht auf die eigene, übliche Unterrichtsführung. Von den Schülern wurde denn auch der Verweis auf die „Experten“, Checkliste und Plakate zunächst als sehr befremdlich und negativ persönlich aufgenommen. Hier musste behutsam vorgegangen werden, denn Selbstständigkeit fördern ist nicht mit „abweisen und alleine lassen“ gleichzusetzen. Vielmehr galt es, beratend, unterstützend und anerkennend zu handeln, etwa bei dem Umgang mit Checkliste und Plakaten. Es bestätigte sich, dass die Methoden und Arbeitsformen des Projekt- bzw. projektartigen Unterrichts hohe und zahlreiche Anforderungen an Schüler stellen und daher so sorgfältig wie möglich eingeführt werden müssen (vgl. Gudjons 2001: 95 f.). Selbst wenn dies nicht wie im Idealfall in vorgeschalteten Unterrichtssequenzen, sondern nach dem Motto „learning by doing“ stattfindet. Durch das Einbeziehen der Checkliste bei den Fixpunkten, konnte hier geeignet angeknüpft werden. Die „Experten“ waren eine weitere große Hilfe in diesem Prozess, da sie als Unterstützung auf handwerklicher und organisatorischer Ebene eine intensive Betreuung einzelner Teilnehmer durch die Lehrer ermöglichten. Sehr bald stellten sich die ersten Erfolge und ein spürbar erstarkendes Selbstbewusstsein bei den Teilnehmern ein, vor allem aber eine Zunahme an Kooperationen zwischen den Schülern. Die Notwendigkeit der Zusammenarbeit bei einigen Arbeitsschritten muss in dem Zusammenhang als eine große Stärke des Cajónbaus hervorgehoben werden. Im Verlauf nahm so die Anzahl an Fragen der Art – „Was muss ich als Nächstes tun?“ – deutlich ab und im Gegenzug ablehnende Kommentare auf Unterstützungsangebote – „Nein danke, das mache ich gleich zusammen mit X.“ – zu.

Ein Zeugnis der Erfolge auf sozialer Ebene stellte insbesondere Marvin dar. Er erwies sich wie versprochen als handwerklich und arbeitsmethodisch sehr versiert, wurde von vielen Schülern aber erwartungsgemäß zunächst gemieden. Durch vorsichtige Hinweise der Lehrer nahmen die Schüler aber allmählich Kenntnis von seinen Fähigkeiten, begannen sich ihm bei praktischen Fragen zuzuwenden und zuletzt sogar zusammenzuarbeiten.

Am ersten Projekttag gab es, bis auf harmlose, wirklich freudige Späße, indessen keine ernstzunehmenden offenen, sozialen Konflikte. Auch Disziplinprobleme gab es kaum. Zwar machten sich Meiks lebendiges und lautstarkes Wesen sowie seine Konzentrationsschwächen teilweise störend bemerkbar, doch waren wir darauf vorbereitet und wirkten dem erfolgreich mit Nähe und intensiver Betreuung entgegen. Zwei weitere Schülerinnen nutzten viel Zeit für Gespräche und Pausen, allerdings überließ ich dies nach dem Grundgedanken der Projektmethode ihrem Verantwortungsbewusstsein, zumal sie Arbeitsfortschritte machten und sich niemand gestört fühlte.

Handwerklich gab es wenige Problemstellen. Allerdings wurde trotz mehrfacher Hinweise (mündlich und Plakate) gerade bei den erwarteten Fehlerquellen „Bündigkeit beachten“ und „Leimreste entfernen“ häufig unpräzise gearbeitet. Hier waren viele Einzelkorrekturen nötig. Das exemplarische Vorführen vor der gesamten Lerngruppe wäre eine sinnvolle Alternative und mit Hilfe der „Experten“ auch ohne Lehrerzentrierung realisierbar gewesen. Anspruchsvollere Arbeitsschritte wie das Zusammenfügen des Korpus mussten aufgrund des unterschiedlichen Arbeitstempos der Teilnehmer nicht mehr als einmal erklärt werden. Die Schüler sollten/konnten sich bei Bedarf dann einfach an die Teilnehmer wenden, die den entsprechenden Arbeitsschritt bereits durchlaufen hatten. Ein Großteil schaffte die meisten Arbeitsschritte aber anhand der Bauanleitung oder mit Hilfe der „Experten“. In 4 Fällen, also bei etwa einem Drittel der Schüler, wurde die Sitzplatte genau wie die Bodenplatte gebohrt. Mit diesem Fehler hatte ich nicht gerechnet, da Bauanleitung und Checkliste konkret auf die Bodenplatte hinwiesen. Die entsprechenden Schüler erklärten ihr Handeln plausibel mit der identischen Form, denn sie folgten dem bis dahin gültigen, immanenten Prinzip des Baukonzepts: gleiche Form bedeutet gleiche Behandlungsweise (z. B.: Leisten, Seitenplatten). Die Logik dieses Prinzips hatten die Schüler bereits verinnerlicht und auf ihr Handeln übertragen. Hinter dem Fehler steckt also nicht vorrangig eine schwache Lesekompetenz, sondern eigentlich logisches und systematisches Denken. Der Hinweis auf das Bohren der Bodenplatte schließt nach dem genannten Bauprinzip das Bohren der Sitzplatte eher ein, als aus. Dieser kausale Zusammenhang ist mir in den didaktisch-methodischen Vorüberlegungen leider entgangen. Um einen entsprechenden Impuls müsste die Beschreibung des Arbeitsschritts 10 (→ Checkliste) daher erweitert werden (Z. B.: Bohrung der Bodenplatte – Achtung: Nicht die Sitzplatte bohren!).

Das abschließende Gespräch ergab folgendes: Alle Schüler erreichten Arbeitsschritt 13, einige noch 14, zwei Schüler konnten sogar schon die „Snarestützen“ anbringen. Damit waren mehr als die Hälfte der Arbeitsschritte erfüllt und alle Teilnehmer äußerten Zuversicht hinsichtlich der Fertigstellung bis zur ersten Lackierung am folgenden Tag. Das war ein äußerst zufriedenstellendes Arbeitsergebnis und eine Bestätigung für die didaktisch-methodische Planung sowie Umsetzung. Allerdings zeigte etwa die Hälfte der Teilnehmer sehr starke Erschöpfungserscheinungen. Das dürfte u. a. auf das hohe Arbeitspensum und evtl. sogar auf einen von meiner Seite unbewusst ausgeübten, zeitbedingten Fertigstellungsdruck zurückzuführen sein. Andererseits könnte die Ursache auch in der Unerfahrenheit der Schüler mit eigener Pauseneinteilung liegen. Zumal arbeitsfreie Zeit in einer zunehmend leistungsorientierten Gesellschaft auch oft mit Verschwendung gleichgesetzt wird. Tatsächlich haben viele Schüler lange und oft durchgängig gearbeitet. Obwohl ich das als positives Zeichen deutete, wäre es wohl eher angebracht gewesen, zu Pausen zu ermuntern. Selbstkritisch wurde von den Schülern die eigene Handy-Musik-Bestimmung gesehen, da die persönlichen Vorlieben des Besitzers nicht mit den Bedürfnissen vieler Teilnehmer übereinstimmten. Als Alternative wurde um ein Radio gebeten. Generell sollte für ein ohnehin lärmbelastetes Projekt der Einsatz von Hintergrundmusik kritisch betrachtet werden, da sie in lauten Bauphasen oft angepasst und dann für folgende Phasen störend wird – ein unbefriedigendes Hin und Her. So könnten die Schüler schon zu Beginn bzgl. gesundheitsschädlicher Aspekte von Lärmeinwirkung sensibilisiert werden. Für dieses Projekt war es dafür allerdings zu spät, da die Schüler mittlerweile sehr konsequent auf ihrem Mitbestimmungsrecht und in dem Fall auf Musik am Arbeitsplatz beharrten. Immerhin konnten wir uns auf das Einhalten einer milden Lautstärke einigen.

Die starke Erschöpfung einiger Teilnehmer war ein Argument für den Beschluss, den mein Kollege und ich im anschließenden internen Auswertungsgespräch trafen: sämtliche „Snarestützen“ im Voraus an die Schülercajóns anzubringen. Es handelte sich dabei ja ohnehin um einen kurzfristig hinzugefügten, improvisierten

Arbeitsschritt, der zugleich anspruchsvoll und wegen der Leimtrocknung zeitintensiv war. Das Prinzip der Snareteppichbefestigung blieb dennoch komplett nachvollziehbar, da die „Snarestützen“ lediglich eine Verstärkung der vorgesehenen (zu dünnen) Leisten darstellten. Dadurch konnte unser Rückschritt aus den Vorüberlegungen gut gemacht und möglichem Zeitdruck vorgebeugt werden.

Aufgrund der positiven Entwicklung der Schüler, insbesondere zunehmender Selbstständigkeit, einigten wir uns zudem, am zweiten Projekttag verstärkt an unseren eigenen Instrumenten zu bauen. Damit würden wir eine stärkere Integrierung in die Lerngruppe erreichen und könnten außerdem die zwei Cajóns herstellen, die aus der bedauerlichen, krankheitsbedingten Abwesenheit zweier Schüler zu entfallen drohten.

5.2. Darstellung des 2. Projekttages

Geplanter Verlauf: Zu Beginn wird eine kleine Gesprächsrunde eingeleitet, in welcher anhand der Checkliste ein Austausch über das weitere Vorgehen stattfindet sowie allgemeine Befindlichkeiten geäußert werden können. Die Arbeits- und Vorgehensweise der Schüler und Lehrer setzt sich nach dem Muster des Vortages fort. Die Lehrer helfen zudem bei Arbeitsschritt 19 (Einsetzen des Snareteppichs) aktiv mit, arbeiten sonst verstärkt an ihren eigenen Instrumenten und ordnen sich im allgemeinen Geschehen ein. Die Schüler arbeiten selbstständig und kooperieren untereinander. Wenn sie die Instrumente lackierfertig verarbeitet haben, unterstützen sie andere Schüler. Vor den gemeinsamen Lackierarbeiten wird ein Fixpunkt arrangiert, der Vorgang und die Technik erläutert. Vor Arbeitsschluss (14 Uhr) wird wie am Vortag ausreichend Zeit für einen Fixpunkt und evtl. zusätzlichen Gesprächsbedarf reserviert. Präsentationsmöglichkeiten und das weitere Vorgehen am abschließenden „Aufräumtag“ werden besprochen.

Analyse und Auswertung: Die positive Entwicklung des Vortages setzte sich fort, die Schüler handelten sehr selbstständig und arbeiteten untereinander verstärkt zusammen. Das Geschehen wirkte noch strukturierter und entspannter als bereits zuvor – ohne dass die Lehrer besondere Maßnahmen treffen mussten. Wenngleich der vorgenommene Eingriff (Anbringen der „Snarestützen“) zu Gunsten eines geringeren Arbeitspensums diesbezüglich einen nicht unerheblichen Beitrag leistete. Die Schüler schienen sich zunehmend in die neue Lehr- und Lernform einzufinden und insbesondere das allgemeine, kollegiale Arbeitsklima wertzuschätzen. Dabei legten sie dennoch großen Wert auf Rückmeldungen und kritische Anmerkungen der Lehrer. Die spürbare Flexibilität des Lehrer-Lernender-Verhältnisses entzieht der Lehrkraft also keineswegs das Ansehen als Mentor und Verantwortlicher. Tatsächlich konnten wir Lehrer uns bis auf die aktive Hilfe beim sehr anspruchsvollen und kraftaufwendigen Arbeitsschritt 19 immer mehr in den Hintergrund begeben und eher als Teilnehmer, denn als Leiter agieren – sogar die eigenen Cajóns fertigstellen.

Jener Arbeitsschritt 19 erfordert allerdings nochmals eine kritische Betrachtung. Teilweise mussten die Snareteppiche mit einem für Schüler unzumutbaren Kraftaufwand gespannt werden. Damit verliert unsere kurzfristig improvisierte Lösung des Fehlers der Originalbauanleitung (s. o.) pädagogisch erheblich an Wert. Zwar stellte dies für die Schüler ein spannendes Ereignis dar, bei dem sie gerne sowie eifrig mit dem Verschrauben der Leisten und Anbringen der Schraubzwingen assistierten. Doch sollte der Erwerb der entsprechenden, wenn auch kostspieligeren 14-Zoll-Snareteppiche unbedingt bevorzugt werden, wenn man einen komplett durch Schüler herstellbaren Cajón bauen möchte.

Bei Arbeitsschritt 22 („Finish“), insbesondere dem Schleifen und „Kanten brechen“, war ein deutliches Absinken der Qualitätsansprüche einiger Schüler bemerkbar. Bei der Rücksprache mit den entsprechenden Teilnehmern fiel auf, dass die Bedeutung dieser Tätigkeiten für den Bauprozess und die Produktkriterien (Kanten brechen und Ecken abrunden → Spielbarkeit des Instruments, Grobschliff notwendig für Lackierung → Oberflächenbeschaffenheit/ästhetische Gestaltung) nicht erfasst, der Teilarbeitsschritt also nur ausgeführt und nicht mit Sinn versehen wurde. Die Schüler sahen darin vielmehr das Mühsame als das Notwendige. Hier hätten von vornherein stärkere Impulse bzgl. des Sinnzusammenhangs gegeben werden müssen. Eine Ausgliederung als einzelnen Arbeitsschritt „Schleifen“ sowie eine genauere Beschreibung auf den Plakaten brächte eine verstärkte Aufmerksamkeit und Erhöhung des Stellenwertes der Tätigkeit hervor. Des Weiteren hätte das

Bewusstsein für die Produktkriterien auch durch eine gezielte Veranschaulichung am professionellen Cajón geschärft werden können – die bloße Demonstration des Instruments gab einen zu offenen Impuls. Ähnliches galt für das Lackieren: Einige Schüler trugen mit den Pinseln eine zu dicke und ungleichmäßige Schicht auf, sodass es verstärkt zur Bildung von Lacknasen kam. In dem Fall mussten zahlreiche Nachbesserungen vorgenommen werden. Nöhring und Schmidt-Landmeier sprechen sich ohnehin gegen Pinsel und für Lackierrollen aus (vgl. Nöhring/Schmidt-Landmeier 2009: 18). Wenn man diesen zusätzlichen Kostenpunkt umgeht, muss man allerdings auch methodisch darauf reagieren. In der Hinsicht war das im geplanten Verlauf vermerkte „Erläutern“ zu vage bzw. wirkungslos. Dabei ergab sich anhand des gemeinsamen Beginnens des Teilarbeitsschritts durchaus die Möglichkeit, die korrekte Lackiertechnik exemplarisch zu veranschaulichen. Analog zum Thema „Bündigkeit“ und „Leimreste entfernen“ (s. o.) wäre auch dies unter Einbeziehung der „Experten“ ohne Lehrerzentrierung realisierbar gewesen. Insgesamt muss man Fehlern dieser Art dennoch zu Gute halten, dass sie bekanntlich einen Lernweg repräsentieren, sowohl für Schüler als auch (methodisch) für Lehrer. Insbesondere wenn das erworbene Wissen konstruktiv anwendbar wird, etwa durch Fehlerausbesserung (Bündigkeit, Schleifen) bzw. Optimierung einer Tätigkeit (2. Lackschicht). Besonders bedauerlich und evtl. demotivierend sind solche Fehler allerdings, wenn sie zu irreversiblen Schäden oder Mängeln führen. So hatte Marvin bzgl. der Produktkriterien den mit Abstand professionellsten Cajón gebaut. Leider unterlief auch ihm der „Leimfehler“, was zu Verfärbungen beim Lackieren führte. Eine weitere Ursache für das sinkende Qualitätsbewusstsein könnte in der sich ausbreitenden Euphorie nach dem Anbringen der Schlagfläche (Arbeitsschritt 21) liegen. Tatsächlich wurde durch diesen Arbeitsschritt aus dem bisherigen Werkstück ein Cajón, wenngleich im Rohzustand und somit ohne alle Produktkriterien zu erfüllen. Die Schüler setzten sich mit Begeisterung auf ihr Instrument und begannen wild zu trommeln – für viele ganz offensichtlich ein Symbol des Abschlusses, des „erreichten Ziels“. Einige waren regelrecht enttäuscht oder zumindest überrascht, dass noch Arbeit bevorstände. Das bestätigte erneut mangelndes Bewusstsein für die Produktkriterien und den Stellenwert der Abschlussarbeiten, insbesondere des arbeitsaufwendigen Schleifens. Der Arbeitsteilschritt Lackieren wurde hingegen wieder sehr positiv aufgenommen, was sicherlich mit dem ästhetisch gestalterischen Grundcharakter zusammenhängt. Unter Berücksichtigung der bisherigen Erkenntnisse lässt sich schlussfolgern, dass man von vornherein und immer wieder verdeutlichen, veranschaulichen oder klären (lassen) muss, nach welchen Kriterien und welchem Arbeitsschritt der Produktionsprozess als abgeschlossen gilt, das Produkt wirklich fertiggestellt ist.

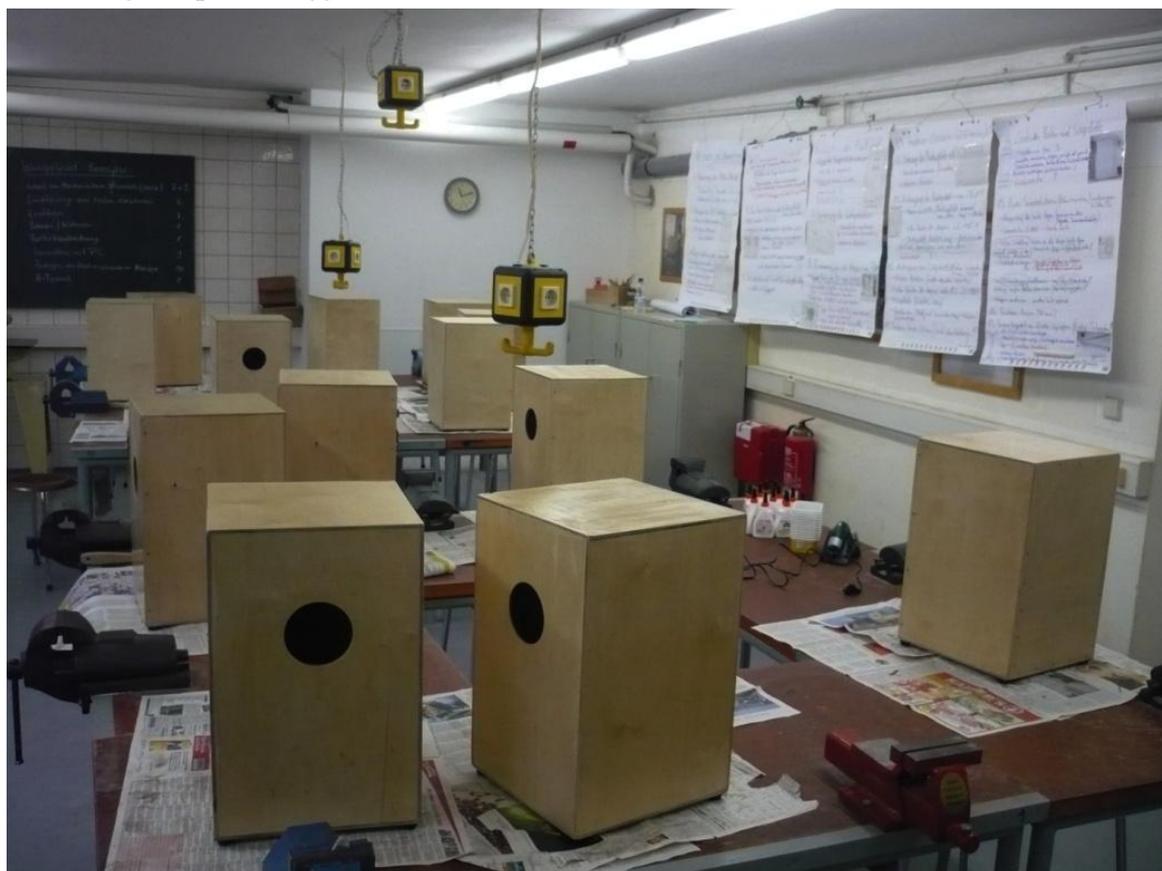
In der abschließenden Gesprächsrunde wirkten die Teilnehmer diesmal weitaus weniger erschöpft. Als besonderen Verdienst beschrieben sie die gemeinsame Fertigstellung aller Cajóns bis zur ersten Lackierung. Das untermauert eindeutig den Wert des Projekt- bzw. projektartigen Unterrichts im Bereich soziales Lernen. Interessant war die Tatsache, dass nur wenige Schüler die Checkliste bis zum Schluss verwendeten. Auf Nachfrage wurde vor allem das Argument angeführt, sie wäre ab einem bestimmten Punkt nicht mehr notwendig gewesen, da Arbeitsweise und Ziel immer klarer wurden. Ich sehe das keineswegs als Kritik an dem Hilfsmittel, sondern im Gegenteil als Erfolg, wenn es die Schüler auf dem Weg zu selbstbestimmtem Handeln (planen, organisieren, systematisieren und koordinieren) nur soweit wie nötig unterstützte. Die Checkliste hatte nicht ohne Grund den Beinamen „Fahrplan“: Wer seine Route verinnerlicht hat, benötigt den Plan kaum mehr. Als bedauerlich empfanden die Schüler den Zeitmangel, welcher die angemessene Vorbereitung einer Präsentation verhinderte. Sie einigten sich aber darauf, die Cajóns auf dem Weihnachtsbasar wenigstens auszustellen, sofern es die Lacktrocknung bereits erlaubte. Hier bestätigte also die Praxis einmal mehr die Theorie: Arbeitsergebnisse öffentlich zu machen und die Anerkennung eines Publikums zu gewinnen haben einen hohen Stellenwert bei der Lernmotivation der Schüler. Einige Schüler beklagten den Zeitmangel auch hinsichtlich des Ausbleibens der individuellen, optischen Gestaltung des Instruments. Gerade der künstlerisch kreative Aspekt birgt noch enormes Potential für ein solches Projekt. Marvin hatte z. B. den Vorschlag des Lötens, also Einbrennens von Mustern.³⁸ Immerhin verständigten sich alle Schüler darauf, die zwei Stunden des

³⁸ Tatsächlich ist das „MyCajón“-Logo im Bausatz der Firma Schlagwerk auf diese Weise gestaltet.

folgenden „Aufräumtag“ neben den Reinigungsarbeiten und einer Abschlussrunde für eine zweite Lackierung und damit endgültige Fertigstellung zu nutzen. Die Forderung, den eigenen Namen in die Cajóns zu schreiben, verdeutlichte zudem, welchen besonderen persönlichen Wert die selbstgebaute Instrumente bei den Schülern bereits einnahmen.

6. GESAMTREFLEXION DES PROJEKTS CAJÓN BAUEN

Widmet man sich zunächst nur der Produktorientierung, so stellt das Projekt Cajónbau einen offensichtlichen Erfolg dar: Zum Abschluss des Projekts waren alle 13 Cajóns, wie das folgende Foto zeigt, inklusive zweiter Lackierung komplett fertiggestellt.



Im Sinne der Arbeitslehredidaktik wäre es sicherlich ein Leichtes, die Kompetenzbezüge³⁹ und Erfüllung entsprechender Standards zu belegen, da die Fertigstellung der Instrumente gleichzeitig ein Beleg für den Erfolg in den zum Bau erforderlichen inhaltlichen, arbeitsmethodischen und sozialen Handlungs- und Lernfeldern ist (→ S. 28). Das ist natürlich auch im Fokus meines fachlichen Schwerpunkts, der Musik, bedeutend. An anderer Stelle konnte ja bereits gezeigt werden, dass fächerübergreifendes und projektorientiertes Arbeiten (mittlerweile) einen methodischen Kern der Lehrtätigkeit darstellen (→ S. 21). Von besonderem Interesse ist dabei zunächst der nachhaltige, fachliche Lernzuwachs. Hier liegt es auf der Hand, dass den Schülern durch den Cajónbau wichtige Aspekte der Instrumentenkunde wie Aufbau des Instruments, Zusammenhang von Material, Bauweise und Klangerzeugung (z. B. bei Snareteppich, Schallloch, Schlagfläche) oder von Bau- und Spielweise (Schlagfläche → oberes Drittel ist nicht verleimt, wird daher bespielt) vermittelt wurden, ohne diese gesondert bzw. im Voraus zu thematisieren. Der Nachweis des Erkenntniszuwachses war an dieser Stelle allerdings nicht möglich. Dies kann/wird sich vor allem bei zukünftigen (beispielsweise musikpraktischen) Anwendungen

³⁹ Z. B.: Die Schüler - arbeiten bei projektorientierter Vorgehensweise möglichst selbstständig und kooperativ in der Auswahl, Darstellung, Planung, Fertigung, Kontrolle und Bewertung eines einfachen Projektgegenstandes,

- gehen mit Werkstoffen, Werkzeugen, Maschinen und Geräten sach- und sicherheitsgerecht um (SenBJS 2006I: 17).

äußern. Diese Komplexität birgt Nachhaltigkeit eben in sich. Ich bin allerdings überzeugt von ihrem Bildungswert und sah etwa in dem selbstverständlichen, verbalen Umgang mit den Bestandteilen des Instruments (Fachsprache) auch schon deutliche Lerneffekte. Sozialer sowie arbeitsmethodischer Kompetenzerwerb muss als grundlegendes Bildungsziel ohnehin überfachlich aufgefasst werden. In dem Bereich bewies sich der projektartige Unterricht als besonders geeignete Lehr- und Lernform, da er Prozesse zu kommunikativem, kooperativem, organisatorischem (Werkzeug, Arbeitsplatz), systematischem (Abfolge der Arbeitsschritte) und planerischem (Zeit- und Arbeitsplan) Arbeiten nicht augenscheinlich von Lehrerhand konstruiert, sondern als Notwendigkeit in Gang setzte. Im Gegensatz zu einem rein geistigen scheint ein Produkt mit Gebrauchswert dabei eine entscheidende Lernanregung darzustellen. Im Verlaufe des Projekts drängte sich aber auch immer stärker der Eindruck auf, dass das konstruktive, anwendungsorientierte Arbeiten und Lernen der Schüler so gut angenommen wurde und funktionierte, eben weil das Lernen nicht schultypisch als Primat aufgefasst wurde. Das bestätigte sich auch in den Evaluationsbögen. Kein Schüler beschrieb die sozialen und arbeitsmethodischen Handlungen als Lerninhalte, obwohl diese und vor allem die Fortschritte darin, wie bereits geschildert, eindeutig zu beobachten waren. Hier wurden vor allem handwerkliche Tätigkeiten aufgezählt. Dagegen waren entsprechende Aspekte wie (Arbeits-) Atmosphäre, Zusammenarbeit und Lehrer-Schüler-Verhältnis bei 7 von 11 Schülern unter dem Punkt „Das hat mir besonders gut gefallen“ besonders deutlich vertreten. Das wurde also wahrgenommen und hoch geschätzt, jedoch nicht als das, was es ist – eine wertvolle (Eigen-) Leistung. Wie würden aktuelle Umfragen am Arbeitsplatz dazu ausfallen ...?

Der Evaluationsbogen lieferte auch aufschlussreiche Erkenntnisse hinsichtlich der Projektkonzeption und -inhalte. 5 Teilnehmer werteten beim Punkt „Anforderungsniveau“ vorrangig zwischen „sehr leicht“ und „normal“ jeweils 3 hauptsächlich „normal“ bzw. „anspruchsvoll“ bis „sehr anspruchsvoll“. Die Stichprobe ist selbstverständlich sehr klein, die Lerngruppe hingegen aufgrund ihrer starken Durchmischung realistisch heterogen. Insofern kann das Anforderungsniveau des Cajónbaus durchaus als angemessen für die 8. Jahrgangsstufe einer (bzw. dieser) Realschule bezeichnet werden, zumal alle Schüler das Produkt komplett fertigstellen konnten. In die aktuelle kompetenzorientierte Fachsprache ließe sich letztgenanntes sicherlich geeignet in „Standards erfüllt“ übersetzen. Raum für selbst- und allgemeinkritische Äußerungen boten die Punkte „Das hätte ich selber gerne anders oder besser gemacht“ sowie „Anmerkungen, Ideen, Verbesserungsvorschläge“. Dass hier nur sehr wenig geschrieben wurde, kann einerseits als sehr positiv für die Projektkonzeption (tatsächlich wurde auch mehrmals wörtlich „nichts“ geschrieben), andererseits aber auch als alterstypisch aufgefasst werden. Immerhin fanden sich zweimal Bemerkungen zu den Plakaten. In einem Fall ging es um den Wunsch, sie selbst zu gestalten, in dem anderen um deren mangelnde Übersichtlichkeit. Fasst man dies als reine Kritik an der optischen Gestaltung auf, muss man einräumen, dass sechs gänzlich ausgefüllte DIN-A1-Plakate nebeneinander durchaus überfordernd wirken können – das bestätigte sich vor allem in der Anfangsphase. Im weiteren Verlauf wurden sie allerdings sehr intensiv genutzt und oft sehr positiv kommentiert. Hier wäre weniger möglicherweise dennoch mehr gewesen. Vom Standpunkt der Projektkonzeption ließe sich die Kritik hingegen auf die methodische Reduzierung zu projektartigem Unterricht zurückführen. Eine gemeinsame Planungsphase böte den angemessenen Raum, um Arbeits- und Hilfsmittel zu erstellen, die auch tatsächlich auf die Lerngruppe zugeschnitten sind. Sie stellt also eine sehr sinnvolle Alternative dar und untermauert ihre grundlegende Stellung in Freys und Gudjons Konzepten des Projektunterrichts (→ S. 24). Das sollte auch hinsichtlich des Stellenwertes und der Zeitdisposition für Projektwochen bzw. -tage als Anregung für die gängige, organisatorische Praxis und inhaltliche Ausrichtung der öffentlichen allgemeinbildenden Schulen verstanden werden. Der Zeitmangel („zu wenig Zeit, zu wenige Tage“) wurde dementsprechend auch mehrfach als weiterer Kritikpunkt geäußert. Unter den gegebenen, ungünstigen Voraussetzungen – zwei Tage in der Vorweihnachtszeit – muss man die Reduzierung zu projektartigem Unterricht realistisch als notwendig und gelungen umgesetzt einschätzen.

III. PLANUNG, DURCHFÜHRUNG UND AUSWERTUNG: EINBINDUNG DES CAJÓNS IN DAS KLASSEN MUSIZIEREN

7. PLANUNG DER UNTERRICHTSEINHEIT

7.1. Allgemeine Unterrichtsvoraussetzungen

Das Profil der Fritz-Kühn-Schule ist augenblicklich im Wandel. Der deutsch-musische Bereich wird zukünftig eine von drei Säulen darstellen. In dem Zusammenhang wurde in diesem Schuljahr ein Keyboardraum mit 15 Instrumenten und auf Anregung der Musiklehrer ein Teilungsmodell für die drei Klassen der 8. Jahrgangsstufe eingerichtet. Die Schüler werden im Fach Musik je eine Wochenstunde im Klassenverband (KV) sowie in zwei Teilgruppen (TG) gegliedert unterrichtet. Während die eine Gruppe bei meiner Kollegin einen Keyboardlehrgang durchläuft, bin ich im parallel stattfindenden Unterricht bestrebt, mit dem restlichen Instrumentarium, welches aus unvollständigem Bandequipment sowie einigen Orff- und lateinamerikanischen Instrumenten besteht, betont musikpraktisch zu arbeiten. Mit der Fertigstellung der Cajóns steht nun immerhin auch für diesen Bereich ein Instrument in Gruppenstärke zur Verfügung. Zu Halbjahresende wechseln im Übrigen die TG.

Die räumlichen Bedingungen sind durch die Verlagerung des Musikunterrichts in ein Extragebäude mit zahlreichen leer stehenden Klassenzimmern sehr komfortabel und gerade auch für die erhebliche Lautstärkeentwicklung durch das gemeinschaftliche Cajónspielen äußerst günstig.

Im Gegensatz zum vorherigen Kapitel liegt hier der Fokus auf einer Klasse, die ich seit Beginn des Schuljahres unterrichte. Die Klasse 8b setzt sich aus 24 Schülern mit hauptsächlich deutschem, gutbürgerlichem Hintergrund zusammen. Die soziokulturellen Voraussetzungen können (insbesondere für Berliner Verhältnisse) tatsächlich als recht homogen und unproblematisch bezeichnet werden und erklären sich vor allem mit der Randbezirklage der Schule. Die Verhaltensweise der 12 Mädchen und Jungen ist derzeit jedoch von stark pubertärem Gebaren geprägt und entsprechend problematisch hinsichtlich jeglicher Emotionalität und Körperlichkeit. Diese Aspekte sind wesentlich für das Musizieren. Vor allem die permanente Angst davor, das Gesicht zu verlieren, muss daher bei den didaktisch-methodischen Vorüberlegungen besondere Berücksichtigung erfahren.

Dennoch treten die Schüler dem Fach Musik durchaus aufgeschlossen gegenüber und sind vor allem für das instrumentale Musizieren sowie, zumindest die von den spürbaren Folgen der Stimmentwicklung weitestgehend verschonten Mädchen, durchaus für Gesang zu begeistern. Die musikalischen Grundkenntnisse insbesondere der Notenkunde sind jedoch sehr gering, instrumentaltechnische Vorerfahrungen kaum vorhanden. Mit anderen Worten: Die Schüler wollen sehr viel, können aber (noch) sehr wenig. Unsicherheiten im rhythmischen Bereich (Puls, Timing) stellten bisher die größten Hürden für das Gelingen gemeinsamen Musizierens dar. Unter den neuen, günstigeren Voraussetzungen des Musikunterrichts der letzten Monate konnten in meiner TG vor allem durch die Verbindung von Körper und Stimme (Bodypercussion, rhythmisches Sprechen) beim Erarbeiten eines Rocksongs schon erste Fortschritte erzielt werden. Im KV habe ich bisher aber noch nicht instrumental musiziert. Vier der zwölf Schüler meiner TG haben überdies am Cajónbau teilgenommen. Entsprechend meiner bisherigen Ausführungen bzgl. der Fertigung eines Gegenstandes mit Gebrauchswert (→ S. 25 ff.) darf also von erhöhtem Interesse sowie wertvollem und vor allem methodisch nutzbarem fachlichen Vorwissen ausgegangen werden.

Die Unterrichtseinheit (UE) zum Einbinden des Cajóns in das Klassenmusizieren ist zeitlich in den vier Wochen zwischen Weihnachts- und Winterferien gelegen, sodass aus organisatorischen Gründen drei Unterrichtsstunden in der TG und vier im KV zur Verfügung stehen. Es handelt sich also eher um eine „Minieinheit“, die unmittelbar vor dem Wechsel der TG stattfindet – in dem Sinne ein Abschluss.

7.2. Didaktische Grundkonzeption

Diese Umstände hatten natürlich Konsequenzen für die Planung und Konzeption der UE:

1. In der TG können innerhalb von drei Stunden rein technisch nur die Grundlagen des Cajónspiels gelegt werden. Für diese musikalische Basisarbeit bietet sich die Gruppenimprovisation, wie bereits dargestellt, als instrumentales Musizieren außerhalb der Grenzen von Richtig und Falsch für einen unbefangenen und keinerlei Instrumental- oder Notenkennnisse erfordernden Einstieg an (→ S. 18 f.). Damit lassen sich zudem mehrere fachbezogene Kompetenzen verknüpfen. Der Berliner Rahmenlehrplan der Sekundarstufe I (RLP) unterteilt

diese in die drei Bereiche *Musik wahrnehmen und verstehen*, *Musik gestalten* und *Nachdenken über Musik* (SenBJ 2006: 10 ff.). Konzentriert man sich etwa auf kommunikative „Spielregeln“ zu klangexperimenteller und rhythmisch-metrischer Improvisation, so wird neben dem gestalterischen Musizieren an sich auch gezielt zur Wahrnehmung, entsprechender musikalischer Antwort sowie Reflexion angeregt. Eine gezielte Schulung der grundlegenden Schlagtypen lässt sich dabei auch in der Funktion kurzer Lehrgänge spielerisch einbinden und erschließt den Schülern klare Gestaltungsmöglichkeiten. Der ungezwungene Grundcharakter des Spielprinzips ist zudem eine angemessene Reaktion auf die oben geschilderten emotionalen, sozialen Voraussetzungen, ermöglicht eine konstruktive Arbeits- und Gesprächsatmosphäre, in der ehrliche Einschätzungen sowie Bewertungen über Zensuredruck stehen. Durch die Spielregeln ergeben sich aber auch klare Gestaltungs- sowie Beurteilungskriterien und darüber hinaus für alle nachvollziehbare Verhaltensregeln.

2. Der gleiche Ansatz lässt sich für die Einbindung in den KV allein aufgrund der Instrumentenanzahl nicht ohne Weiteres realisieren. Daher erscheint eine Verknüpfung des Unterrichtsgeschehens von TG und KV umso sinnvoller. Die Beherrschung der grundlegenden Schlagtypen des Cajónspiels und die Fertigkeiten der anderen TG im Keyboardspiel ermöglichen hingegen die Begleitung und Gestaltung eines Liedes, welches damit die Rolle des Verbindungsglieds zwischen den TG einnimmt. Um den wichtigen, gesellschaftlich kulturellen Bezug zum Cajón herzustellen, werden ein Lied mit lateinamerikanisch-rhythmischen Charakter erarbeitet und in der abschließenden Stunde im KV die Begleitstimmen und der Gesang zusammengefügt und dargeboten.

3. Wie bereits dargestellt wurde, bildet rhythmische Sicherheit die Grundvoraussetzung eines gelingenden Klassenmusizierens (→ S. 16 f.). Der geeignete Erwerb über das körperbezogene Musizieren wurde zwar bereits dargelegt, korrespondiert darüber hinaus aber auch mit der Gewichtung im RLP innerhalb der Kompetenz *Musik gestalten* und umfasst den *Körper als Klang- und Rhythmusinstrument*, die Entwicklung von *Körpergefühl und Koordinationsfähigkeit*, die *Umsetzung von Musik in Bewegung* und die *Wahrnehmung des eigenen Körpers* (SenBJ 2006: 10 f.). Daher werden Schrittmuster zur Aufnahme des Pulses, Bodypercussion und rhythmisches Sprechen zur Erarbeitung der lateinamerikanischen Rhythmen sowie für den späteren Transfer auf Cajóns und Keyboards eingesetzt. Allerdings ist in der aktuellen Entwicklungsphase der Schüler ein behutsamer Umgang mit diesem körperlichen Ansatz angeraten.

7.3. Aufbau und Verlauf der Unterrichtseinheit

In den drei TG-Stunden ist der Cajón das zentrale Thema. Der Lernprozess verläuft dabei vorrangig über die Verbindung von Erkundung, Schulung und Anwendung. Darin spiegelt sich die konzeptionelle Nähe zum *aufbauende[n] Musikunterricht* wider, der nach Jank et al. die drei Praxisfelder *Vielfältiges Musizieren und musikbezogenes Handeln*, *Musikalische Fähigkeiten aufbauen* sowie *Kultur erschließen* (Jank et al. 2005: 92 ff.) umfasst. Die erste Sequenz beinhaltet daher die Erschließung des Instruments beginnend im Gespräch über gesellschaftliche sowie musikgeschichtliche Bezüge und hauptsächlich dann spielerisch musikpraktisch über Gruppenimprovisation. Mit Spielregeln zum experimentellen Gestalten wird der didaktische Schwerpunkt auf das Erkunden der Klangeigenschaften und möglicher Spielweisen des Cajóns sowie der klanglichen und gegenseitigen Wahrnehmung, entsprechender Reaktion und anschließender Auswertung gelegt. In der nächsten Sequenz wird dies über Technik- und Rhythmusschulung um metrisch-rhythmisches Improvisieren erweitert. Des Weiteren wird als konkrete Anwendung mittels rhythmischen Sprechens und Bodypercussion (bzw. Klatschens) die Erarbeitung eines lateinamerikanischen Rhythmuspatterns, das die Grundlage zur Liedbegleitung darstellt, angestrebt. In der abschließenden Sequenz findet die Übertragung auf den Cajón statt. Dabei gestalten die Schüler eine geeignete Liedbegleitung, die sie zum Gesang des Calypsosongs überprüfen. Damit wird die abschließende Aufführung im KV vorbereitet.

Die Unterrichtssequenzen im KV gehen mit denen der TG einher. In den ersten beiden Stunden stehen neben der Thematisierung der Bezüge und Hintergründe zum Calypsosong vor allem die Rhythmus- sowie Gesangerarbeitung/festigung des Liedes auf körperlicher Ebene im Vordergrund, d. h. mittels Schrittmuster, rhythmischen Sprechens und Bodypercussion. In der dritten Sequenz wird die Begleitrhythmik per Bodypercussion gefestigt und mit dem Gesang verbunden. Das liefert zugleich die Grundlage für die Liedbegleitungsarbeit in den TG (s. o. dritte Sequenz). In der abschließenden vierten Unterrichtsstunde wird nach einer Vorbereitungsphase in den TG der Calypsosong durch die Verbindung von Cajóns + Keyboards + Gesang im KV aufgeführt und das Resultat ausgewertet.

7.4. Tabellarische Konkretisierung der geplanten Lehr- und Lernprozesse

| Std./Form | Inhalt | Standardkonkretisierung | Unterrichtsgeschehen (stichpunktartig) |
|-----------|--|---|--|
| 1. / KV | <u>Calypso</u> Hintergründe und Liederarbeitung | <u>Die S:</u> - stellen gesellschaftliche und musikalische Bezüge zum Calypso als lateinamerikanischen Musikstil her. - nehmen den Basispuls wahr und übertragen ihn auf ein Schrittmuster (Grundschrift). - können den Calypsosong zum Grundschrift singen. | <u>I. Einführung (UG):</u> - L: Übersicht über die Inhalte und Ziele der Einheit - L: Hintergrundinformationen, Merkmale lateinamerikanischer Musik (Rhythmus) <u>II. Liederarbeitung (Stehkreis):</u> - Grundschrift wird gemeinsam aufgenommen (Puls) - Lied wird über Vorführen/Nachahmen einstudiert, erst Text, dann mit Melodie - Feinarbeit beim gemeinsamen Singen mit Gitarrenunterstützung |
| 2. / TG | <u>Cajón</u> Einführung und Erkundung | <u>Die S:</u> - stellen gesellschaftliche und musikalische Bezüge zum Cajón als lateinamerikanisches Perkussionsinstrument her. - erkunden und beschreiben den Aufbau, die Klangerzeugung und mögliche Spielweise des Cajóns. - beherrschen die korrekte Sitz-/Kippeltechnik auf dem Cajón. - improvisieren experimentell und auf das musikalische Geschehen reagierend mit den Cajóns. - reflektieren die musikalische und gegenseitige Wahrnehmung. | <u>I. Einführung (UG / Cajónkreis):</u> - L: Hintergrundinformationen - S berichten vom Bauprojekt und erklären die Bauweise des Cajóns - Anregung zum Experimentieren und Erkunden - S stellen Möglichkeiten der Tonerzeugung / Spielweise vor - Zusammenhänge von Bau und Klang werden geklärt <u>II. Gruppenimprovisation (Cajónkreis):</u> - L: Erläuterung des Prinzips der Spielregeln - nacheinander werden 3 Spiele vorbereitet, gespielt, reflektiert und evtl. erneut gespielt („anfangen – aufhören“, „Tummelei“, „Elefant“) (→ S. 45) |
| 3. / KV | <u>Calypso</u> Rhythmus- erarbeitung | <u>Die S:</u> - können lateinamerikanische Rhythmen durch entsprechende Betonungen beim rhythm. Sprechen wiedergeben. - können lateinamerikanische Rhythmen zu rhythmischem Sprechen klatschen. | <u>I. Festigung – Gesang (Stehkreis):</u> - Grundschrift + Gesang Wdh. <u>II. Rhythmusarbeit (Stehkreis):</u> - „Panama Panama Kuba“ zunächst über rhythmisches Sprechen + Grundschrift, dann Übertragung auf Hände (Klatschen) - „Panama Kuba New Jersey“ als Erweiterung nach gleichem Muster |
| 4. / TG | <u>Cajón</u> Schulung | <u>Die S:</u> - beherrschen die Schlagtypen Bass, Tone sowie Tip und setzen sie beim (metrisch-rhythmischen) Improvisieren ein. - beurteilen gegenseitig die rhythmische Genauigkeit. | <u>I. Gruppenimprovisation:</u> - Wdh. der 3 Spiele (s. o.) nach gleichem Prinzip <u>II. Übungsphase (Cajónkreis):</u> - „Elefant“ als Anlass für Technik- (Bass, Tone) und Timingübung: L gibt Spielweise vor, S übernehmen nacheinander im Uhrzeigersinn - Auswertung, Verbesserung und Erweiterung der Übung <u>III. metrisch-rhythmische Anwendung:</u> „Elefant“, (evtl.) „Mach’s nach“ |
| 5. / KV | <u>Calypso</u> Festigung und Ausbau zu Gesang + Klatschen | <u>Die S:</u> - können die lateinamerikanischen Rhythmen in Notenschrift übertragen. - begleiten den Gesang durch Klatschen des Clave-Patterns. | <u>I. Festigung / Vertiefung – Gesang / Klatschen (Stehkreis):</u> - kurze Wdh. des Gesangs zum Grundschrift, dann Wdh.: Klatschen zum (stummen) rhythmischen Sprechen - L notiert Rhythmen an der TA, S ordnen Rhythmussprache auf dem Lied-AB zu <u>II. Liedbegleitung (klatschen):</u> - Übungsphase: ein Teil der S klatscht (Clave), der Rest singt – L unterstützt Klatschen durch Anschlagstechnik der Gitarre |
| 6. / TG | <u>Cajón +</u> <u>Calypso</u> Anwendung | <u>Die S:</u> - übertragen das Clave-Pattern auf die Cajóns. - gestalten dazu eine eigene Spielweise. - begleiten den Gesang mit dieser eigenen Spielweise. | <u>I. Festigung – Technik / Rhythmik (Cajónkreis):</u> - Übungen zu Technik/Timing (s. o.) <u>II. Anwendung / Calypso:</u> - Übertragung von „Panama Panama Kuba“ auf Cajóns: zunächst nur mit Tone, dann S-Ideen zur Gestaltung, dann zum Gesang testen - Auswertung und evtl. Verbesserungsvorschläge umsetzen, Begleitung festlegen |
| 7. / KV | <u>Calypso</u> Aufführungs- vorbereitung und -durchführung | <u>Die S:</u> - (nur Cajón-TG) stellen schriftlich ihre Kenntnisse zu gesellschaftlichen und musikalischen Bezügen des Cajóns dar. - beherrschen die jeweilige Begleitung des Calypsosongs. - musizieren im gemischten Klassenorchester (Cajón + Keyboard + Gesang) und werten dies aus. | <u>I. Aufführungsvorbereitung:</u> - Cajón-TG: arbeiten selbstständig, erst Cajón-AB, dann Wdh. / Festigung der Liedbegleitung, Festlegung von 4 Spielern für die Aufführung - Keyboard-TG: Übephase mit L im Keyboardraum, Festlegung der Stimmen/Spieler - L: am Ende der Phase Überprüfung der Ergebnisse der Cajón-TG <u>II. Aufführung und Auswertung (KV im Keyboardraum):</u> erst Probedurchlauf, dann Verbesserungsvorschläge, dann Aufführung, dann abschließende Auswertung |

7.5. Didaktisch-methodische Vorüberlegungen und Entscheidungen

1. Das Arrangement

Auf das vorliegende anonyme Arrangement des Calypsokanons „Anytime you need a calypso“ von Jan Holdstock bin ich im Fachseminar Musik gestoßen (→ S. 44). Neben dem (Noten-) Text enthält es Begleitstimmen für Klavier/Keyboard und Perkussionsinstrumente (Cowbell, Bongo, Claves) und passt daher zu der lateinamerikanischen Thematik der UE und insbesondere zu der instrumentalen Ausrichtung der beiden TG. Das Lied besticht zudem durch seinen lebendigen, beschwingten Charakter sowie die eingängige Melodie und wird erfahrungsgemäß sehr gerne von Schülern dieser Altersstufe gesungen. Aufgrund des geringen Stundenumfangs entschloss ich mich aber zu einer didaktischen Reduzierung in den die UE betreffenden musikalischen Aspekten Gesang, Keyboard- und Perkussionsspiel. Der Gesang stellt nach meiner Konzeption das Verbindungsglied zwischen den Sequenzen dar, Schwerpunkt ist allerdings seine Begleitung. Daher wird das Lied gesänglich (noch) nicht als Kanon, sondern einstimmig einstudiert. Für den unwahrscheinlichen Fall einer Unterforderung bietet sich die Mehrstimmigkeit natürlich als didaktische Reserve an. Im rhythmischen Bereich findet eine ausschließliche Konzentration auf das Clave-Pattern ♩ ♩ ♩ (und seiner Erweiterung ♩ ♩ ♩ ♩, s. u.) statt, da dies auch der Keyboardstimme zugrunde liegt und somit die gemeinsame Vorbereitung der Arbeit in den TG ermöglicht. Das Pattern stellt durch seinen synkopischen Charakter ohnehin eine große Herausforderung für die Schüler dar, ist aber gerade charakteristisch für lateinamerikanische Musik und leitet damit eine spürbare sowie ansprechende kulturelle Grenzüberschreitung zu einer anderen Musikkultur ein (→ S. 12).

2. Die Sozial- und Arbeitsformen

Die Unterrichtsstunden im KV und in der TG finden vorrangig in der Kreisform statt. Das hängt eng mit der musikpraktischen Ausrichtung sämtlicher Sequenzen zusammen und stützt sich auf eigene Erfahrungen sowie Empfehlungen der vorliegenden Konzeptionen zum Klassenmusizieren, insbesondere für Erarbeitungsphasen (vgl. u. a. Klingmann 2001: 436, Schwabe 2001: 166). Durch die Kreisform wird eine optimale Übersicht hergestellt und die (Blick-) Kontaktaufnahme zwischen allen Beteiligten ermöglicht. Letztere ist elementar für eine interaktive Musizierform wie die Gruppenimprovisation. Der übrige Unterricht ist durch die vorrangige Vermittlung musikpraktischer Fertigkeiten stark lehrerzentriert. Das hinterlässt zunächst den durchaus kritischen Beigeschmack von ständigem Vormachen und Nachahmen, erscheint aber in dem gegebenen zeitlichen Rahmen am wirkungsvollsten. Zudem stellt das Nachahmen ein grundsätzliches und sehr effektives Prinzip der (instrumentalen) Musikpädagogik und der Erarbeitung von Arrangements⁴⁰ im schulischen Rahmen dar. In jedem Fall sind in der Kreisform die Aktionen des Lehrers jederzeit für die Schüler einsehbar, ebenso wie dieser Unklarheiten oder Ausführungsprobleme immer im Blickfeld hat und u. a. mit schnellen Positionswechseln direkt darauf eingehen kann. Die genannten Vorteile der Kreisform ergeben hingegen gleichzeitig ihre größte Schwäche: die Anfälligkeit für Disziplinprobleme. Dem wird durch klare Verhaltensregeln, vor allem aber durch den hohen sowie ansprechenden Aktionsgrad und dem produktiven, klaren Ziel der gemeinsamen Aufführung entgegengewirkt.

3. Der Rhythmus

In dem Zusammenhang wurde der besondere Stellenwert von rhythmischer Sicherheit für das gemeinsame Musizieren und andererseits der körperbetonten Erarbeitung bereits ausführlich und mehrfach erläutert (→ S. 16 f.). Daher wird selbst bei der Liederarbeitung zunächst durch ein Schrittmuster der Puls wahr- und aufgenommen. Das Arrangement ist im 4/4-Takt notiert, den Grundschatz des Calypsos bilden allerdings halbe Noten. Dieser Groove wird durch die Übertragung auf das eingängige und den Schülern bereits bekannte Rechts-Links-Schreiten verdeutlicht. Die synkopische Überlagerung des Clave-Patterns ist den Schülern hingegen fremd und erschließt sich durch seine Komplexität keineswegs schnell bzw. direkt. Daher muss hier

⁴⁰ Als Beleg diene hier Terhags bewährtes Konzept des Live-Arrangements (vgl. Terhag 2005: 167 ff.).

sehr kleinschrittig und geduldig gearbeitet werden. Der Weg führt hier von der Stimme über den Körper (Hände) zum Instrument. Für die stimmliche Umsetzung benutze ich statt Rhythmus silben das rhythmische Sprechen realer Wörter, da es für die Schüler naheliegender sowie weniger „lächerlich“ erscheint und den Schülern aus meiner TG bereits bekannt ist. Es birgt vor allem die einfache Logik in sich, die jeweils erste Silbe der Worte zu betonen. Der Clave-Rhythmus lässt sich so geeignet durch das gleichmäßig gesprochene (und passend lateinamerikanisch geprägte) „Panama Panama Kuba“ und in seiner (nicht mehr ganz lateinamerikanisch geprägten) Erweiterung als „Panama Kuba New Jersey“ darstellen. Die Betonung lässt sich dann auf das Klatschen übertragen. Mit zunehmender Sicherheit kann die Sprache immer weiter zurücktreten bis zum stummen oder im Idealfall inneren Sprechen – als Hilfsmittel steht sie den Schülern aber jederzeit zur Verfügung. Zur Visualisierung halten die Schüler zusätzlich den Zusammenhang des rhythmischen Sprechens mit den entsprechenden Notenwerten schriftlich auf dem Liedbogen fest. Das kann insbesondere von der Keyboard-TG als Hilfsmittel zum Erschließen und Üben der jeweiligen Begleitrhythmen genutzt werden (→ Abb. u.).

Calypso

1. A - ny - time you need a ca - lyp - so, here is what you must do:

2. First of all you need a rhy - thm, so shake a litt - le, shake a litt - le, shake a litt - le sha - ker, and you

3. bang a drum and you sing and strum and then there's a ca - lyp - so for you.

Klavier/
Keyboard

Klaverrhythmen mit Sprechhilfe

calypso - karibischer Tanz; bang - schlagen; strum - klimpern

Cowbell

Bongo

Claves

Handwritten notes:
Panama Panama Kuba
Panama Kuba New Jersey

(Abb.: Arrangement zu „Anytime you need a calypso“ mit Schülervermerk)

4. Die Instrumente

Die Verkörperlichung des Patterns ist entscheidend für den Transfer auf das jeweilige Instrument. Hier ist der Cajón als Perkussionsinstrument ein besonders geeignetes Medium, welches die Umsetzung der Klatschbewegung und -intensität erlaubt. Auch beim Keyboardspiel erfolgt die Tonerzeugung über das Anschlagen, ist also gewissermaßen vergleichbar mit einer perkussiven Spieltechnik, sodass die Klatschrhythmen übertragen werden können. Sie müssen allerdings stärker verinnerlicht sein (hier hilft das rhythmische Sprechen), da der körperliche Aspekt durch die geringe Ausdehnung der Bewegung in den Hintergrund tritt. Die mehrere Monate umfassende Spielpraxis und der geringe Tonumfang der Begleitstimmen sollten die Umsetzung weitestgehend schnell und leicht ermöglichen. Zudem werden als Differenzierungsangebote die vier Stimmen auf einzelne Spieler verteilt und die Achtelnoten ausgeklammert. Letzteres entspricht der didaktischen Reduktion des „Panama Kuba New Jersey“-Patterns auf das von den Cajóns unterstützte „Panama Panama Kuba“-Pattern. Beide Instrumente sind sehr universell einsetzbar,

insbesondere für die Liedbegleitung (→ S. 17) und versprechen in der Verbindung eines Melodie- bzw. Harmonieinstruments mit einem Perkussionsinstrument ein attraktives Klangerlebnis (→ S. 14).

Die generellen Vorzüge des Cajóns für den Einsatz im Musikunterricht wurden bereits eingangs erläutert.

5. Die Arbeit in der TG

Durch die Fertigstellung der Cajóns kann die Teilgruppe als monochromes Klassenorchester ausgestattet werden. Das stellt eine große Chance, zugleich aber auch enorme Umstellung und Herausforderung für alle Beteiligten dar. Für die meisten Schüler handelt es sich überhaupt um die erste Begegnung mit jeglicher Form von Instrumentalunterricht. Neben den rein musikalischen gilt es daher auch Aspekte wie sachgerechten Umgang, die Unterrichtsorganisation und Verhaltensregeln zu vermitteln bzw. zu klären. Einen besonderen persönlichen Wert haben die Instrumente bereits für die vier Teilnehmer aus dem Bauprojekt. Durch ihre aktive Einbindung in den Unterricht durch Schilderungen zu dem Cajónbau sowie im Bereich der Instrumentenkunde (Bauweise, Tonerzeugung etc.) erschließt sich für die Klassenkameraden das Fachwissen auf einer angemessenen, schülerzentrierten Ebene und wird vor allem ein stärkerer Bezug zu und erhöhtes Verantwortungsbewusstsein im Umgang mit den Cajóns hergestellt. Das Fachwissen wird in der Gruppenarbeit der letzten Sequenz der Einheit anhand eines Lückentextes zusammengefasst und überprüft.

Musikinstrumente, insbesondere perkussive, besitzen starken Aufforderungscharakter. Das äußert sich positiv hinsichtlich der Motivation und der geringen Hemmschwelle zu spielen, führt andererseits dementsprechend schnell auch zu unkontrolliertem Verhalten und starker Lärmentwicklung. Daher wird mit den Schülern gleich zu Beginn folgende einfache, aber umso wirksamere Verhaltensregel vereinbart, auf die sich Schüler und Lehrer jederzeit beziehen können: „Wenn geredet wird, wird nicht gespielt und wenn gespielt wird, wird nicht geredet.“ Letzteres wird natürlich nicht konsequent eingehalten, da es an entsprechenden Stellen auch durchaus sinnvoll ist, während des Spielens verbal zu kommunizieren. Die generelle Botschaft ist jedoch für alle einleuchtend und bildet zudem die Verhaltensgrundlage des Spielregelprinzips der Gruppenimprovisation.

Für diese wurden vier Spiele unter besonderer Berücksichtigung der bereits beschriebenen fachlichen Aspekte (→ S. 18 f.) sowie emotionalen, sozialen Voraussetzungen ausgewählt.⁴¹ *Anfangen – aufhören* und *Tummelei* sind experimentelle *Kommunikationsspiele* (Schwabe 2001: 160 f.), die vor allem die Wahrnehmung des Gruppengeschehens anregen und zudem keinen unfreiwillig in den Fokus der allgemeinen Aufmerksamkeit stellen. *Der Elefant* (Schwabe 2001: 162) bietet sich als Verbindung von experimentellem und metrisch-rhythmischen Improvisieren an, je nachdem wie man mit den Schülern die Spielregeln konkretisiert. Ebenso kann man die instrumentale Spieltechnik frei halten oder bestimmte Schlagtypen vorgeben. Das musikalische Geschehen geht reihum, d. h. jeder Schüler wird zwangsweise mal Solist. Das ermöglicht einen Einblick in die individuellen instrumentaltechnischen Fertigkeiten und regt einen zunehmenden Anspruch der Schüler an. Daher bietet es sich in der zweiten TG-Sequenz an, mit einer spielerischen, wenngleich lehrerzentrierten Technikschiulung anzuknüpfen. Methodisch an den Elefanten angelehnt, lässt sich dies über vom Lehrer vorgegebene kurze Viertel-Patterns (ein- oder zweitaktig) umsetzen, die im Kreis reihum gehen (vgl. Nöhning/Schmidt-Landmeier 2009: 28) und zugleich das Timing schulen. Didaktisch reduziere ich dabei auf die Grundschlagtypen Bass und Tone. Sie verdeutlichen die Klangkontraste des Cajóns, welche an die Hörgewohnheiten der Schüler anknüpfen (Bass- und Snare-Drum) und die Grundlage für die zukünftige musikalische Arbeit mit den Instrumenten bilden. Zudem sind sie technisch schnell umsetzbar, klanglich klar definierbar und damit für Spieler sowie Zuhörer gut überprüfbar. Mit diesem Technikerwerb lässt sich nicht nur das Elefantenspiel (didaktisch) erweitern, sondern auch passend als Anwendung mit rein metrisch-rhythmischen Improvisieren anschließen. Hier wird verstärkt das kreative Potential, die eigene musikalische Vorstellung und entsprechendes Ausdrucksvermögen in den Vordergrund gestellt. Beim „Mach's nach“ geben die Schüler ein ein- oder zweitaktiges Pattern vor und bestimmen dann einen anderen, der es nachspielen soll. Es ist davon auszugehen, dass die Schüler ihre eigenen Fähigkeiten überschätzen und möglichst komplexe

⁴¹ Für die detaillierten Spielregeln zu insgesamt 21 Spielen siehe Schwabe 2001: 160 ff.

Rhythmen erfinden wollen. Daher wird als Impuls folgender Grundsatz formuliert: „Der Komponist muss in der Lage sein, sein eigenes Pattern exakt zu wiederholen.“

Damit das Gruppenimprovisieren keinen abwertenden Beliebigkeitscharakter erhält, finden bei allen Spielen ausführliche Vorbereitungs- und Konkretisierungsgespräche statt, bei denen die Schüler die Kriterien des Spiels mitgestalten können sowie Reflexionsphasen, in denen die Einhaltung der Kriterien und musikalische Eindrücke beurteilt bzw. besprochen werden.

Das Übertragen des Clave-Patterns für die Calypsobegleitung auf den Cajón sollte nach der Vorarbeit im KV keine große Hürde mehr darstellen. Zur Erleichterung des Vorgangs werden die Betonungen zunächst nur als Tone (Snare) gespielt. Im Vordergrund steht vielmehr die klangliche Gestaltung des Patterns durch die Schüler. Dabei werden Vorschläge eingebracht, umgesetzt und unter Hinzunahme des Gesangs überprüft sowie ausgewertet. Da (synkopisches) Spielen bei gleichzeitigem Singen eine kaum zu bewältigende Herausforderung darstellt (abgesehen von der Übertönung des Gesangs), wird die Gruppe geteilt. Auch hier können die Schüler Gestaltungsvorschläge hinsichtlich der Anzahl von Sängern und Instrumentalisten machen, umsetzen und auswerten. Als Lehrer gilt es, in diesem Gestaltungsprozess in den Hintergrund zu treten, die Rolle des zur Verfügung stehenden Gitarristen einzunehmen und nur situativ Anregungen bzw. Unterstützung anzubieten. Nach einer Einigung auf die musikalische Gestaltung der Begleitung sind die Schüler dann auch befähigt, in der Gruppenarbeit der letzten Sequenz der UE weitestgehend selbstständig die Aufführung vorzubereiten.

8. DARSTELLUNGSSCHWERPUNKTE DER UNTERRICHTSEINHEIT

8.1. Darstellung der 2. Stunde (TG), Phase II – Gruppenimprovisation

Dies ist die erste Musikstunde in der TG seit dem Cajónbau. Die daran beteiligten Schüler haben mich bereits mehrfach außerhalb des Unterrichts auf die Instrumente und deren Einsatzmöglichkeiten angesprochen. In der ersten Phase dieser Stunde haben diese Schüler von dem Projekt berichtet sowie die Bauweise des Cajóns anschaulich beschrieben. Ergänzt wurde dies vom Lehrer durch gesellschaftliche und musikalische Hintergrundinformationen. Daraufhin wurden Verhaltens- und Umgangsformen für die Arbeit mit den Cajóns festgelegt. Abschließend wurden Möglichkeiten der Klangerzeugung experimentell erkundet, kurz vorgestellt und besprochen.

Geplanter Verlauf: Im zweiten Teil der Stunde kommt es nun zur ersten gezielten Anwendung des Cajónspiels – der Gruppenimprovisation. Der Lehrer veranschaulicht zunächst die gesunde Sitz-/Kippelhaltung auf dem Cajón, lässt die Schüler probieren, hilft und korrigiert. Daraufhin wird das Spielregelprinzip der Gruppenimprovisation erläutert. Nacheinander werden die drei Spiele „anfangen – aufhören“, „Tummelei“ und „der Elefant“ gespielt. Das verläuft jeweils nach dem Schema 1. Vorbereitung, Experimentierphase und gemeinschaftliche Spielregelkonkretisierung, 2. Spieldurchführung, 3. Nachgespräch. Die Spiele werden mehrfach durchgeführt. Nach jedem Durchgang fließen die Erkenntnisse der Schüler aus dem Nachgespräch in die neue gemeinschaftliche Spielregelkonkretisierung ein, sodass eine Progression gewährleistet wird. Der Lehrer tritt nach den jeweils einleitenden Instruktionen in den Hintergrund, spielt die Spiele mit und moderiert die Nachgespräche. Die Schüler sind hauptverantwortlich für die Einhaltung der Spielregeln sowie deren Vertiefung und Modifikation.

Analyse und Auswertung: Gleich zu Beginn offenbarte sich ein völlig unerwartetes Problem. Zwar löste die Erlaubnis bzw. Notwendigkeit des Kippelns große Begeisterung aus, doch konnten zwei Schüler damit keine stabile Sitzhaltung einnehmen. Das lag nicht vorrangig an fehlender Körperbalance, sondern hatte vielmehr in der Körpergröße seine Ursache. Insofern sollten unbedingt verschiedene Cajónmodelle zur Verfügung stehen bzw. gebaut werden. In dem Fall hatten die Schüler eine recht kleine Körpergröße und waren nicht in der Lage zu kippeln und gleichzeitig vollends mit den Füßen aufzutreten. Als Alternative konnte nur der Kippelverzicht angeboten werden.

Das Prinzip der Gruppenimprovisation konfrontierte die Schüler spürbar mit etwas sehr Neuem und Ungewohntem. Im besonderem Maße betraf dies das erste Spiel „anfangen – aufhören“. Die Offenheit des Ausgangs verwunderte die Schüler stark. Trotz ausdrücklicher Bestätigung, die Spielregeln verstanden zu haben, waren viele Schüler verunsichert, wie sie sich daran beteiligen konnten. Im Vorbereitungsgespräch verweigerte ich bewusst die Antwort auf folgende drängende Frage: „Wie können wir denn gleichzeitig anfangen, wenn wir die Augen geschlossen halten müssen und nicht reden dürfen?“ Tatsächlich musste ich den Einsatz geben, was sehr schnell zu einer Kettenreaktion von weiteren Einsätzen und nach dem gleichen Prinzip auch zum Abebben des Cajónspiels führte. Meine anfängliche Zurückhaltung wurde durch ein sehr lebendiges, produktives, die (Hör-) Wahrnehmung betreffendes Nachgespräch belohnt. Schon der zweite Durchlauf verselbstständigte sich ohne meine Steuerung. Die deutliche Progression war nicht nur ein positiver Lerneffekt, sondern motivierte die Schüler stark zu weiteren Anregungen und Modifikationen des Spiels. So etwa durch die Festlegung eines Schülers, der als Beobachter fungiert und im Nachhinein den Spielprozess beschreibt oder durch einen festgelegten Spielführer, auf den sich alle für den Einsatz des Starts bzw. Abschlusses konzentrieren mussten. Die Schüler öffneten sich also rasch dieser neuen Methode. Demnach müssen zwar die Spielregeln klar sein, dennoch scheint es geeignet, für die Förderung der Produktivität und Kreativität der Schüler enge Impulse zu vermeiden. Die Nachgespräche führten zu bemerkenswert musikalisch fachlichen Äußerungen, selbst von sonst eher weniger musikinteressierten Schülern.

Ähnliche Progressionseffekte ließen sich auch beim zweiten Spiel beobachten, wobei der Einstieg hier schon beinahe reibungslos verlief: Die Schüler waren nun auf Unberechenbarkeit vorbereitet. Die Besonderheit, dass zum Ende des Spiels immer zwei Schüler im Mittelpunkt stehen sollten, die über die Cajóns einen musikalischen Dialog improvisieren, war eher Ansporn als Abschreckung. Die Schüler empfanden es als sehr angenehm, selbst bestimmen zu können, wann sie aussteigen. Hier war vielmehr die Umsetzung das Problem, da es in den ersten Anläufen nicht gelang, genau zwei Spieler übrig zu behalten. Allerdings konnte einem sich vereinzelt anbahnenden Unmut über das Misslingen entgegengewirkt werden, indem im Nachgespräch erneut die zweitrangige Bedeutung von Richtig und Falsch, das „Scheitern“ vielmehr als Weg verdeutlicht wurde. Neben der Umsetzung stellte sich bei diesem Spiel noch ein Verhaltensproblem ein. Einige Schüler begannen sofort nach ihrem Ausstieg mit Gesprächen. In der Reflexion stellte sich heraus, dass dies von den noch spielenden Schülern als mangelnde Wertschätzung aufgefasst wurde, selbst wenn es nicht die Absicht der störenden Schüler gewesen sei. Es war zwar verständlich, dass nach so kurzer Zeit die Grundsätze der Spielregeln noch nicht verinnerlicht waren, möglicherweise wurde ihr Stellenwert aber auch nicht bewusst genug vermittelt. In den Vorbereitungsgesprächen sollte man dies daher auch immer von Schülerseite aus thematisieren lassen. Ein zusätzlicher Impuls, etwa ein allgemeiner oder spezieller Hörauftrag, erscheint zudem sinnvoll für die Fokussierung der Aufmerksamkeit, wenngleich zu Lasten der Ungezwungenheit.

„Der Elefant“ führte bei den Schülern zu großer Begeisterung und äußerst kreativen Gestaltungsideen. Störendes Verhalten in Form von Gesprächen war hier nicht möglich, da jederzeit die Aufmerksamkeit für den nächsten Einsatz gewahrt werden musste. Die unterschiedlichen rhythmischen Grundfertigkeiten wurden deutlich und auch von den Schülern in den Nachgesprächen thematisiert, sodass sie klare Ansatzpunkte zu möglichen Verbesserungen und Veränderungen für den nächsten Durchgang erhielten.

8.2. Darstellung der 6. Stunde (TG), Phase II – Anwendung Calypso

In den vorangegangenen Stunden (4. TG und 5. KV) war ein enormer Lernfortschritt im rhythmischen Bereich sowie hinsichtlich der Spieltechnik auf dem Cajón zu beobachten. Im KV wurde bereits das Clave-Pattern als geklatschte Begleitung des Calypsosongs erarbeitet, allerdings bestanden teilweise noch erhebliche Unsicherheiten hinsichtlich der rhythmischen Gleichmäßigkeit. Im ersten Teil dieser Stunde fand eine Technik- und Timingfestigung anhand bereits bekannter Übungen statt.

Geplanter Verlauf: In der zweiten Phase greift der Lehrer das aus dem KV bekannte Clave-Pattern auf. Dies wird anhand von rhythmischem Sprechen + Klatschen gefestigt und dann direkt auf den Tone des Cajóns übertragen. In einer kleinen Übephase wird das Pattern zunächst gemeinsam, dann nach bekanntem Prinzip reihum jeweils einzeln gespielt. Dabei wird das Tempo vom Lehrer je nach Vermögen der Gruppe angepasst, bis es für die Liedbegleitung geeignet ist. Im nächsten Schritt erarbeiten die Schüler in der Gesamtgruppe Vorschläge für eine klangliche Gestaltung der Begleitung. Sie bestimmen Schüler, welche die Begleitungsvorschläge spielen, während die anderen dazu mit dem Lehrer und Gitarrenbegleitung singen. Dies wird ausgewertet und am Ende des Erarbeitungsprozesses eine Begleitung gemeinsam festgelegt.

Analyse und Auswertung: Die TG zeigte sich rhythmisch sicherer als der KV. Das wurde begünstigt durch die Rhythmusübungen der ersten Phase, bestätigt aber auch die Beobachtungen aus den vorangegangenen Stunden. Die Übertragung auf den Tone gelang dennoch nicht umstandslos, da die beidhändige Koordination einen erhöhten Anspruch im Vergleich zum Klatschen darstellte. Als spontane, methodische Reaktion bot ich den Schülern die Hand-To-Hand-Spieltechnik an, die vollständig mit dem rhythmischen Sprechen einhergeht und „nur“ noch die richtigen Akzente benötigt (vgl. Nöhling/Schmidt-Landmeier 2009: 27). Die meisten Schüler sahen darin aber wegen des hohen Grundtempos eher eine Überforderung als eine Hilfe, weshalb wir rasch davon abließen.⁴² Das Tempo musste zunächst, wie erwartet, reduziert werden. Nach einigem Üben konnte das Pattern dann gesichert und das Tempo gesteigert werden. Interessanterweise nutzten die Schüler kaum das rhythmische Sprechen als Stütze. Bei Verweis darauf half es ihnen jedoch. In der Hinsicht muss noch stärker das Bewusstsein für den kognitiven Zusammenhang zwischen Sprache und Körper geschärft werden. Allein um der Vorstellung entgegenzuwirken, es sei unprofessionell, die Sprache zum Erwerb von Rhythmen zu nutzen. Die selbstständige Gestaltung der Begleitung bereitete den Schülern große Freude und regte zu einer sehr produktiven Arbeitsweise an. Da die rhythmische Struktur durch das Clave-Pattern vorgegeben war und nur drei Grundschlagtypen zur Auswahl standen, war der Gestaltungsspielraum relativ klein. Die Aufgabe war dadurch klar abgegrenzt, sodass sich theoretisch alle am Gestaltungsprozess beteiligen konnten. Es stellte sich für die Schüler aber als schwierig heraus, bei der Gruppengröße einen organisierten Austausch zwischen allen Beteiligten zu ermöglichen. Letztendlich bestimmten doch die dominanteren Schüler das Geschehen, wenngleich sie sich bemühten, rücksichtsvoll miteinander umzugehen. Hier wäre eine Aufteilung in mehrere Gruppen methodisch angemessener gewesen, um alle Schüler einzubeziehen. Zumal dies auch organisatorisch durch die vielen freien Räume leicht umsetzbar gewesen wäre. So musste ich einwirken, um auch den zurückhaltenderen Schülern das Wort einzuräumen, konnte mich aber ansonsten entsprechend der didaktisch-methodischen Vorüberlegungen weitestgehend im Hintergrund halten und wurde lediglich zu meiner Meinung konsultiert.

Entgegen meiner Planung wollten die Schüler letztendlich gar nicht mehrere Vorschläge am Gesang überprüfen, sondern einigten sich schon innerhalb des Gestaltungsprozesses auf eine Spielvariante (Tone Tone Bass) sowie auf die Ausführenden. Bei der Umsetzung der Begleitstimme zum Gesang machten sich die voraussehbaren Probleme bemerkbar. Die Begleitung wurde zu laut gespielt und das Timing war ungenau. Nach einer kurzen Auswertung und weiteren Proben konnte jedoch zufriedenstellend verbessert werden.

8.3. Darstellung der 7. Stunde (KV), Phase II – Aufführung und Auswertung

Meine Kollegin hatte in der Keyboard-TG bereits mit der Erarbeitung der Begleitstimmen begonnen. Während ich diese Arbeit in der ersten Phase im Keyboardraum zu Ende führte, probte die Cajón-TG selbstständig für die bevorstehende Aufführung. Diese bildet den Abschluss des Schulhalbjahres und ist für alle Schüler eine Premiere, da bisher nicht in der Art gemeinsam musiziert wurde.

⁴² Dennoch gilt es zu überdenken, ob diese Technik nicht langfristig eingesetzt werden sollte, da sie zugleich rhythmische Stabilität und den richtigen Fingersatz garantiert.

Geplanter Verlauf: Alle Schüler versammeln sich im Keyboardraum. Die vier Cajónspieler setzen sich in die Nähe der Keyboardspieler. Der Rest der Klasse steht mit dem Lehrer zusammen vorne. Zunächst finden eine kleine Probephase (1 Durchlauf = 4 Takte) für das Zusammenspiel von Keyboard und Cajón sowie notwendige Feinabstimmungen statt. Der Rest der Klasse hat den Hörauftrag, auf Lautstärke, Zusammenspiel und Timing zu achten. Das Ergebnis wird im Unterrichtsgespräch ausgewertet und mögliche Verbesserungsvorschläge besprochen und evtl. umgesetzt. Dann werden Keyboard, Cajón und Gesang zusammengefügt. Vorher wird noch die Strophenanzahl vereinbart. Der Lehrer unterstützt die Instrumentalisten rhythmisch durch die Anschlagstechnik auf der Gitarre und singt gegebenenfalls gleichzeitig mit. Nach der Generalprobe werden das Resultat und letzte Unklarheiten besprochen. Nun folgt die Aufführung. Zum Abschluss findet ein Auswertungsgespräch zur Aufführung sowie zum Erarbeitungsprozess statt.

Auswertung und Analyse: Die Phase der Aufführungsvorbereitung hatte bereits etwas länger als veranschlagt gedauert. Damit geriet die Aufführungsphase unter leichten Zeitdruck. Zudem führte die mit freudigen Erwartungen einhergehende Begeisterung und Nervosität der Klasse zu großer Unruhe. Das wurde auch durch die räumliche Verteilung der Schüler stark begünstigt. Aufgrund der Keyboards mussten sich die Sänger sehr dicht an die Tafel drängen. Somit waren die Bedingungen für eine Probe bzw. Aufführung insgesamt äußerst schlecht. Nicht zuletzt aufgrund des besonderen Anlasses wäre es angemessen gewesen, einen Raum für die benötigte Anzahl an Keyboards vorzubereiten. Das hätte einen enormen Gewinn an Arbeitsatmosphäre und Aufführungscharakter eingebracht, wenngleich auf Kosten wertvoller Minuten.

Der Unruhe unter den Sängern konnte durch den Ausblick auf die notwendige Probenarbeit für die bevorstehende Aufführung und den Hörauftrag für das Zusammenspiel von Keyboards und Cajóns entgegengewirkt werden. Beim Zusammenspiel ergaben sich in den ersten Probedurchläufen Synchronitätsprobleme. Davon war allerdings auszugehen, da die Gruppen das erste Mal in dieser gemischten Form gemeinsam musizierten. Die Sänger empfanden zudem die Cajóns zu laut im Vergleich zu den Keyboards. Daher sollten die Cajóns leiser spielen und zwei zusätzliche Keyboards eingesetzt werden. Das führte zu weiterer Unruhe und kostete Zeit. Nach einigen Probedurchläufen wurde das Ergebnis dann allgemein als gut befunden und zudem der Vorschlag eines Instrumentalintros (1 Durchlauf) eingebracht. Die Schüler waren mittlerweile ins Probengeschehen eingetaucht. Dies spiegelte sich auch in einer weitaus konzentrierteren Arbeitsweise als zu Beginn wider.

Leider wurde bereits die Generalprobe vom Klingelzeichen unterbrochen, sodass das gesamte Vorhaben zu scheitern drohte. Doch die Schüler bestanden auf einer abschließenden Aufführung in der Pausenzeit, die letztendlich sogar mit großer Begeisterung endete. Aus professioneller Sicht war es enttäuschend, dass die abschließende Auswertung damit wegfiel. Bei näherer Betrachtung aller Umstände erscheinen die (zeitlichen) Probleme dieser Stunde aber vorprogrammiert. Die verschiedenen Probenformen, eine Aufführung und ein abschließendes Gespräch waren mit einer Unterrichtsstunde in ein zeitlich viel zu enges Korsett gezwängt. Wenngleich ich auch auf die meisten Aspekte nach Fuchs eingehen konnte, so mangelte es in jedem Fall an ausreichender Probezeit für ein gemischtes Klassenorchester (→ S. 14).

9. GESAMTREFLEXION ZUR UNTERRICHTSEINHEIT

Die dargestellte Unterrichtseinheit hatte das übergeordnete Ziel, den Cajón in das Klassenmusizieren einer 8. Klasse einzubinden. Um das Gelingen dieses Unterfangens und seine Qualität bewerten zu können, muss man auf die spezielle Unterrichtsorganisation eingehen: die Zweiteilung in TG und KV.

1. Zur TG

In die TG wurde der Cajón äußerst intensiv eingebunden, da er zugleich Unterrichtsgegenstand und Arbeitsmittel war. Genau genommen haben die Schüler hier einen sehr kurzen, aber inhaltlich und methodisch reichhaltigen Instrumentallehrgang durchlaufen. Dieser führte von experimenteller und rhythmisch-metrischer Gruppenimprovisation über eine Schulung der grundlegenden Schlagtypen hin zur eigenen Gestaltung einer Liedbegleitung. Musikalisch besonders wertvolle Lernfortschritte waren bei der Sensibilisierung der

Wahrnehmung, der kritischen Reflexion sowie dem kreativen Gestalten von Musik, sei es als Improvisation oder als Bearbeitung eines Begleitpatterns, zu verzeichnen. Eben jenen Kompetenzen, die sich auch im Rahmenlehrplan wiederfinden. Der Cajón wurde dabei begeistert von den Schülern angenommen.

Selbst sonst eher zurückhaltende Schüler bauten im Verlauf ihre Hemmungen ab und fanden so in dem Cajón ein probates Instrument, um sich musikalisch expressiv auszudrücken. Hier bestätigte sich auch der eingangs erläuterte Stellenwert der Gruppenimprovisation als musikalische Basisarbeit (→ S. 18 f.), die das Klassenmusizieren ungezwungen spielerisch und ohne weitere fachliche Vorkenntnisse herzustellen vermag. Besonders wertvoll erschien dabei der Aspekt der Interaktion, da er sich neben wichtigen Fähigkeiten für das gemeinsame Musizieren besonders positiv auf das soziale Gefüge innerhalb der TG auswirkte. Die Vermittlung, wichtiger Teil eines Ganzen zu sein, gelang besonders erfolgreich durch die experimentell kommunikativen Spiele „anfangen – aufhören“ und „der Elefant“. Es wurde aber auch deutlich, wie unterschiedlich jedes Spiel auf die Mitwirkung und das Verhalten der Schüler wirken kann. Dabei erscheint klar: Je höher der erforderliche Grad an Aufmerksamkeit für alle ist bzw. je mehr Spieler gleichzeitig aktiv eingebunden sind, desto geringer ist die Anfälligkeit für Störungen. Impulsive verbale Äußerungen, störende Gespräche und die vorschnelle Kategorisierung in Richtig und Falsch waren zwar noch in der ersten TG-Stunde zu verzeichnen, aber schon in der zweiten TG-Stunde mehr der Aufmerksamkeit, Offenheit und Rücksichtnahme gewichen. Dabei ist nicht die Rede von großen Umwälzungen, sondern vielmehr von kleinen, aber spürbaren Entwicklungsschritten. Etwa wenn in den wichtigen Nachgesprächen gegenseitig konstruktive Vorschläge zur Verbesserung der Spieltechnik gemacht wurden oder über Misslingen jeglicher Art nunmehr freundlich und nicht höhnisch gelächelt wurde. Und gelacht wurde in diesen Stunden sehr viel.

Insgesamt gelang also in der TG eine intensive Einbindung des Cajóns in das Klassenmusizieren, die weit über die Vermittlung rein fachlich musikalischer Aspekte hinaus ging.

2. Zur KV

Im KV wurde der Cajón faktisch gar nicht thematisiert. Eine aktive Einbindung des Cajóns in das Klassenmusizieren des KV wurde tatsächlich erst mit der letzten Unterrichtsstunde, dafür aber sehr effektiv über eine gemeinschaftliche Aufführung vollzogen. Der Lernprozess über die vier Stunden stellte eher eine Vorbereitung für diesen Abschluss sowie die Arbeit in den TG dar. Dennoch konnten über rhythmisches Sprechen und Klatschen auch für die zukünftige Cajón-TG wichtige rhythmische Grundlagen geschaffen werden.

Gleich zu Beginn wurde das klare Ziel vorgegeben, dass die Arbeit in den KV-Stunden zu einem krönenden und für die Klasse neuartigen Abschluss führt. Die Aufführung in dem gemischten Klassenorchester sowie die Rolle als perkussives Fundament, aber auch der Austausch zwischen den Schülern erhöhte so auch den Stellenwert des Cajóns für die Schüler der Keyboard-TG. Zumal der Cajón den Anlass und die Möglichkeit bot, überhaupt instrumentales Klassenmusizieren im KV zu realisieren. Dieses gemeinsame Musizieren führte auch im KV zu Prozessen sozialen Lernens, wenn auch weniger intensiv als in der TG. Das impliziert schon der Umstand, etwas im KV (musikalisch) zu gestalten, sei es durch eine Klatschbegleitung zum Gesang oder durch eine gemeinsame Aufführung. Wenn es um den Einfluss auf die Gestaltung geht, dann spricht das die Schüler an, verbindet sie. Das war in der letzten Unterrichtsstunde besonders deutlich zu erkennen.

Letztendlich wurde im KV eher ein Einblick in die Möglichkeiten geboten, den Cajón in das Klassenmusizieren einzubinden.

Rückblickend ist es bedauerlich, dass die Unterrichtseinheit nur einen Umfang von sieben Stunden besaß. Dadurch wirkte das Geschehen insbesondere in der letzten Stunde sehr gehetzt. Auch in der TG war noch deutliches Potential bei der Gestaltung der Improvisation sowie der Liedbegleitung erkennbar. Die persönlichen Rückmeldungen der Schüler und die Begeisterung, mit der sie bis in die Pause hinein gemeinsam musizierten, bestärken mich aber in der Ansicht: Die Unterrichtseinheit war in dieser Klasse ein Wegbereiter zum Klassenmusizieren – mit Cajón.

IV. QUELLENVERZEICHNIS

- Adorno, Theodor W.: Kritik des Musikanten (original 1952/54). Zitiert aus: Dissonanzen. Vandenhoeck, Göttingen 1956.
- Bähr, Johannes: Erweiterter Musikunterricht und Integration in die Schule/Klasse, in: Diskussion Musikpädagogik 6/2000, 52 ff.
- Bähr, Johannes: Klassenmusizieren, in: Jank 2005, 159 ff.
- Bastian, Hans Günther: Schüler und Musikunterricht. Neue Daten zu alten Fragen an 13-16-Jährige, in: Musik & Bildung 1/1985, 34 ff.
- Bastian, Hans Günther: Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen, Mainz 2000.
- Bickel, Wolfhard (2007a): Instrumente, in Heukäufer 2007, 31 ff.
- Bickel, Wolfhard (2007b): Musizieren im Klassenverband, in: Heukäufer 2007, 190 ff.
- Breitweg, Jörg: Fächerübergreifendes Arbeiten, in: Jank 2005: 152 ff.
- Everling, Jens / Schmidt-Landmeier, Arend: Cajonbau im Unterricht, in: AfS-Magazin 22/2006, 22 ff.
Bauanleitung im Internet: siehe Gesamtschule Horn
- Flatischler, Reinhard: Die vergessene Macht des Rhythmus, Ta Ke Ti Na – Der rhythmische Weg zur Bewusstheit, Essen 1984.
- Forsbach, Beate: Fächerübergreifender Musikunterricht, Augsburg 2008.
- Frey, Karl: Die Projektmethode: Der Weg zum bildenden Tun, Weinheim 2007. (Sonderausgabe)
- Fuchs, Mechthild: Musizieren im Klassenverband – Der neue Königsweg der Musikpädagogik? In: Musik und Unterricht: 49/1998, 4 ff.
- Fuchs, Mechthild: Methodische Aspekte des Klassenmusizierens in der Sekundarstufe I, in: Kraemer/Rüdiger 2001, 95 ff.
- Gesamtschule Horn:
(Website /
Musikfachbereich) Cajón-Bau:
http://www.musik-in-horn.de/index.php?option=com_content&task=view&id=115&Itemid=152.
Cajón-Bauanleitung: <http://www.musik-in-horn.de/downloads/cajon7.pdf>.
- Gordon, Edwin E.: Learning Sequences in Music, Chicago 1980, 5. Aufl. 1997.
- Gruhn, Wilfried: Voraussetzungen zum musikalischen Lernen, in: AfS-Magazin 4/1997, 3 ff. (Das Interview führten Volker Schütz und Johannes Bähr.)
- Gudjons, Herbert: Handlungsorientiert lehren und lernen, 6. Aufl., Bad Heilbrunn 2001.
- Heerkens, Ad: Musikinstrumente selbst bauen / selbst spielen, Kassel 1982.
- Heukäufer, Norbert (Hrsg.): Musik Methodik Handbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2007.
- Horch, Jens: Bauen, in: Heukäufer 2007, 72 ff.
- Jank, Werner: Lehren und Lernen lebendig gestalten – Argumente und Anregungen, in: Musikunterricht heute, Bd. 2, Oldershausen 1997, 49 ff.
- Jank, Werner (Hrsg.): Musik-Didaktik Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2005.
- Jank, Werner et al.: Aufbauender Musikunterricht, in: Jank 2005, 92 ff.
- Kaiser, Hermann J.: Die Bedeutung von Musik und musikalischer Bildung, in: Musikforum 83/1995, 17 ff.
- Kaiser, Hermann J.: Musik in der Schule?! Lernprozesse als ästhetische Bildungspraxis, in: AfS-Magazin 8/1999, 5 ff.
- Kaiser, Stefan: Hast du Töne? Musikinstrumente bauen, Kassel 2009.
- Klee, Tobias: Rhythm in a Box, Kempen 2008.
- Kraemer, Rudolf-Dieter / Rüdiger, Wolfgang (Hrsg.): Ensemblespiel und Klassenmusizieren in Schule und Musikschule, Augsburg 2001.
- Klingelmann, Heinrich: Lateinamerikanische Perkussionsinstrumente im Unterricht, in: Kraemer/Rüdiger 2001, 413 ff.
- Mann, Oliver: Cajonmania, Website: <http://www.cajonmania.de>.
- Martini, Ulrich: Musikinstrumente – erfinden, bauen, spielen, 4. Aufl., Stuttgart, Dresden 1991.
- Moritz, Ulrich / Staffa, Klaus: Trommeln ist Klasse! Band 1 für Einsteiger, Rum/Innsbruck, Esslingen 2008.

- Müeremann, Britta / Schütz, Oliver: Gebaute Klänge. Musik Instrumente Bauen, Oldershausen 2001.
- Nöhring, Nis / Schmidt-Landmeier, Arend: Cajon spielen und bauen (musik live), Berlin 2009. Bauanleitung im Internet: s. o.
Enthält zusätzliche Lehrerhandreichungen, Musikbeispiele und Videos auf einer DVD:
I: Cajonbau im Musikunterricht?
II: GS Horn-Bauplan oder Bausatz „MyCajon“?
III: Materialbeschaffung und Einkauf
Video: Cajónbau
- Pfeffer, Martin: Zur Geschichte des Ensemblespiels in der allgemein bildenden Schule, in: Kraemer 2001, 13 ff.
- Philipzen, Matthias: Cajon. Die professionelle Rhythmus-Schule für Anfänger und Fortgeschrittene, 2. Aufl., München 2004.
- Romero Soto, Lilia: Kulturen der Welt – Peru, Halle 2006.
- Santa Cruz, Rafael: El Cajón Peruano, Website: <http://www.cajonperuano.org/en/index.htm>.
- Schlagwerk Percussion: Ausführliche Anleitung zum Bau einer Cajon, Gingen/Fils 2007.
(Hersteller) (Diese Beilage des MyCajon-Bausatzes ist nicht einzeln erhältlich.)
Website: <http://www.mycajon.de/1.html>.
- Schütz, Volker: Musik in Schwarzafrika, Oldershausen 1992.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin: I: Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I Arbeitslehre, Berlin 2006
II: Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I Musik, Berlin 2006
- Sommer, Conny: Das große Lehrbuch für Cajon, Mainz 2006.
- Steffen-Wittek, Marianne: Musik – Bewegung – Tanz, in: Jank 2005, 223 ff.
- Terhag, Jürgen: Das Live-Arrangement als Inhalt und Methode des Klassenmusizierens, in Jank 2005, 167 ff.
- the Diagram Group: Musikinstrumente der Welt, München 1988.
- Villaseca Ribbeck, Cornelia: Von Salsa bis Samba. Applaus – Musikmachen im Klassenverband Heft 3, Stuttgart 1993.
- Zimmermann, Jürgen: Juba. Die Welt der Körperpercussion, Fidula 1999.

Cajónbau – Materialliste

| Material | Bezugsquelle |
|---|--|
| Liberon Tischlerlack (Klarlack, 0,5 l) | Ebay |
| Ponal Express Holzleim 120g | Bürobedarf Hämpel: http://www.buerobedarf-haempel.de/epages/61703148.sf/de_DE/?ObjectPath=/Shops/61703148/Products/56371278 |
| Millenium DSN13-20 Snare-Drum-Teppich | Thomann: http://www.thomann.de/de/millenium_dsn1320_snare_drum_teppich.htm |
| Adam-Hall 4900 Gummifuß 25 x 11 mm | PDM-Onlineshop: http://www.pdm-licht-ton.de/shop/product_info.php?products_id=1473 |
| Holz (auch Flugzeugsperrholz), Schrauben, Bohrer etc. | Holz Possling in Britz: Haarlemer Straße 57, 12359 Berlin (Großhandelsabteilung), http://www.possling.de/ |

Sämtliche Internetadressen und Links wurden zuletzt am 08. März 2010 auf ihre Aktualität hin überprüft.

Erklärung

Hiemit versichere ich, dass ich die vorliegende Prüfungsarbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel verwendet habe.

Berlin, den 08. März 2010

Martin Guljamow