

*Christian Rolle (Saarbrücken)*

## Über das Verhältnis von ästhetischer Bildung und kultureller Identität in musikdidaktischer Perspektive

Wenn grundsätzliche bildungstheoretische Probleme didaktisch gewendet werden und die Frage im Raum steht, was und wie (beispielsweise in allgemeinbildenden Schulen) gelernt und gelehrt werden soll, taucht häufig der Begriff der Vermittlung auf. So ließe sich etwa erörtern, ob schulische Musikpädagogik die Aufgabe habe, kulturelle Identität »zu vermitteln«, und in welcher Weise und anhand welcher Gegenstände sie dies leisten könne. Doch so zu fragen, führt möglicherweise schon in die Irre. Nicht nur weil die Musikpädagogik mit einer solchen Aufgabe wahrscheinlich überfordert wäre, sondern weil der Vermittlungsbegriff wenig geeignet ist, um das, was im Musikunterricht geschieht und was dort geschehen sollte, um insbesondere das Verhältnis von Bildung und Kultur angemessen zu beschreiben. Das liegt daran, dass zwar ausreichend klar ist, was es bedeutet, zwischen (unterschiedlichen Interessen verschiedener) Menschen zu vermitteln, dass jedoch die Redeweise »jemandem etwas vermitteln« nur so tut, als hätte sie die Perspektive der Lernenden im Blick, in Wirklichkeit aber das, was sich da vermittelt, zu Unrecht einseitig aus der Sichtweise der Lehrenden begreift.<sup>1</sup> Fruchtbare für weiterführende musikdidaktische Überlegungen erscheint deshalb der in der Pädagogik inzwischen fest etablierte Begriff der Erfahrung.<sup>2</sup>

Bildung lässt sich nicht einfach verstehen als das Ergebnis von Vermittlungsprozessen, in denen Kenntnisse und Fähigkeiten gelehrt und erworben werden, sondern Bildung muss allgemeiner als ein unabschließbarer Prozess der Erfahrung beschrieben werden, der die Person verändert, die die bildenden Erfahrungen macht. Zwar spielt das Wissen, das von Generation zu Generation weiter gegeben, und solches, das Lernenden von Lehrenden vermittelt wird, in diesem Vorgang eine gewichtige Rolle, doch entscheidend ist das, was dieses Wissen mit uns macht und was wir damit tun. Bildung ist kein Gut, mit dem Lehrer und Eltern uns ausstatten können und das wir dann besitzen und als Päckchen durchs Leben tragen, sondern Bildung ist ein Prozess, in dem wir immer wieder andere Möglichkeiten der Selbst- und Weltbeschreibung erwerben. In selbsttätigen (und stets riskanten, weil nicht kalkulierbaren) Bildungsprozessen orientieren wir uns lebenslang neu in der Welt und erschließen uns neue Sichtweisen der Dinge. Das tun wir nicht alleine und aus uns selbst heraus, sondern in Interaktionen mit anderen (beispielsweise Lehrenden) und nicht zuletzt durch Aneignung kultureller Objekte. Und natürlich gehören dazu auch die Kenntnis-

1 Vgl. ausführlicher Christian Rolle, »Vermittlung oder Erfahrung? Aktuelle Vokalmusik in Musikpädagogik und Unterricht«, in: *Studien und Materialien zur Vokalmusik des 20. Jahrhunderts*, hrsg. von Christian Rolle und Herbert Schneider (= Schriftenreihe Netzwerk Musik Saar 4), Regensburg 2004, S. 5–19.

2 Vgl. etwa Günther Buck, *Lernen und Erfahrung – Epagogik. Zum Begriff der didaktischen Induktion*, Darmstadt 1989.

nahme von Informationen und das Erlernen von Fähigkeiten, doch Bildung geht darüber hinaus, bedeutet Relevanzen neu einschätzen und andere Perspektiven einnehmen zu können, bedeutet stets aufs Neue ein Umlernen.

Am spezifischen Bereich ästhetischer Bildung wird vielleicht besonders deutlich, was für Bildung im Allgemeinen gilt: Musikalische Bildung lässt sich nicht als Ergebnis von Vermittlungsprozessen begreifen, in denen Kenntnisse über oder handwerklich-technische Fähigkeiten im Bereich der Musik erworben werden, sondern wer sich musikalisch bildet, setzt sich zu Musik und zu dem, was sie bedeutet, in ein persönliches Verhältnis. Die Bedeutsamkeit des ästhetischen Weltverhältnisses für die Bildung des Menschen liegt darin, andere mögliche und oftmals lebensnotwendige Einstellungen (zweckrationale, ökonomische, moralische usw.) zu ergänzen und immer wieder zu korrigieren.<sup>3</sup> In der Auseinandersetzung mit Kunst lernen wir nur selten etwas Nützliches zur Bewältigung unserer Alltagsgeschäfte (mögliche Transfereffekte sind es nicht in erster Linie, die ästhetische Praxis bildungsrelevant werden lassen), aber Kunst präsentiert S i c h t w e i s e n der Welt, die wir im besonderen vollzugsorientierten Modus ästhetischer Wahrnehmung als angemessen oder unangemessen beurteilen können. Hier ist es der Prozess ästhetischer Erfahrung in musikalischer Praxis (womit unterschiedliche Rezeptionsweisen von Musik genauso gemeint sind wie verschiedene Formen des Musikmachens), der mir neue Sichtweisen auf mich selbst und auf die Welt erschließt. Die Musik, die ich mag, und die Gründe, warum ich sie bevorzuge, können sich in der Weise, in der ich eine ästhetische Erfahrung mache, ändern – so wie ich dadurch ein anderer werden kann und vielleicht die Welt, die von der Musik in besonderer Weise präsentiert wird, anders wahrnehme. Dass die ästhetische Praxis, die ich pflege, häufig Ausdruck dessen ist, wie ich mich in der Welt sehe, wird besonders deutlich anhand solcher Formen musikalischen Handelns, in denen die jeweilige Musik der alltäglichen Stilisierung des Lebens dient, in denen die ästhetische Gestaltung Lebensmöglichkeiten nicht nur zum Ausdruck bringt, sondern erst erzeugt, indem ich mich etwa mit meiner Lieblingsmusik im Leben einrichte.<sup>4</sup> Bildende ästhetische Erfahrungen zu machen, kann in einem solchen Fall bedeuten, dass sich diese Wahrnehmung (nämlich: was ich mag – und damit: was ich bin) verändert oder auch bestätigt.

3 Vgl. Wolfgang Schulz, *Ästhetische Bildung. Beschreibung einer Aufgabe*, hrsg. von Gunter Otto und Gerda Luscher-Schulz, Weinheim und Basel 1997.

4 Von atmosphärisch-korrespondiver Musikpraxis kann man hier in Anlehnung an den Philosophen Martin Seel sprechen, insofern es um die Korrespondenzen geht, die zwischen der Musik, mit der ich mich bevorzugt umgebe, und meinem Lebensstil bestehen, der in der Musik eine Form findet, sich auszudrücken, und in dieser Form für mich wahrnehmbar wird. Vgl. Martin Seel, *Eine Ästhetik der Natur*, Frankfurt a.M. 1991; ders., *Ethisch-ästhetische Studien*, Frankfurt a.M. 1996; ders., *Ästhetik des Erscheinens*, München 2000, sowie Christian Rolle, »Wie Musik gefällt. Zur Bedeutung musikalischer Präferenzen in den ästhetischen Praxen von Jugendkulturen«, in: *Mit Spaß dabei bleiben. Musikästhetische Erfahrungen aus der Perspektive der Forschung*, hrsg. von Nicolai Petrat, Renate Kafurke und Karla Schöne, Essen 2003, S. 164–179; außerdem Christopher Wallbaum, »Ein philosophischer Begriff ästhetischer Praxis – nützlich für die empirische Untersuchung der Frage, ob Jugendliche in ihrer musikalischen Praxis Entwicklungsaufgaben bewältigen?«, in: *Wozu Jugendliche Musik und Medien gebrauchen. Jugendliche Identität und musikalische und mediale Geschmacksbildung*, hrsg. von Renate Müller, Weinheim 2002, S. 174–180.

Wenn musikalisch-ästhetische Bildung in der hiermit angedeuteten Weise verstanden wird, wird auch der enge Zusammenhang deutlich, der zu den notorisch unklaren und umstrittenen Begriffen ›Identität‹ und ›Kultur‹ besteht, und dass das Verhältnis nicht mit Hilfe des Wortes ›Vermittlung‹ beschrieben werden sollte. Im Gegenteil ist man versucht zu sagen: Kulturelle Identität – insofern damit die Zugehörigkeit eines Menschen zu oder auch Mitgliedschaft in einem Kollektiv, d. h. in einer Kultur oder Teilkultur gemeint ist – wird durch Bildungsprozesse nicht erzeugt, sondern sie wird sich wandeln. Die kulturelle Identität eines Menschen – insofern darunter die Antwort auf die Frage verstanden wird, wer dieser Mensch sei – wird sich durch das, was wir Bildung nennen, verändern. Eine solche Auffassung bestreitet ja nicht, dass ich das, was ich bin, und damit: wie ich die Welt sehe, nicht aus mir selbst heraus bin, sondern dass Identität konstruiert wird (wie man häufig formuliert) in Interaktionen mit anderen auf der Grundlage kultureller Angebote. Aber eine solche Sichtweise hebt hervor, dass dieser Vorgang nicht notwendig zu einem abgeschlossenen Zustand gefestigter kultureller Ich-Identität führt, sondern dass letztere eine Leistung ist, die ich immer wieder erbringen muss. Sie weist darüber hinaus darauf hin, dass kulturelle Identität sich nicht als eindeutige Zuordnung von Menschen zu Kollektiven begreifen lässt, die eine gemeinsame kulturelle Praxis pflegen. Die Vielfalt kultureller Angebote kann zu multiplen oder (wie gelegentlich formuliert wird) transkulturellen Identitäten führen, und Bildungsprozesse, in denen wir die Erfahrung von Fremdem machen oder in denen uns gar das Eigene fremd wird, werden jeglichen Zustand kultureller Identität in Unruhe versetzen. Es ist übrigens nicht zu befürchten, dass die ethischen und juristischen Fragen, die mit einem Konzept personaler Identität verbunden sind, dadurch unlösbar würden. Ein Begriff personaler Identität als Voraussetzung von Handlungsfähigkeit, die bedeutet, sagen zu können, ›Das habe ich getan und das werde ich tun‹ und auf dessen Grundlage sich von der Verantwortlichkeit einer Person sprechen lässt, der man ihr Handeln zuschreiben kann (›Das hast du getan‹), lässt sich auch vor dem Hintergrund multi-, inter- oder transkultureller Theoriemodelle bilden.

Die Rolle von Musik in der Identitätskonstruktion Jugendlicher ist seit langem Gegenstand sozialwissenschaftlicher Forschungen. Renate Müller hat beispielsweise mit Hilfe eines Konzepts musikalischer Selbstsozialisation untersucht, wie Jugendliche zur Identitätskonstruktion kulturelle Kompetenzen erwerben, um ihren Lebensstil von anderen zu unterscheiden, indem sie sich durch Partizipation an jugendkulturellen Gruppierungen mit einer Symbolwelt und dem dazugehörigen Lebensstil vertraut machen und letzteren (jedenfalls zeitweise) übernehmen.<sup>5</sup> Die Studien zum Zusammenhang von Jugendsozialisation und Mediennutzung von Klaus Boehnke, Thomas Münch u. a. zeigen, dass Hörfunk von Jugendlichen aktiv und erfolgreich dafür genutzt wird, anstehende Aufgaben in ihrer Entwicklung zu Erwachsenen zu lösen – u. a. durch symbolischen Kontakt zu Vertretern musikalischer Jugendkulturen (also Moderatoren, Idolen und anderen Jugendlichen), der

5 Vgl. Renate Müller, »Musikalische Sozialisation und Identität«, in: *Entwicklung und Sozialisation aus musikpädagogischer Perspektive*, hrsg. von Mechthild von Schoenebeck, Essen 1998, S. 57–74, sowie dies. u. a., »Zum sozialen Gebrauch von Musik und Medien durch Jugendliche. Überlegungen im Lichte kultursoziologischer Theorien«, in: *Wozu Jugendliche Musik und Medien gebrauchen*, hrsg. von Renate Müller, S. 9–26.

Angebote zur eigenen Identitätskonstruktion bereit stellt.<sup>6</sup> Von Selbstbildung sprechen explizit die Jugend- und Medienforscher Jürgen Barthelmes und Ekkehard Sander.<sup>7</sup>

In Forschungen zu den musikalischen Jugendkulturen selbst zeigt sich, dass die Szenen unübersichtlich und in ständigem Wandel sind und dass Identitätskonstruktion deshalb nicht bedeutet, Lebensstile aus einem Katalog jugendkultureller Angebote fertig und auf Dauer zu übernehmen.<sup>8</sup>

Bildung kultureller Identität bzw. transkultureller Identitäten scheint sich also auch ohne die Unterstützung von Schule und Unterricht zu vollziehen. Der aktive Prozess der persönlichen ›Enkulturation‹ findet auch ohne pädagogisches Zutun statt. Es bedarf keines Handelns mit edukativer Intentionalität, um Jugendlichen die Teilhabe an (ihrer) Kultur bzw. Kulturen zu ermöglichen. Es lässt sich sogar mit guten Gründen die Vermutung äußern, dass pädagogische Institutionen der Funktion, die insbesondere die symbolische Welt populärer Musik für die Identitätskonstruktion von Jugendlichen hat, gar nicht gerecht werden können. Die Frage liegt deshalb nahe, welche Aufgabe für die Musikpädagogik überhaupt noch übrig bleibt.

Die Vermittlung einer gemeinsamen kulturellen Identität, die kulturelle Homogenisierung der Schülerschaft, kann die Aufgabe des Musikunterrichts nicht sein – das ist inzwischen deutlich geworden. Wir stünden sowieso ratlos vor einem normativen Problem, nämlich welche Kulturwelt denn die geteilten Bedeutungen liefern soll. Der gelegentlich zu hörende (und in der Absicht ja nicht völlig abwegige) Vorschlag, Musikpädagogik müsse die Teilhabe an sogenannter ›Hochkultur‹ ermöglichen bei gleichzeitigem (bewahrpädagogischen) Jugendschutz vor kulturindustrieller Manipulation, lässt sich nur schwer so reformulieren, dass er mit den vorangegangenen bildungs- und kulturtheoretischen Überlegungen vereinbar ist. Richtig ist natürlich, dass es potentiell bildungsrelevante kulturelle Angebote gibt, die nicht oder nicht für alle über Peergroups und Massenmedien verfügbar sind. Musikdidaktik, die von bildenden Erfahrungen statt von Wissensvermittlung redet, muss also nach solchen musikbezogenen Erfahrungsmöglichkeiten fragen, die Kindern und Jugendlichen außerhalb von Schule kaum (oder nur bei einem besonderen familiären Hintergrund) zugänglich sind, die sich ihnen in ihrem alltäglichen Umgang etwa mit Musik-Medien nicht ohne weiteres eröffnen. Beispielsweise haben nicht alle Jugendlichen die Gelegenheit, selbst Musik zu machen (obwohl viele dies tun) oder Musikgenres zu begegnen, die nicht oder nur auf abgelegenen Radiosendern zu hören sind. Musikpädagogik

6 Vgl. Klaus Boehnke, »Musik im Radio – Wegbereiter der Jugendentwicklung? Ergebnisse einer Längsschnittstudie«, in: *Wozu Jugendliche Musik und Medien gebrauchen*, hrsg. von Müller, S. 57–69, sowie Thomas Münch, »Musik, Medien und Entwicklung im Jugendalter«, in: *Wozu Jugendliche Musik und Medien gebrauchen*, hrsg. von Müller, S. 70–83.

7 Jürgen Barthelmes und Ekkehard Sander, *Erst die Freunde, dann die Medien. Medien als Begleiter in der Pubertät und Adoleszenz. Medienerfahrungen von Jugendlichen*, Opladen 2001.

8 Vgl. etwa Winfried Pape, »Jugend, Jugendkulturen, Jugendszenen und Musik«, in: *Neues zum Umgang mit Rock- und Popmusik*, hrsg. von Helmut Rösing und Thomas Phleps (= Beiträge zur Populärmusikforschung 23), Karben 1998, S. 99–122, sowie ders., »Jugend, Jugendkulturen, Jugendszenen und Musik – Die Fortsetzung«, in: *Populäre Musik im kulturwissenschaftlichen Kontext*, hrsg. von Thomas Phleps (= Beiträge zur Populärmusikforschung 27/28), Karben 2001, S. 233–252; außerdem *Handbuch Jugend und Musik*, hrsg. von Dieter Baacke, Opladen 1998.

hat hier durchaus eine Aufgabe: Sie kann Wahlmöglichkeiten erweitern, ergänzende Angebote machen und Formen der interkulturellen Kommunikation über Musik fördern; sie kann zu anderen als den schon bekannten Umgangsformen mit Musik auffordern, für die Attraktionen ungewohnter musikalisch-ästhetischer Praxen werben.

Ein zentrales didaktisch-methodisches Prinzip einer Musikpädagogik, die diesen Aufgaben gerecht werden will, wird darin bestehen, in Schule und an anderen Lernorten ästhetische Erfahrungssituationen zu inszenieren, d.h. Gelegenheiten zu musikalischer Praxis schaffen, die die Einnahme einer ästhetischen Einstellung erfordern und so zur ästhetischen Wahrnehmung der musikalischen Objekte oder Produkte verleiten, so dass die Schülerinnen und Schüler bildende ästhetische Erfahrung machen können.<sup>9</sup> Musik der unterschiedlichsten Art kann Teil solcher Inszenierungen sein (unabhängig davon, mit welchen Intentionen sie einst komponiert, produziert oder improvisiert wurde): Klassische und Neue Musik, europäische, afrikanische, lateinamerikanische und arabische Musik, Film- und Werbemusik, Kunst- und Volksmusik, am Computer produzierte und handgemachte Musik, Raga und Reggae, Pop und Rock, fremde oder eigene Kompositionen der Schülerinnen und Schüler. Im Folgenden möchte ich mich vornehmlich auf die Möglichkeiten konzentrieren, die die Musik der Kinder und Jugendlichen selbst bietet.

Günstig für die Inszenierung ästhetischer Erfahrungssituationen sind in jedem Fall musikalische Gestaltungsaufgaben und überhaupt alle, die Gelegenheiten zum selbständigen Urteil, zur Reflexion und zum Austausch in Konfrontation mit anderen Auffassungen und Geschmäckern bieten. Fruchtbar ist es, wenn die Inszenierung so angelegt ist, dass über Geschmacksfragen gestritten werden kann und muss, wenn die Schülerinnen und Schüler die Chance haben, das, was ihnen eine Musik bedeutet, zu artikulieren. Grundsätzlich lassen sich zwei mögliche (kombinierbare sowie häufig miteinander verknüpfte) Herangehensweisen unterscheiden: 1. Die Aufgabe besteht darin, Musik (bzw. einen Film, eine Szene o. a. mit Musik) zu produzieren (nicht einfach nach- oder abzuspielen, sondern zu gestalten). 2. Die Aufgabe besteht darin, Musik (bzw. einen Film, eine Szene o. a. mit Musik) in verschiedenen symbolischen Medien zu interpretieren (nicht nur analysierend zu beschreiben, sondern zu deuten). Besonders günstig ist projektartig angelegter Unterricht, weil er die Schülerinnen und Schüler mit der Anforderung konfrontiert, selbständig zu planen und zu urteilen, unterschiedliche Interessen und Vorlieben zu kommunizieren, Absprachen zu treffen und sich zu einigen.<sup>10</sup> Das gilt für große fächerübergreifende Semesterprojekte genauso wie für kleinere Aufgaben, die in einer Schul-Doppelstunde erledigt werden können. Wenn Klassenmusizieren auf dem Programm steht, kann die Herausforderung beispielsweise darin bestehen, sich auf eine Interpretation des vorliegenden Arrange-

9 Vgl. ausführlicher Christian Rolle, *Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse*, Kassel 1999. Dass ein solcher Ansatz auch hochschuldidaktisch fruchtbar gemacht werden kann, zeigt Claudia Meyer, *Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume. Ein Beitrag zur Theorie und Praxis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, Berlin 2003.

10 Zu den Chancen und Grenzen projektorientierten Musikunterrichts vgl. ausführlicher Christian Rolle, »Lernen und Lehren in musikbezogenen Projekten«, in: *Lernen und Lehren als Themen der Musikpädagogik. Sitzungsbericht 2002 der WSMP*, hrsg. von Martin Pfeffer und Jürgen Vogt, Münster 2004, S. 123–138.

ments im Hinblick auf Tempo, Dynamik, Instrumentation usw. zu einigen oder (das braucht mehr Zeit) eine eigene Coverversion zu arrangieren. Die Aufgabe kann lauten, einen neuen Gesangstext zu einem vorhandenen Song zu schreiben oder eine passende Choreographie zu entwickeln oder (das braucht mehr Zeit) einen eigenen Klassensong zu komponieren und aufzuführen. In allen Fällen sind die Beteiligten im Produktionsprozess zur ästhetischen Wahrnehmung aufgefordert, nämlich zur ästhetischen (nicht nur technisch-handwerklichen) Beurteilung von (Zwischen-)Ergebnissen im ästhetischen Streit um die angemessenen Gestaltungsmittel.<sup>11</sup>

An zwei Beispielen soll abschließend etwas näher verdeutlicht werden, wie das Problem kultureller Identität im Rahmen musikbezogener Projekte zum Gegenstand des Unterrichts werden kann. Die erste Projektidee ist einer produktionsorientierten musikdidaktischen Herangehensweise verpflichtet, in der die eigene Gestaltungsleistung gleichzeitig der Interpretation des zugrunde liegenden Materials dient, und wurde u. a. von Peter Imort untersucht und beschrieben:<sup>12</sup> Die Aufgabe für die Schülerinnen und Schüler besteht darin, Videoclips zu eigener oder auch fremder Musik zu produzieren. In der gemeinsamen filmischen Interpretation der musikalisch gestalteten Bedeutung eines Popsongs müssen sich die Produzenten darüber verständigen, welche Bedeutsamkeit die Musik für sie persönlich hat, welches Lebensgefühl sie nämlich aus Sicht der Beteiligten zum Ausdruck bringt.

Die folgende Darstellung beruht auf Erfahrungen, die der Autor dieser Zeilen selbst in den Jahren 2000 bis 2002 mit Videoclip-Projekten im Musikunterricht verschiedener 9. und 10. Klassen eines Gymnasiums gemacht hat. Im regulären Unterricht, der den Projektphasen vorausgegangen war, hatten jeweils Analyse und Interpretation vorhandener Musikvideos sowie der Erwerb des dafür notwendigen Fachvokabulars im Mittelpunkt gestanden.<sup>13</sup> Zusammen mit Übungen zur Handhabung der erforderlichen technischen Medien diente dieser Vorlauf der Vorbereitung der selbständigen Arbeit der Schülerinnen und Schüler. In Gruppen zu fünf bzw. sechs sollten diese sich nun auf ein Musikstück einigen (es wurden schließlich ausnahmslos damals aktuelle Poptitel gewählt), um dann einen zur Musik passenden Videoclip aufzunehmen, d. h. einen, der das, was das Stück – nach Auffassung der Gruppenmitglieder – zum Ausdruck bringt, in der Verbindung von Musik und Bildern präsentiert. Die erste Herausforderung bestand in der Wahl eines geeigneten Musikstückes, weil die Schülerinnen und Schüler sich über ihre Vorlieben streiten und den anderen erklären mussten, warum die vorgeschlagene Musik gut ist und welches Lebens-

11 Die Chancen produktionsorientierten Musikunterrichts im Hinblick auf musikalisch-ästhetische Bildung entfaltet ausführlich und ausgehend von historischen Untersuchungen Christopher Wallbaum, *Produktionsdidaktik im Musikunterricht. Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen*, Kassel 2000.

12 Vgl. Peter Imort, »Musikunterricht und neue Medien. Medienpädagogische Einsichten musikdidaktisch hinterfragt«, in: *Musik in den Medien – Medien in der Musik*, hrsg. von Karin Pilnitz u. a. (= Musikunterricht heute 4), Oldershausen 2001, S. 202–209 sowie ders., »Der Song sprach in Rätseln, so wie unser bisheriges Leben verlaufen war«. Zur medialen Konstruktion musikalischer Lebenswelten in eigenproduzierten Musikvideos Jugendlicher«, in: *Wozu Jugendliche Musik und Medien gebrauchen*, hrsg. von Müller, S. 231–241.

13 Unter anderem wurden hierzu Materialien aus dem Themenheft »Videoclips« der Zeitschrift *Musik und Unterricht* 51 (1998) verwendet.

gefühl sie so überzeugend zum Ausdruck bringt. Die Gruppenmitglieder mussten versuchen, die Korrespondenzen nachzuvollziehen, von denen der jeweils Werbende sprach, um ihm ggf. ihre Hörweise, ihren Eindruck, ihr Lebensgefühl entgegenzuhalten. Schon in dieser Planungsphase wurden filmische Gestaltungsmöglichkeiten imaginiert, die anschließend – nachdem die Beteiligten sich (mehr oder weniger überzeugt) auf ein Musikstück geeinigt hatten – weiter diskutiert und dabei konkretisiert werden mussten: Welche filmische Gestaltung »passt« denn nun zur Musik? Wie kann der Eindruck, den sie auf die Einzelnen gemacht hat, mit Mitteln des Mediums Video zur Geltung gebracht werden? Das bloße Nachstellen des Originalclips zum Musikstück war den Schülerinnen und Schülern verboten (nicht zu jedem Titel war ein solcher bekannt), sie durften aber, wenn sie wollten, Motive zitieren und so gewissermaßen einen Kommentar zu den Bildern des Originals gestalten. Natürlich verwendeten die meisten Gruppen Handlungsklischees und gängige Videoeffekte (so weit sie diese unter den gegebenen technischen Bedingungen realisieren konnten), filmisches Vorstellungsvermögen und eigenständiges Gestalten waren aber in allen Fällen erforderlich, weil die Anforderung der Aufgabenstellung das Produktionsteam zur diskursiven Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Hör- und Sichtweisen der Beteiligten zwang. Das Ziel konnte erreicht werden: die interpretierend-imaginative Wahrnehmung der korrespondierenden Gehalte (die gewissermaßen unterschiedliche kulturelle Identitäten bedeuten) im Streit um das beste Produkt.

Die zweite Projektidee trägt den Titel »Mit fremden Ohren hören« und wurde von Christopher Wallbaum entwickelt, der damit auf originelle Weise den Zusammenhang von jugendlicher kultureller Identität und Musikgeschmack für den Unterricht erschließt: »Wenn mir ein Musikstück nicht gefällt, dann habe ich drei Möglichkeiten: Ich kann mich abwenden, ich kann das Musikstück ändern, bis es mir gefällt, oder ich kann mich ändern, bis es mir gefällt.«<sup>14</sup> Die These, die dem Projekt zugrunde liegt, lautet: Durch die zeitweise Übernahme des Lebensstils einer fremden Jugendkultur ändert sich die Wahrnehmung der Musik, die für diese Kultur typisch ist. Es geht dabei natürlich nicht um die Bestätigung dieser These in Form einer empirischen Untersuchung, sondern um die Inszenierung von Erfahrungssituationen, die in der Begegnung mit fremden musikkulturellen »Identitäten« ästhetische Bildung ermöglichen. Vor dem Hintergrund der Erfahrungen, die der Autor dieses Beitrags beim mehrfachen Durchführen des Projektes »Mit fremden Ohren hören« an der Schule sowie mit Studierenden machen konnte, sollen im Folgenden die Spielregeln und der mögliche Ablauf kurz skizziert werden.

Im Zentrum steht eine Woche, in der die Projektteilnehmer in Gruppen in ihnen fremde Musikkulturen gewissermaßen eintauchen. Es sollte sich dabei am besten um lebendige und vor Ort zugängliche musikalische Praxen handeln, mit denen die jeweiligen Gruppenmitglieder bis dahin gar nichts anfangen können, ja die sie möglicherweise ablehnen und deren Musik sie nicht mögen. In den Projektverläufen, von denen hier die Rede ist, wählten die Beteiligten ausnahmslos ihnen fremde musikbestimmte (Jugend-) Szenen: Hip-Hop, Techno, Gothic u. ä. Deren Symbolwelt und deren Lebensstil zu über-

14 Christopher Wallbaum, »Mit fremden Ohren hören. Oder: Den Geschmack mit dem Hemd wechseln? Ein Projekt«, in: *Musik und Bildung* 4 (1998), S. 11.

nehmen hieß, (manchmal in Überwindung einigen Widerwillens) sich so zu kleiden, sich so zu benehmen und ggf. so zu tanzen wie die Szenen-Angehörigen, ihre Haltungen und Gepflogenheiten nachzuahmen, für die Musikkultur typische Orte aufzusuchen und natürlich: die jeweilige Musik zu hören. Vor und nach der Praxis-Woche galt es ein exemplarisches Musikstück zu beschreiben und zu interpretieren. Die Wahrnehmungsdifferenz bei dieser zweimaligen ›Werkbetrachtung‹ war in allen Fällen markant und machte deutlich, welchen Einfluss die teilnehmende Beobachtung darauf hatte, wie die Musik gehört, verstanden und bewertet wurde.

Die zentrale Projektwoche bedeutete eine große Herausforderung für einige Teilnehmer und bedurfte natürlich gründlicher Vorbereitung: Das, was für die jeweiligen fremden Musikkulturen und ihren klingenden Ausdruck typisch ist, musste recherchiert werden. Literatur war hilfreich, vor allem aber wurden ›Experten‹ gesucht, bei denen sich die Gruppenmitglieder informieren konnten; in einigen günstigen Fällen waren das andere aus der Klasse bzw. dem Kurs, die sich recht gut auskannten, weil sie sich selbst – mehr oder weniger – der Jugendszene zugehörig fühlten, die von einer anderen Gruppe gewählt worden war. Die Technoforscher liehen sich Tonträger von einem Klassenkameraden und ließen sich ein Programm fürs Wochenende zusammenstellen. Die Hip-Hop-Erkundung wurde unterstützt, indem von Bekannten bereitwillig die richtigen Hosen, Jacken, Mützen und anderes szenetypisches Outfit zur Verfügung gestellt wurden. Der Gothic-Gruppe wurde von einer ehemaligen Mitschülerin Mut gemacht, die die Teilnehmer nicht nur mit Musik und Hintergrundinformationen ausstattete, sondern sie auch am ersten Abend in der Szene begleitete. Als problematisch erwies sich das Thema Jazz, weil keine auch nur annähernd einheitliche Szene mit typischen Praxisformen auszumachen war: Zu differenziert ist das, was unter den Begriff ›Jazz‹ fällt, zu unterschiedlich sind die Menschen, die New Orleans, Swing, Bebop, Modern, Free oder Jazzrock hören und sich möglicherweise mit diesen Stilstilen identifizieren. Die innere Differenziertheit musikalischer Teilkulturen, deren zusammenfassende Bezeichnung nicht die vielfältigen Erscheinungsformen erkennen lässt, die darunter fallen, war ein Problem, aber gleichzeitig ein Lernergebnis des Projektes: dass der abgrenzende Blick von außen das Andere in seiner Unterschiedlichkeit zu erfassen nicht in der Lage ist. Zu Fans mussten die Teilnehmer dafür nicht werden. Es ist die imaginative Wahrnehmung fremder Korrespondenzen aus der Perspektive ihrer spielerisch inszenierten kulturellen Praxis, die Gelegenheiten bietet zu bildenden musikalischen Erfahrungen. Und das Moment der Verunsicherung, das damit verbunden sein kann, gehört genauso zur ästhetischen Bildung wie alle Kenntnisse und alle Fähigkeiten, die in ihrem Prozess erlernt werden. »Gleich am Mittwoch hatte ich allerdings ein sehr mulmiges Gefühl, nicht als ›Ich selber‹ auf die Straße zu gehen«, schrieb eine Schülerin in ihrem Projektbericht. So kann Musikpädagogik einen Beitrag zur ästhetischen Bildung kultureller Identität leisten.