

Thomas Phleps

## Musikunterricht heute "Fragen Suchen Irren Denken"

"Krisen und Unsicherheiten gibt es zu jeder Zeit, aber diese sind offensichtlich ein Grund für Musikpädagogen, sich für gesellschaftlich so wichtig zu halten, daß sie nicht bemerken, in welchem Reizfeld sich Heranwachsende außer in dem der Medien befinden, vor allem nämlich im Reizfeld der Schule und betulicher Pädagogen."<sup>1</sup>

"Nachdenken über Musikunterricht 1993 – Vor welchen Problemen steht die deutsche Schulmusik?" überschreibt Dieter Zimmerschied sein engagiertes Plädoyer gegen die Tendenz des institutionellen Zurückfahrens schulischen Musikunterrichts<sup>2</sup>. Ich möchte den Text nicht referieren, sondern einige wenige Aspekte zum Ausgangspunkt eigenen 'Nachdenkens' über Musik und Musikunterricht heute machen. Kurz anmerken muß ich aber doch, daß Zimmerschieds im besagten Artikel sich kundtuende Position in vielerlei Hinsicht nicht die meine ist. Er entwirft das übliche Horrorszenario kulturkonservativen Zuschnitts, das - beispielsweise - "die bis in höchste Perfektion hinein entwickelte Mobilität der elektro-akustischen Medien" zu den "fast alleinigen wirklichen Erziehern" der Kinder und Jugendlichen stilisiert oder den "Verlust an sozialer Werteorientierung" beklagt, worunter Zimmerschied selbstverständlich den Verlust der "Leitbilder" Familie, Kirche, Schule und Staat versteht. Die heutigen DurchschnittsschülerInnen beschreibt Zimmerschied als "suchtähnlich" abhängig von Hintergrunds- und Rock/Pop-Musik, vollkommen erfahrungslos "mit Musik weiterreichenden Anspruchs", überhaupt "konzentrationsschwach und, gestützt durch den common sense langjähriger bundesdeutscher Gesellschaftspolitik, arbeits- und leistungsunwillig".

Ich glaube, man merkt anhand dieser kurzen Exzerpte, woher hier der bildungspolitische Wind weht. Übrigens - das muß ich doch noch vermerken - wird für Zimmerschied, immerhin Bundesvorsitzender des VDS, angesichts des "schleichenden Abbau[s] von Musikpädagogik an den allgemeinbildenden Schulen" die Qualität von Musikunterricht zur Marginalie: "Wenn der Topfimmerkleiner wird, kann man sich die Diskussion, was in die Suppe kommt, letztlich sparen." Aber - wie gesagt - darüber will ich nicht reden. Vielmehr möchte ich einiges wenige aus Zimmerschieds Repertoire zur Rettung des Musikunterrichts herausgreifen, das exemplarisch darauf verweisen mag, daß diese Legitimationsstrategien auf tönernen wissenschaftlichen Füßen stehen und daher für die Existenzsicherung des Schulfaches Musik letztlich kontraproduktiv sind.

---

<sup>1</sup> Helmut Segler: Die Brillen auf meiner Nase. Blickfelder, Bilder, Perspektiven eines kritischen Musikpädagogen (= Forum Musikpädagogik, Bd. 4). Augsburg: Wißner 1993, S. 171f.; hier auch die zitierten Titelworte meines Aufsatzes (S. 160).

<sup>2</sup> Dieter Zimmerschied: Nachdenken über Musikunterricht 1993 – Vor welchen Problemen steht die deutsche Schulmusik? In: *Musik in der Schule*, 5/1993, S. 226-228. Alte folgenden Zitate bis zur nächsten Angabe sind diesem Artikel entnommen.

Zur Unterstützung des zunehmenden 'Klassenkampfes', also des Kampfes um zu-  
unterrichtende Schul-Klassen, legt der Autor als "verbale Waffen" 22 Thesen "auf den  
Bürotisch" der politischen und ministerialen Entscheidungsträger. Aus dem derart  
prallgefüllten Arsenal seien drei dieser 'Zimmerschied-Thesen' - es sind die kürzesten  
- angeführt:

- "8. Musik kennt keine Sprachgrenzen.
- 19. Musik überwindet Gegensätze.
- 20. Wer Musik macht und liebt, wirft keine Brandsätze."

Das Besondere und Schöne, vielleicht auch Gefährliche an diesen Thesen genannten  
Sinnsprüchen ist m. E., daß man zu allen dreien Ja und Amen sagen möchte – aber  
leider nicht kann: Denn sie sind allesamt falsch! Ohne mir anmaßen zu wollen (zumal  
auf wenigen Seiten), die sich hier andeutende positionelle Grundhaltung vom Kopf  
auf die Füße steilen zu können, möchte ich doch wenigstens auf eine etwas unordent-  
liche Art andeuten; was an Konflikten, Konfrontationen und Konformismen eine sol-  
che Inversion sichtbar werden ließe.

\*

Die letzte der Thesen historisch zu widerlegen, bereitet keine große Mühe. denn schon  
immer wurde mit Pauken und Trompeten gebrandschatzt und gemordet. ... böse Men-  
schen haben keine Lieder: "Vorwärts! Vorwärts! schmettern die hellen Fanfaren" der  
Hitler-Jugend, unter Walzerklängen zwingt die selbsternannte Herrenrasse die Men-  
schen ins Gas. Musik steht in Nazi-Deutschland von Beginn an als Haupttransportmit-  
tel subtiler Propaganda hoch im Kurs, für Goebbels wird später die "gute Laune" mit  
Musik zum "Kriegsartikel"<sup>3</sup> - und "Musikerziehung ist", so schreibt Heinz Antholz<sup>4</sup>,  
ein "spezifisch nationalsozialistisch normierender Begriff für gelingende Praxis der  
'völkischen Musikerziehung', wie der Titel der Fachzeitschrift im Dritten Reich laute-  
te". Und heute? Wie steht es mit dem rechtsrockigen Gegröle von "Glatze sein",  
"Froind Alkohol" und einem "sauberen doitschen Vaterland", das ja ideologisch und  
subkulturell mit den "Brandsätzen" in Mölln, Rostock usf. aufs engste zusammen-  
hängt? Durch einen Medienrummel, der so schnell vorüberging wie er aufkam, wurde  
die Allgemeinheit mit diesen "Neuen Soundtracks für den Volksempfänger"<sup>5</sup> bekannt  
gemacht. Jetzt indiziert die Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Schriften in Bonn  
fleißig 'Oi-Musik', beschlagnahmt die Kölner Staatsanwaltschaft (am 3.2.1993) in den  
Geschäftsräumen von 'Rock-O-Rama', dem Label und Versand des Vertriebsmoguls  
im Nazi-Rock-Business: Herbert Egoldt, "in einer in diesem Umfang bisher einmaligen  
Aktion [...] über 30.000 Tonträger"<sup>6</sup>.

Und was ist der Effekt? Stimmen sich massenhaften 'Einzeltäter', über deren Treiben  
die einschlägigen Rubriken in 'taz' und 'konkret' weiterhin regelmäßig Auskunft ge-  
ben, stimmen sich diese Attentäter jetzt nicht mehr mit Zeilen wie "Ich bin Bomberpi-  
lot, ich bringe euch den Tod" ein wie im niederrheinischen Hünxe, bevor sie die

---

<sup>3</sup> Zit. nach Hanns-Werner Heister u. Hans Günter Klein: Musik und Musikpolitik im faschistischen  
Deutschland. Frankfurt/M.: Fischer 1984, S. 220.

<sup>4</sup> Heinz Antholz: Zur (Musik)Erziehung im Dritten Reich. Erinnerungen, Erfahrungen und Erkennt-  
nisse eines Betroffenen. Augsburg: Wißner 1993. S. 42.

<sup>5</sup> Cf. Max Anna u. Ralph Christoph (Hg.): Neue Soundtracks für den Volksempfänger. Nazirock,  
Jugendkultur und rechter Mainstream. Berlin-Amsterdam: ID-Archiv 1993.

<sup>6</sup> Ib., S. 111.

selbstgebastelten Brandsätze in das örtliche Asytheim werfen? Muß die alte Mär von der per se an linke Utopien gekoppelten Rockmusik und einer damit verbundenen Jugendkultur der Einsicht weichen, daß Rockmusik sich zu einem Medium entwickelt hat, das sich der Vereinnahmung durch rassistische und faschistische Eindeutigkeiten nicht mehr verschließt?

Siehe im Umkehrschluß das Phänomen BÖHSE ONKELZ, die übrigens erst nach der Indizierung ihrer LP "Der nette Mann"<sup>7</sup> 1986 so richtig ins Geschäft kamen: Von einer erfolgreichen Rechts-Rock-Band haben sie sich im Zuge des Wechsels zur renommierten Plattenfirma Bellaphon und pünktlich zum Weihnachtsgeschäft zu einer erfolgreichen Rock-gegen-Rechts-Band umgepol<sup>8</sup>. Statt "Türkenfotze raus, raus" wird jetzt das rührend lustige "Alles F.A.M." - ausgesungen: "Alles Fotzen Außer Mutti" - zum besten gegeben, wird jetzt im Pflicht-Distanzierungssong der neuen Platte der neue deutsche Faschismus als "Übel", als "braune Pest" naturkatastrophengleich 'gebrandmarkt': "Ich sehe blinden Haß, blinde Wut, feige Morde, Kinderblut, ich sehe braune Scheiße töten." Die Farbskala mag sich geändert haben; nicht aber die Inhalte: Wer zeigt mir den 'mutigen Mord'?

Und - Warnung: Jetzt kommt eine gefährliche Rechts-Links-Kurve - was macht eine Lehrerin, ein Lehrer, die/der Musik macht und liebt und gewiß keine Brandsätze wirft, mit dieser Musik im Unterricht? Verabreicht er/sie - gewissermaßen als Gegengift - Zimmerschieds "Musik weiterreichenden Anspruchs"? Schließlich überwindet Musik ja Gegensätze.

Nehmen wir probenhalber einmal das Gegensatzpaar LehrerInnen-SchülerInnen, zumal sich hier eine in der Tat fundamentale Verschiebung abzeichnet. Von HauptschullehrerInnen mehren sich die Berichte über die Eskalation von Gewalt im Klassenzimmer. "Was ist mit Schule, mit Jugendlichen passiert", fragt ein Lehrer. Anfang des Jahres in der 'Frankfurter Rundschau'<sup>9</sup>; "wenn ich mich bei Strafe des Untergangs als Multitalent produzieren muß, als Sozialarbeiter, Entertainer, Therapeut, Moderator, Polizist und Sparringspartner und gelegentlich' auch als Wissensvermittler?" Abgesehen davon, daß die Demontage des Schulfachs Musik in diesem Bereich von seiten der Kultusbürokratie am offensten und offensivsten betrieben wird und zugleich - wie Rudolf-Dieter Kraemer in der neuesten Ausgabe der 'NMZ' dem VDS verbittert vorhält<sup>10</sup> - die Verbandsvertreter sich "nicht in der Lage" sehen, "zur Hauptschule etwas zu

---

<sup>7</sup> Auf diesem Album knüpfen die BÖHSEN ONKELZ im gleichnamigen Lied ostentativ an nationalsozialistisches "Gedankengut" an. Sie zitieren das Refrain-Ende von Hans Baumanns "Es zittern die morschen Knochen", einem der populärsten HJ-Lieder: "(Wir werden weiter marschieren, wenn alles in Scherben fällt, denn heute gehört uns Deutschland (und) morgen die ganze Welt" (cf. Entscheidung Nr. 2638 (V) der Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Schriften vom 15.8.1986). Das Lied, das Baumann übrigens bereits 1932 anlässlich einer katholischen Exerzitienwoche schrieb (cf. Fred K. Prieberg: Musik im NS-Staat. Frankfurt/M.: Fischer 1982, S. 244), wurde angeblich unter den Nazis zersungen, es habe ursprünglich geheißen: "denn heute, da hört uns Deutschland..." Schlimm genug!

<sup>8</sup> Lindenberg und Maffay spielen da noch nicht so ganz mit, aber die beiden Linke-Denkverbote-Brecher vom Dienst, Daniel Cohn-Bendit und Alice Schwarzer, spielen sich (mal wieder) als die prominentesten ONKELZ-AnwältInnen auf (cf. Anna/Christoph: *Neue Soundtracks...*, op. cit., S. 39ff.).

<sup>9</sup> Thomas Jansen-Hochmuth: Das mulmige Gefühl an der Schwelle zum Klassenraum. "Heil Hitler" in der Rechtschreibstunde. Vom Umgang mit schwierigen Schülern. In: *Frankfurter Rundschau* v. 6.1.1994, S. 6.

<sup>10</sup> Rudolf-Dieter Kraemer: Hin auf den quadratisch denkenden Menschen. Ist der Musikunterricht in den Hauptschulen Bayerns am Ende?. In: *NMZ*, 6/1993, S. 28/30

sagen": Haben Musik und MusiklehrerInnen überhaupt eine Chance in dieser Konfrontation mit Gewalt und Desintegration von Jugendlichen?

Während die an Hauptschulen tätigen KollegInnen mehr und mehr daran zweifeln, daß die SchülerInnen zum Ausstieg aus der in Opposition zum Lehrenden und zu einem wie auch immer geregelten Musikunterricht stehenden Spirale von "Dröhnung und Abschalten" bewegt werden können, und sich ihre Arbeit auf Streetwork im Klassenzimmer zu reduzieren oder besser: zu verlagern scheint, konstatiert der gymnasiale Blick von Herrn Zimmerschied eine Herausforderung, denn "nie waren die Chancen" des Musikunterrichts größer als heute, "sozialtherapeutisch nachhaltig wirksam zu werden". Als methodische Schwerpunkte empfiehlt er Klassenmusizieren und Elternpädagogik. Letztere helfe, "in der bedrohten Sozialform Familie" ein Gespräch "über den bedrohten Gegenstand Musik" zu eröffnen. Man könne etwa vor einem "mit ihren Kindern gemeinsam vorgesehenen Opernbesuch" spezielle "Eltern- Informationsabende" abhalten. Nur allzu deutlich hat Zimmerschied hier eine Schulform (und letztlich eine Sozialschicht) im Auge, bei der die sozialtherapeutische Ausrichtung von Musikunterricht wohl noch am wenigsten vonnöten sein dürfte<sup>11</sup>.

Der andere Schwerpunkt, das Klassenmusizieren - laut Zimmerschied "das bekannte Verfahren" - ist bekanntlich so einfach nicht realisierbar: Zu Zeiten einer voll ausgefahrenen Mediengesellschaft ist Musikmachen keine Selbstverständlichkeit. In der *Shell-Studie* von 1992, die Auskunft über die Spiele gibt, die im Alter von 3 bis 12 Jahren gespielt werden, haben alle 'rezeptiven Spiele' (und nur die) mit Musik zu tun: Platz 4: mit Kassettenrekorder spielen und Platz 1: Kassetten und Platten hören. Dazwischen findet sich Traditionelles wie Malen und Räuber und Gendarm, dies übrigens ein Gegensatz, den wohl keine Musik der Welt zu überwinden vermag<sup>12</sup>.

Auf den ersten Blick scheint hier Dieter Zimmerschieds Schublade von den suchtmäßig 'Kette hörenden' Jugendlichen einzurasten. Und neulich stand zu lesen, daß die Jugendlichen beim Schlangestehen ein vielfaches an Streß empfinden als durch die "ständige Musikberieselung"<sup>13</sup>. Doch auch wenn es diese ominöse akustische Leine geben mag, an der die SchülerInnen durch den Alltag geführt werden, so muß der Umgang mit ihr durchaus kein passiver sein. So hatte ich eben aus gutem Grund das Wort von den 'rezeptiven Spielen' in Anführungsstriche gesetzt, damit ich sie nicht unbesehen unter der Rubrik 'defizitäres musikalisches Verhalten' ablege. Hilfreich ist in diesem Zusammenhang Renate Müllers Studie zu den "sozialen Bedingungen der Umgehensweisen Jugendlicher mit Musik". Um nur eine Vorverurteilung zu revidieren: die Studie belegt nachdrücklich, daß drei Viertel der befragten Haupt- und Real- schüler eher aktiv Musik hören, also mitsingen, tanzen, den Rhythmus mittrommeln<sup>14</sup>.

---

<sup>11</sup> Alle Zitate aus Zimmerschied: *Nachdenken...*, op. cit., S. 227

<sup>12</sup> Cf. Friedrich Neumann: Rockmusik. Von der Gegenkultur zur Massenkultur. In: *Musik in der Schule*, 5/1993, S. 242

<sup>13</sup> Cf. die aktuelle Untersuchung des Hamburger B.A.T.-Freizeitforschungsinstituts zur "Streß-Rallye" deutscher Jugendlicher, derzufolge rund ein Viertel der befragten 2600 Jugendlichen "mit 'Wut im Bauch' reagieren [...], wenn sie Schlange stehen müssen", während sich "nur sechs Prozent" durch "ständige Musikberieselung" gestreßt fühlen (dpa/AP-Meldung: Jugend im Freizeit-Streß will nicht gestört werden. In: *Frankfurter Rundschau* v. 12.1.1994, S. 28).

<sup>14</sup> Exakt 75,3 %; "24,7 % der Jugendlichen gehen beim Hören eher passiv (entspannen sich, hören nur zu, arbeiten) mit der Musik um" (cf. Renate Müller: Soziale Bedingungen der Umgehensweisen Jugendlicher mit Musik. Theoretische und empirisch-statistische Untersuchung zur Musikpädagogik. Essen: Die Blaue Eule 1990, S. 223).

Gerade hier aber stellt sich die Frage, welche Kompetenzen MusiklehrerInnen besitzen müssen, um mit den typischen Rezeptionsweisen ihrer SchülerInnen musikalisch produktiv umzugehen? Wie können sie die SchülerInnen zum eigenaktiven Umgang mit der von ihnen vorwiegend rezipierten Musik animieren?

\*

Anfang Oktober '93 sitze ich in einem Lehrerfortbildungsseminar. Das heißt, ich stehe im Kreis der Teilnehmer, die gemeinsam auf 1 und 3 von einem zum andern Bein hüpfen, auf den übrigen Zählzeiten die Hände zusammenführen und zugleich zwei einfache Sätze rhythmisch skandieren. Jedenfalls versuchen sie es, und das Ganze entbehrt nicht einer gewissen Komik. Ein nachdenkliches Kopfschütteln mag es denn doch auslösen, wenn ich erzähle, wer hier zusammengekommen ist. Der Kreis rekrutiert sich nämlich durchweg aus praktizierenden MusiklehrerInnen, zu typisieren als 'noch-jung' und engagiert – im Beruf und auch jetzt beim angestregten Versuch, bei einem der "Eargames" des Seminarleiters Mario Botazzi nicht die "Ohrientierung" zu verlieren.

Botazzi, einst Mitglied der Ulk-Combo ERSTE ALLGEMEINE VERUNSICHERUNG, versucht, der zumeist mit Wanderklampfe angereisten LehrerInnenschar popmusikalisches Knowhow nahezubringen. Das Repertoire reicht von Oldies bis zu eigenen Stücken mit vielen Sprechtexten und scheint unter seiner Obhut zeitlos gültig und zugleich für die Schule maßgeschneidert zu sein. Botazzi versteht sich nicht als Pädagoge, sondern als "Pädagogo". Sein Leitsatz: "Der Pädagogo ist dazu da, möglichst schnell nicht da zu sein, sich überflüssig zu machen"<sup>15</sup>. Wenn das so einfach wäre! Abgesehen davon, daß ich den starken Verdacht hege, daß gerade die Menschen, die sich überflüssig machen wollen, mit dem, was sie machen, genau das Gegenteil erreichen...

Wer in 'Musik und Bildung' (Heft 1/93) die 1001 unterrichtspraktischen Vorschläge, Tips und Tricks des Pädagogo nachliest, ist zunächst beeindruckt von der Leichtigkeit, mit der alles Musizieren vonstatten gehen kann bzw. soll, – und denkt an Allgemeingültigkeit, Übertragbarkeit... Aber das Fortbildungsseminar zeigt: Ohne den Pädagogo geht nichts! Als Musik-Profi kann er selbstverständlich eine Menge mehr, als er hier zeigt. Die teilnehmenden MusiklehrerInnen aber, die bereits mit der Griffolge der Uralt-Nummer "Proud Mary" einen solchen Schlingerkurs fahren, daß selbst der Pädagogo beim musikalischen Auffangen seiner vermeintlichen Multiplikatoren ins Schwitzen gerät, sie zeigen eins ums andere Mal, daß sie selbst das nicht können.

Freilich: hier sollen Spiel-, Handlungsräume geöffnet werden, betreten muß sie jeder für sich. Aber seien wir doch ehrlich: Wann haben die LehrerInnen, die selbst bei dieser Fortbildung aus Termingründen ständig zu spät kommen oder zu früh gehen, wann haben die die Zeit, diese Spiel- und Handlungsräume für sich zu erschließen? Sollte hier wieder einmal den SchülerInnen mehr zugemutet werden, als die LehrerInnen sich selbst zumuten?

Allerdings ist - und das sage ich einschränkend und ganz ohne Ironie - allerdings ist die Teilnahme an einem Lehrerfortbildungsseminar (auch wenn wie hier die Diskrepanz zwischen Kompetenz und gutem Willen besonders deutlich wird) bereits eine aner kennenswerte Leistung, die bedauerlicherweise nicht eben oft erbracht wird.

---

<sup>15</sup> Mario Bottazzi u. Gerhard Müller-Waldheim: Eargames. In: *Musik und Bildung*, 11/1993, S. 5.

Und noch eines: Es ist faszinierend mitzuerleben, wie der Musiker Botazzi voll bei der Sache ist und alle mitreißt – aber es ist und bleibt seine Sache und die können sich die von seiner "so ganz anderen Art, sich der Musik zu nähern"<sup>16</sup> mitgerissenen LehrerInnen nur schwer zu eigen machen: Keiner der Teilnehmer - ich eingeschlossen - hätte in diesem Kreis die Traute, Botazzis Rolle einzunehmen als "Animateur" zur gemeinsamen Produktion von "Lebenswelten", um das neuste der pädagogischen Schönwetterworte zum Einsatz zu bringen<sup>17</sup>. Wie eignet man sich die Kompetenz als Animateur an? Gelehrt wird sie - sieht man von der Freizeitpädagogik einmal ab - jedenfalls nicht.

Ich bin, wie mir scheint, etwas vom Thema abgekommen. Ich wollte ja eigentlich etwas über Gegensätze erzählen, die durch Musik nicht überwunden werden. Vielleicht jetzt:

Im Mittelpunkt der musikalischen Arbeit Botazzis stehen praktische Übungen zum Rappen. Da die Teilnehmer allesamt GesamtschullehrerInnen sind, scheint das durchaus sinnvoll. Neuere Erhebungen haben ermittelt, daß in diesem Bereich über 80 % der SchülerInnen - neben Techno - Rap besonders gern hören<sup>18</sup>. Das Lied, das erarbeitet werden soll, hört auf den Namen "Urlaub", ein Themenkreis, der den Lehrern naturgemäß viel Freude bereitet. Es gibt einen längeren, rap-untypischen Refrain, der dreistimmig ausgeführt werden soll. In den Strophen aber darf gerapped werden. Da Botazzi nur den Text verteilt hat, müssen alle gut hinhören, wie der Meister über einem vom Keyboard produzierten Groove seine Reimspäße rhythmisiert:

"Mein Abenteuerurlaub letztes Jahr hätt' sein solln exklusiv. / Man sagte mir, unter Lebensgefahr lebt sich's intensiv. / Ich durchwanderte die Arktis am Rand des Herzinfarktes. / Dabei war die Top-Survival-Szene auf Rattensafari in der U-Bahn von Wien." usf. Schnell werden Kugelschreiber gezückt, Einzeichnungen - "Damit ich's nicht vergesse!" - vorgenommen. Am Ende sind zwei der vier Strophen chorisch gesprochen bewältigt, und die gesamte Belegschaft vom Ergebnis angetan. Gute Laune mit Musik eben.

Natürlich gab es von Beginn der Rap-Entwicklung an Spaß-Raps, Unsinn-Raps. Daß für uns Rap zunächst einmal eine gute und tanzbare Abteilung 'Wort' der Popmusik ist, ändert aber nichts daran, daß diese Musik anderswo ein Medium des politischen Streits ist, eine Musik, in der sich Gegensätze fortschreiben, die dort bestehen, wo diese Musik gemacht wird, also im richtigen Leben. Und dieses Leben spielt sich zunächst einmal in den US-amerikanischen Ghettos ab, ein Leben, geprägt von sozialer Deklassierung, Arbeitslosigkeit, Drogensucht – und der höchsten Gewalt- und Kriminalitätsrate in den USA. Nur wer sich mit dieser Musik, ihren Texten und dem kulturellen Umfeld ernsthaft auseinandersetzt, kann die Gegensätze erklären, von denen die Rapper mit so viel Text pro Zeiteinheit wie nie zuvor berichten und die in ihrer Musik fortgeschrieben werden<sup>19</sup>. Bedenklich wird es freilich, wenn nicht auch Kritik gewagt

---

<sup>16</sup> Ursula Scheffler: Eargames – mit Mario Botazzi. In: *Musik und Bildung*, 11/1993, S. 47.

<sup>17</sup> Cf. *Musik und Bildung*, 6/1993.

<sup>18</sup> Cf. Neumann: *Rockmusik...*, op. cit., S. 243.

<sup>19</sup> So spiegelt etwa die Brutalisierung der Sprache im amerikanischen Rap die Brutalisierung des Alltags in den 'schwarzen' Vierteln. Nach Auskunft der 'Mothers Of Murdered Sons' (MOMS) wurden 1991 25 000 Menschen auf Amerikas Straßen umgebracht. 70 % davon waren Afroamerikaner, die von Afroamerikanern ermordet wurden (cf. Günther Jacob: *AgitPop. Schwarze Musik und weiße Hörer. Texte zu Rassismus und Nationalismus, HipHop und Ragamuffin*. Berlin-Amsterdam: ID-Archiv 1993, S. 33).

wird, wo Rapper unmißverständlich Essentials (etwa die Ablehnung von Sexismus und Rassismus) verletzen, wenn Rap wie im 'Spiegel' gönnerhaft-großzügig als "ein farbiges Muster städtischer Straßenkultur, gewoben aus Black-Pride und schierer Macho-Lust"<sup>20</sup> spartiert oder von Zeitschriften wie 'Wiener' dem Publikum als genußvollgeiler Action-Thriller offeriert wird.

Wer zu Ice Cubes Album "Death Certification" (Island-Rec., BRCD 581510656-2), das ganz im Sinne von Louis Farrakhan, des radikalsten Vertreters eines 'schwarzen' Separatismus innerhalb der 'Nation of Islam' (NOI), öffentlich aufruft zur Treibjagd auf 'weiße' Neger, Juden ("True To The Game"), Schwule ("Horny Lil' Devil") und Frauen ("Look Who's Burnin'"), die einmal mehr nur Nutten ("bitches") sind, – wer also zu diesem Album tanzt, obwohl er/sie die rassistischen, gewaltverherrlichenden, menschenverachtenden und frauenfeindlichen Texte des Gangsta-Rappers versteht, "benutzt HipHop nur noch als Pop und verweigert den Rappern die Auseinandersetzung"<sup>21</sup>, was er/sie freilich als StaatsbürgerIn einer 'weißen' Gesellschaft sicher sein kann, sich leisten zu können. Von diesem Standpunkt ist es tatsächlich egal, wovon "The Nigga Ya Love To Hate"<sup>22</sup> sprechen – Hauptsache, es groovt.

Und umgekehrt: Wer Rap auf die technische Fähigkeit, rhythmisch schnell zu sprechen, reduziert, disqualifiziert diese Musik und ihr gesellschaftliches Milieu auf die Ebene deutschen Sprechgesangs, wie sie etwa von den 4 hip-top-gestylten Mittelstandsbubis aus der Stadt von Daimler Benz, Mayer-Vorfelder und Guido Buchwald in memoriam Deutscher Schlager praktiziert wird. Diese PHANTASTISCHEN VIER, die einen inzwischen von jeder zweiten Cola-Dose anlachen, quasseln ihre Zuhörer zwar in einem fort voll (was ja die Slang-Bedeutung von to rap sein soll), zu sagen haben sie aber rein gar nix<sup>23</sup>. Daß das in deutschen Landen nicht so sein muß, beweisen indes deutsche Rapper wie ADVANCED CHEMISTRY, die sich - laut Plattencover - "nicht von den Medien und von Poprappern Hip Hop definieren" lassen<sup>24</sup>, und es ist sicher kein Zufall, daß die jungen Rapper von ADVANCED CHEMISTRY, auch wenn sie deutsch sprechen, keine (in Anführungsstrichen) 'weißen' Deutschen sind.

\*

Szenenwechsel: Im Rahmen der 20. Bundesschulmusikwoche des VDS Anfang April 1994 wird (wurde) im musikpraktischen Bereich neben den üblichen Chor-Workshops

---

<sup>20</sup> Zit. n. dem Sachwörterverzeichnis des neuen Rock-Lexikons, hg. v. Barry Graves u. Siegfried Schmidt-Joos. Reinbek: Rowohlt 1993, S. 914.

<sup>21</sup> Jakob: *Agit-Pop...*, op. cit., S. 186.

<sup>22</sup> Der Name des ersten Stücks auf Ice Cubes "AmeriKKKa's Most Wanted" (Island-Rec. BRCD 551/846562-2). Die drei großgeschriebenen K stehen für den Klu Klux Klan, im Prinzip für alle Weißen, denen der schwarze 'Underdog' mit seinen Worten und mit seiner Crew, die unter den fraglos deutlichen Gruppennamen "The Bomb Squad" und "The Lench Mob" firmieren, den Kampf ansagt.

<sup>23</sup> Für die US-amerikanische, schwarze Universitätslehrerin Tricia Rose betreiben die PHANTASTISCHEN VIER "Minstrelsy": "Minstrels seien im vorigen Jahrhundert auch oft schwarz geschminkte Weiße gewesen. die sich darüber lustig machten. wie sich Schwarze über Weiße lustig machten" (zit. n. Diedrich Diederichsen: Freiheit macht arm. Das Leben nach Rock'n'Roll 1990-93. Köln: Kiepenheuer & Witsch 1993, S. 118). Deutlich etwa in "Du Arsch" und "Böse" von der CD "Jetzt geht's ab" (Columbia 4688622), die GangstaRap auf deutsch kopieren – ohne jeglichen Sinn und Verstand, denn einzig und allein gilt: "Du sagst, sprechgesang hat doch keinen sinn / ich sag platz nummer eins und da will ich hin" ("45 Fieber").

<sup>24</sup> ADVANCED CHEMISTRY: "Welcher Pfad führt zur Geschichte" (MZEE Records 004, 1993).

und Arrangierübungen auch der Kurs angeboten: "Wie funktionieren Rap, Hip Hop und Techno?" Nicht angeboten werden wurden die Kurse: 'Wie funktionieren das romantische Kunstlied und der Wiener Walzer?', selbst 'Wie funktionieren Bebop und Cool Jazz?' fehlt bislang. Ich möchte mich nicht über die Verbwahl mokieren, aber letztlich wird hier deutlich bzw. suggeriert: Bei Musiken, die nicht einmal auf dem Abtritt des Musentempels geduldet werden, kann man in einem zwei-mal-anderthalbstündigen Crash-Kurs alles Relevante erfahren, um dann von 0 auf 100 mit den SchülerInnen Rap-Hits zu kochen. Um meine Rede von den SchülerInnen mit großem 'I' kurz zu problematisieren, scheint mir der Hinweis wichtig, daß über geschlechtsspezifische Festschreibungen zumal im Rap, aber auch und gerade über die geschlechtsspezifischen Konflikte im unterrichtlichen Umgang mit Rap gemeinhin nicht nachgedacht wird<sup>25</sup>. Doch dies nur als Randbemerkung.

Mit der VDS-Veranstaltung soll übrigens - eine schöne Freudsche Fehlleistung - "einem dringenden Informationsbedürfnis zu derzeit aktuellen Trends abgeholfen werden"<sup>26</sup>. Die Rezepturen zur 'Abhilfe' von Bedürfnissen (sollte man ergänzen: Schülerbedürfnissen?) liefern die Abteilungen Unterrichtspraxis/Musizierwerkstatt unserer einschlägigen musikpädagogischen Zeitschriften. "Man nehme: 1 Computer, 1 Sequenzer-Programm, und mindestens 1 Synthesizer/Keyboard (am schmackhaftesten mit gesampelten Grundklängen), 5 Eßlöffel Melodie, eine Prise Harmonie und eine Messerspitze Rhythmusgefühl ..." So bereitet Meister-Pop-Kocher Gerhard Müller-Waldheim für den Unterricht ein "gut bekömmliches [HipHop] 'HIT-MENÜ'"<sup>27</sup>.

Nun bin ich der Letzte, der Musikmachen, "Lernen an Musik und zwar an jeder Musik", wie Helmut Segler formuliert<sup>28</sup>, nicht als zentrale Aneignungsform von Musik begreift. Aber so geht es doch nicht! Ein wenig scheint mir, als ob sich hier eine neomusische Bewegung zu etablieren beginnt, für die das über die digitalen Technologien frei verfügbare musikalische Material zum bloßen Spielmaterial gerinnt. "Daß einer fidele soll wichtiger sein, als was er geigt"<sup>29</sup> lautete Adornos (vielerorts mit Kopfschütteln quittiertes) Verdikt über die Musikanten der Jugendbewegung.

Vor allem aber begegnet man erneut der von Adorno damals georteten "rastlosen Geschäftigkeit"<sup>30</sup>, durch die mir beispielsweise die Sprache, mit der derzeit die musikpädagogische Diskussion über die Perspektiven der Computeranwendung im Musikunterricht geführt wird, mehr und mehr zum prohibitiven Problem wird: schnell bis erheblich schneller, sofort, spontan, zeitsparend, arbeitsökonomisch, einfach, mühelos, aktuell, attraktiv, preiswert – alles mehrfach auftretende Vokabeln, die nicht etwa ei-

---

<sup>25</sup> Daß Mädchen in der Mittelstufe Rap (im Gegensatz zu Techno) häufig "ätzend" finden, Jungens hingegen nicht, hängt wohl unmittelbar mit den eindeutigen Rollenzuweisungen im HipHop zusammen. Der Anteil der Plattenveröffentlichungen von Frauen liegt hier bei 5 %, davon ist wiederum nur ein Bruchteil der 'explicit lyrics'-Fraktion zuzuordnen. Übrigens sind auch die Autoren und Leser von Musikzeitschriften zu mehr als 90 % männlichen Geschlechts (cf. Jacob: *Agit-Pop...*, op. cit., S. 129/188).

<sup>26</sup> Cf. Programmvorschau. In: *Musik und Bildung*, 6/1993, S. 84.

<sup>27</sup> Gerhard Müller-Waldheim: Hip Hop! oder: Wie macht man einen Hit? In: *Musik und Bildung*, 3/1992, S. 37.

<sup>28</sup> Helmut Segler: Musikpädagogik – Wer hat hier das letzte Wort? In: Wulf Dieter Lugert u. Volker Schütz (Hg.): *Aspekte gegenwärtiger Musikpädagogik. Ein Fach im Umbruch*. Stuttgart: Metzler 1991, S. 209.

<sup>29</sup> Theodor W. Adorno: Kritik des Musikanten. In: Ders.: *Dissonanzen. Musik in der verwalteten Welt*. Göttingen: Vandenhoeck 1992, S. 69.

<sup>30</sup> *Ib.*, S. 70.

ner x-beliebigen Werbebroschüre der Computer-Industrie entnommen sind, sondern einem "didaktischen Plädoyer" für Standard Midifiles in 'Musik + Unterricht'<sup>31</sup>.

Überhaupt scheint der ausdrücklich auf die Zauberformel 'Praxisnähe' abgestellte, pragmatisch-didaktische Argumentationsrahmen, innerhalb dessen sich die von Keyboards, MIDI und Computer handelnden pädagogischen Konzepte bewegen, in bedenklichem Ausmaß von einer weitgehend unkritischen Diktion geprägt, eine Diktion, hinter deren sportiver Ideologie des Schneller-Höher-Weiter sich möglicherweise ein nicht zu unterschätzendes Theoriedefizit verbirgt. – Aber wo die Sprache - ob 0-1 oder Musik - eine allgemeine ist, braucht man sich über den Sprachgebrauch scheint's keine Gedanken zu machen. Dieter Zimmerschieds These von der Nivellierung der Sprachgrenzen durch Musik sägt - gewissermaßen von der 'bewahr-didaktischen' Gegenseite - am gleichen Ast, der das Fach Musik zum Überleben in der 'Lebenswelt' Schule berechtigt. Denn daß Musik beispielsweise in der 'Kulturation' Deutschland gerne als universale Sprache (zumal der Gefühle) apostrophiert wird, ist - um Klaus-Ernst Behne zu zitieren - "eine Metapher, die so gedankenlos wie hohl ist"<sup>32</sup>. Erinnert sei an die außereuropäischen Musikkulturen, denen wir Europäer weiterhin mit großer Verständnislosigkeit und nicht selten auch Interesselosigkeit begegnen. Erinnert sei auch an die Tatsache, daß heute nur noch ein Bruchteil der Jugendlichen Zugang zur traditionellen (europäischen) Musikkultur findet. Selbst bei GymnasiastInnen steigt die Genrepräferenz nach einer Lüneburger Erhebung von 1992 trotz der Möglichkeit von Mehrfachnennungen nicht über 20 %. Zum Vergleich: Pop/Rockmusik 95 %, selbst Blues 30 %<sup>33</sup>.

Behne spricht hier zu Recht von einer "kulturellen Kluft" und bezweifelt, daß die verbal vorgetragene Forderung nach "kultureller Toleranz" diese Kluft schließen könne, da das unter Musikern und Musikpädagogen weitverbreitete "selbst auferlegte Erlebnisverbot [...] eine wirklich praktizierte Toleranz in Frage" stelle<sup>34</sup>. Gerade die Liebe zur Musik, die laut Zimmerschied alle Pyromanen bekehrt, blockiert nämlich die Bereitschaft der LehrerInnen, sich auf die andere, 'ungeliebte' Musik mit alter Ernsthaftigkeit und Intensität einzulassen. Den SchülerInnen freilich gibt diese unterlassene Bereitschaft, "zu sehr verschiedenen musikalischen Lebenswelten zugleich [...] einen glaubhaften emotionalen Zugang"<sup>35</sup> zu finden, ein Modell an die Hand, sich im Umkehrschluß von der gesamten traditionellen Musikkultur zu verabschieden.

---

<sup>31</sup> Cf. Jörg Pape u. Wolfgang Martin Stroh: Standard Midifiles – ein didaktisches Plädoyer für eine neue Industrienorm. In: *Musik und Unterricht*, H. 23, 1993, S. 36-39. Die Autoren sehen die "neue didaktische Qualität" kommerzieller Midifiles in der Möglichkeit, Schülerwünsche zu bestimmten Musikstücken "von einer Musikstunde auf die andere befriedigen" zu können: "Und der Sonntag der Musiklehrer/innen gehört wieder der Familie" (S. 37). Diese Gedanken zur Arbeitszeitverkürzung der Lehrer/innen und weiteres in dem Artikel Artikuliertes scheinen mir weniger "ein didaktisches Plädoyer für eine neue Industrienorm" darzustellen als vielmehr ein Plädoyer für die Verkürzung des Gedankenmachens, für die didaktische Gedankenlosigkeit und eine gedankenlose Didaktik, die sich beim Schüler für seine Musikwünsche und bei der MIDI-Industrie für deren Erfüllung bedankt. Der Musiklehrer schrumpft hier zum Bestellorgan. Er organisiert die MIDI-Versionen der neuesten Hits, manchmal auch aus dem "klassischen Sektor", ein Begriff, unter dem die Autoren anscheinend altes subsumieren, was an Musik im Laufe der Zeit angefallen ist und jetzt abgespeichert werden kann.

<sup>32</sup> Klaus-Ernst Behne: Die fremden Kinder oder: Wie viele musikalische Lebenswelten verkraftet die Musikpädagogik. In: *Musik und Bildung*, 6/1993, S. 11

<sup>33</sup> Cf. Neumann: *Rockmusik...*, op. cit., S. 243.

<sup>34</sup> Behne: *Die fremden Kinder...*, op. cit. S. 12.

<sup>35</sup> *Ib.*, S. 13.

Vom Musikunterricht haben sie es schon lange: Seit den 70er Jahren verweisen immer wieder Untersuchungen darauf, daß der schulische Musikunterricht an der Ausbildung von musikalischen Präferenzen, Aktivitäten und Persönlichkeitsentwicklung 'schuldlos' ist<sup>36</sup>. Ja, das Fach Musik ist nicht nur weitgehend folgenlos, sondern weithin unbeliebt –: ein Laberfach eben. Über die Dominanz des Redens im Musikunterricht, von Sprache allgemein, wird in der 'gegenwärtigen Musikpädagogik' viel geredet<sup>37</sup>. Aber ist es hinreichend, hier Einseitigkeit und Verkopfung anzumahnen und das Reden durch sprachloses Tun zu ersetzen?

Mir scheint bereits das Vokabular, mit dessen Hilfe der Griff zu diesen aktuellen Strohhalmen erfolgt, eine Etage zu hoch gegriffen: Ist Pop/Rockmusik tatsächlich etwas für SchülerInnen "konkret Nachvollziehbares und Machbares", wie uns die neueren musikpädagogischen Konzepte verheißen? Und weiter: Kann und darf es darum gehen, durch diese Art von Musikmachen "eine Betroffenheit auszulösen"<sup>38</sup>. Zumal dieser 70er-Jahre-Begriff "Betroffenheit" gerade jetzt in den TV-Talk- und Hochzeits-Shows bis hin zum Seelenstriptease à la "Verzeih mir" seinen wahren Kern zu enthüllen scheint. Hier kehren die Menschen freiwillig, öffentlich und bar jeglicher Scham ihr Innerstes nach außen. Die Gegenreaktion zu diesem exhibitionsbereiten Betroffenheitskult, dieser Entgrenzung des Privaten und Enttabuisierung des Intimen finden wir nicht in der Schule, sondern in der Techno-Disco, wo sich die Jugendlichen gemeinsam-allein in einen Kokon aus Sound einhüllen: nur keine Gefühle, nur keine Betroffenheit. Oder in der Gemeinschaft der Fans, der Skins und auch der Rapper, wo Gefühle rausgelassen und befriedigt werden können – Hochgefühle, die sonst nur die Werbung verspricht.

Natürlich sollten und müssen - um ein letztes Mal zum Musikunterricht zurückzukommen - auch die Freude und Lust am Musikmachen ohne weitergehenden Sinn und Zweck hier ihren Platz haben, aber dann bitte schön: ohne "Betroffenheit"! Denn allzu schnell können die SpielerInnen erneut zum Spielball werden, zum Spielball nicht der verfügbaren Maßnahme Schulstoff, diesem durch viele, bisweilen kritische Filter maskierten Gegenstand, aber zum Spielball einer 'Beschäftigungsdidaktik'<sup>39</sup>, die im Zeichen von Machbarkeit und Kurzatmigkeit veranstaltet und deren Offenheit durch unerlaubte Terrainüberschreitungen<sup>40</sup> erkaufte wird. Die LehrerInnen dringen mit der

---

<sup>36</sup> Cf. J. Eckhardt u. H.E. Lück: Das Petitum nach dem Schulmusikunterricht. In: *Musik und Bildung*, 1976, S. 365-377. Oder Klaus Ebbecke u. Pit Lüscher: Rockmusik-Szene intern. Fakten und Anmerkungen zum Musikleben einer industriellen Großstadt. Befragung Dortmunder Musiker. Stuttgart: Marohl 1987, S. 56ff. Die schöne Vokabel 'schuldlos' verdanke ich Hans-Christian Schmidt (Musikdidaktik zwischen Eh und Uh Oder: Erziehung zur Müdigkeit. In: Musik zwischen E und U. Hg. v. Ekkehard Jost. Mainz: Schott 1984, S. 86).

<sup>37</sup> Cf. Volker Schütz: Musikmachen – Versuch einer didaktischen Revision. In: Lugert/Schütz: *Aspekte...*, op. cit., S. 186.

<sup>38</sup> *Ib.*, S. 197/199.

<sup>39</sup> Cf. Wilfried Gruhn: Musikpädagogik zwischen Moderne und Postmoderne. In: Saalfeldner Musiktage 1991. Salzburg 1992, S. 47ff.

<sup>40</sup> In diesem Zusammenhang ist Jürgen Terhags auf Pop/Rockmusik bezogener Ansatz, diesen unerlaubten Terrainüberschreitungen durch die Trennung von Schul- und Schülermusik zu entgehen (cf. Jürgen Terhag: Schul-Musik und Schüler-Musik – Zeitlos aktuelle Herausforderungen des Musikunterrichts zwischen Aufbereitung, Bewahrung und Zerstörung. In: Lugert/Schütz: *Aspekte...*, op. cit., S. 226ff.), nicht allein "ein hinter die Reformpädagogik zurückfallendes bequemes Ausweichen auf unproblematische Bereiche der 'Schulmusik'" (Wulf Dieter Lugert: Die Amerikanisierung der Musikkultur in Deutschland und die deutsche Musikpädagogik. In: Lugert/Schütz: *Aspekte...*, op. cit., S. 127). Der Ansatz scheint mir recht eigentlich eine listige Motivationsstrategie, die die päd-

Musik, auf die sich die SchülerInnen - fern jeglicher schulischer Einflüsse - eingelassen haben, in deren musikalische Lebenswelt ein, ohne mit den SchülerInnen und mit sich selbst ein 'Toleranz-Training' absolviert zu haben. Global gesprochen, ist die vielerorts ventilierte Information, daß im Musikunterricht heute 'alles geht' - von Bach bis Bacharach oder Snoop Doggy Dogg, von Blockflötenspiel bis Computerkomponieren -, ein Gerücht, das nicht umso wahrer wird, je hartnäckiger es sich hält.

---

gogische (Zauber-)Formel, den Schüler da abzuholen, wo er steht, durch den Verweis auf den "Sperrmechanismus", den Schüler beim Einlaß "ihrer" Musik in den Unterricht einklinken lassen, gewissermaßen durch die Hintertür gängig zu machen sucht, um ihn zugleich als allzeit gültig zu akzeptieren.