

FRAUKE HESS / JÜRGEN TERHAG

Bach – Bebop – Bredemeyer

Sperriges lebendig unterrichten

Unter diesem verwirrenden, provozierenden und somit für einen AFS-Bundeskongress gerade richtigen Thema sollte in Kassel versucht werden, Musik jenseits der Schülerhörergewohnheit als lebendig gestalteten Unterrichtsinhalt zu thematisieren. Die pädagogische Beschäftigung mit den eher schülerfernen Epochen, Stilen und Genres – im Kongresstitel exemplarisch veranschaulicht durch drei stilistisch-historische Etiketten, die im Untertitel so plakativ wie provokant als »sperrig« gebrandmarkt werden – wirft spontan Fragen der folgenden Art auf: Wieso soll Bach sperrig sein, was ist überhaupt sperrige Musik, für wen ist welche Musik wann sperrig, wer ist Bredemeyer?? Auf didaktischer Ebene stellen sich Fragen wie: Warum sollte man Sperriges in einem schülerorientierten Musikunterricht überhaupt thematisieren, muss Sperriges stets sperrig bleiben, ist Sperrigkeit ein Ausschlusskriterium für ein Unterrichtsthema oder dessen Adellung, sollte nicht jedes Unterrichtsthema angesichts des Bildungsauftrags der Schule zunächst einmal sperrig sein, sind sperrige Themen un-unterrichtbar und wenn ja: müssen sie un-unterrichtbar bleiben? Augenzwinkernd stellt sich auch die Frage: Wieso beschäftigt sich ausgerechnet der AFS mit Sperrigem?

Wir möchten diese so exemplarischen wie widersprüchlichen Fragen im Folgenden ein wenig vertiefen, wodurch wir einerseits Interesse für die Beiträge dieses 7. Bandes von »Musikunterricht heute« interessieren und andererseits einige lieb gewordene Selbstverständlichkeiten kritisch hinterfragen möchten. So sollen die folgenden Gedanken provozieren, Zustimmung oder Ablehnung hervorrufen, neuen und/oder alten musikpädagogischen Überlegungen zu ihrem Recht verhelfen und Vorurteile entkräften.

I. Wann ist welche Musik für wen sperrig?

Ob ein Unterrichtsgegenstand sperrig ist oder nicht, hängt von vielen Faktoren ab: Nicht nur Alter, Schulform und Elternhaus entscheiden darüber, was sich in einer bestimmten Unterrichtssituation als »sperrig« herausstellt, sondern auch (und vor allem!) die musikalische (Vor-)Bildung, die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Jugendkultur sowie die allgemeine Toleranzschwelle von Kindern und Jugendlichen entscheiden über die Sperrigkeit eines Unterrichtsthemas, einer Gattung oder einer Umgangsweise mit Musik.

Bei manchen Themen erwartet man als Lehrer/in geradezu, dass sich diese als sperrig erweisen, bei anderen rechnet man nicht damit und ist überrascht, wenn eine Klasse plötzlich betont lustlos wird. Wieder andere Themen erweisen sich völlig unerwartet als *nicht* sperrig. Oft verursachen vermeintlich sperrige Themen auch Ängste im Berufsalltag von Musiklehrer/innen: Manche drücken sich vor diesen Themen, andere thematisieren nur Sperriges und wundern sich, dass kaum jemand ihren Unterricht schätzt. Jüngere Kolleg/innen werden häufiger von der Wucht jugendlicher Ablehnung aus dem Konzept gebracht als alte Hasen, viele Kolleg/innen *machen* eine Epoche, einen Stil oder ein einzelnes Musikstück im Sinne einer self-fulfilling-prophecy erst zum sperrigen Thema. Und es soll auch jene geben, für die es weder ein sperriges Unterrichtsthema gibt noch einen Widerspruch zwischen Sperrigkeit und Schülerorientierung.

Spätestens an dieser Stelle zeigt sich eine Verbindung zu einem Thema, das zunächst mit Sperrigkeit nicht zu tun hat: Wenn ich einen sperrigen Unterrichtsgegenstand – wie im Kongress-Untertitel versprochen – lebendig unterrichten möchte, kann mir das nur in einem schülerorientierten Musikunterricht gelingen. Um ein Thema, das sich zunächst oder vermeintlich gegen seine unterrichtliche Verwendung sperrt, für meine Schüler/innen interessant zu machen (denn das tue ich bestenfalls durch dessen »Ent-sperrung«), muss ich demnach nicht nur historisch, analytisch und methodisch mit Bach, Bebop und Bredemeyer vertraut sein, sondern ich benötige auch möglichst differenzierte und aktuelle Informationen über Kevin, Ayse und Dominik. Nur wenn ich meine unterrichtliche Zielgruppe, deren Hörgewohnheiten und jugendkulturelle Bedingungen kenne und respektiere, sind detaillierte Kenntnisse einer Thematik und meine eigene Begeisterung(sfähigkeit) für ein sperriges Thema eine unabdingbare Voraussetzung dafür, dass der Funke auf meine Schüler/innen überspringen kann. Damit erfordern sowohl das lebendige Unterrichten eines sperrigen Themas als auch die Integration einer sperrigen Musik geradezu einen schülerorientierten Musikunterricht!

Die eher wissenschaftlich orientierten Kolleg/innen werden vermutlich viele terminologische Fragen an das »sperrige« Thema im Begriffsfeld zwischen Motivation, Kunstanspruch und Distanz richten; vielleicht verstehen die im Schulalltag stehenden Kolleg/innen eher, um was es beim hier gehen soll: Viele von ihnen erkennen in einer Mischung aus Erfahrung und Intuition sehr schnell, welches Thema im Musikunterricht »geht« und welches nicht. Dieses Erfahrungswissen soll wiederum durch den Kongress konstruktiv erschüttert werden: Vieles von dem, was angeblich »nicht geht«, gelangt manchmal ganz leichtfüßig durch die methodisch-didaktische Hintertür. Damit sind freilich keineswegs jene fragwürdigen Hintertürchen gemeint, die Hermann Rauhe treffend mit »Rattenfängermethodik – vom Pop zur Klassik« – beschrieben hat. Es geht vielmehr um die Suche nach Schnittmengen zwischen musikalischen Phänomenen und der Erfahrungswelt von Kindern und Jugendlichen. Hier muss unter dem Aspekt der Schülerorientierung Folgendes gelten: Wenn sich für meine Musikklasse in einer konkreten Situation keine überzeugenden Anknüpfungspunkte finden lassen, ist ein Thema, ein Musikstück oder eine musikbezogene Verhaltensweise für diese Unterrichtssituation nicht geeignet. Das Thema ist nicht zu ent-sperren. Ein gewaltsames Beharren auf einem Thema nach dem Motto »Kunst kann halt wehtun!« schadet sowohl

meinen Schüler/innen als auch der Kunst. Andererseits dürfen Themen zwischen Bach und Bredemeyer auch nicht bis zur Unkenntlichkeit pädagogisiert werden: Durch einen »Johannes-Rap« wird das Thema »Brahms« kaum weniger sperrig, denn hier wird gerade *nicht* ein spätromantischer Komponist zum Thema, sondern eine spät-afroamerikanische Stilistik an einem ziemlich ungeeigneten Gegenstand festgemacht. Eine solche Themenwahl verrät nicht nur mangelnde Stilsicherheit, sondern entlarvt auch ein völlig falsches Verständnis von Schülerorientierung. Solche musikpädagogischen Mozartkugeln »gehen« gar nicht!

Ein Indikator für die Sperrigkeit eines Unterrichtsthemas ist dessen Distanz zum Schüleralltag: Musikalische Praxen, die sehr weit vom Leben der Schülerinnen und Schüler entfernt sind, erweisen sich ebenso schnell als sperrig wie jene Themen, die zu nahe an der Schülerhörgewohnheit bzw. am schüler-, vor allem jugendspezifischen Umgang mit Musik liegen. Bei letzteren besteht die Gefahr, dass vor allem Jugendliche einen Schutzmechanismus gegenüber unterrichtlicher Beeinflussung aufbauen, der auch ein augenscheinlich schülernahe Thema sperrig werden lässt (vgl. TERHAG 1989). Allerdings kennen nicht alle Lehrer/innen den Schüleralltag immer so gut, um wirklich sicher sein zu können, wo eine Distanz zu groß und wo sie plötzlich klein geworden ist. So hätten sicherlich nur wenige vorhergesagt, dass sich über die Gothic-Szene ein Interesse für gregorianische Gesänge entwickeln würde!

II. Warum ein solch sperriges Kongressthema?

Wie kann man ein Musikstück oder gar eine Musikrichtung als sperrig bezeichnen und dabei sogar auf »versöhnliche Anführungsstriche« verzichten? Natürlich ist die Musik Bachs nicht sperrig, selbstverständlich ist ein Karnevalsschlager für einige sperriger als Penderecki und bekanntermaßen gibt es Kinder und Jugendliche, für die alles jenseits der eigenen Teilkultur sperrig ist: Für sie hätte es auch *Bach – Beethoven – Beatles* heißen können... Andererseits wissen erfahrene Musiklehrer/innen sofort, was der Kongresstitel bedeutet: Es gibt sperrige Unterrichtsthemen, die im Kongresstitel durch die drei Etiketten »Bach – Bebop – Bredemeyer« als historisch-abendländische Musik (»Bach«), schülerferne Bereiche der Populären Musik (»Bebop«) und Neue Musik (»Bredemeyer«) veranschaulicht werden.

Bei der Frage nach der Ursache für diese Sperrigkeit kommt der kind- oder jugendlichen Hörgewohnheit entscheidende Bedeutung zu. Vor allem durch die Art, wie, wo und wann Musikrezeption heute stattfindet, wird vieles sperrig in dem Sinne, dass es sich den (jugendlichen) Hörer/innen nicht oder nicht unmittelbar erschließt. Hier braucht es gar nicht das Abseitige, längst sind wir bei *Bach – Beethoven – Beatles* angelangt. Sich verändernde Rezeptionshaltungen sind jedoch keineswegs Grund zum immer wieder gerne genährten musikpädagogischen Kulturpessimismus. Sie sollten vielmehr zu nüchterner Betrachtung führen (vgl. HESS 2005) oder zur genaueren Beobachtung der ästhetischen Vielfalt heutiger Jugendkulturen sowie zur Erkenntnis, dass veränderte Hörgewohnheiten auch zu neuem Musikgenuss führen können: »Welche

ungeheure Wirkung geht zum Beispiel von Musik im Walkman aus, wenn wir mit ihr geradezu filmreif (...) unsere Umwelt inszenieren! Mit einer Sibelius-Sinfonie oder einer Ballade von Elton John auf den Ohren in der Abenddämmerung in den Frankfurter Hauptbahnhof einzufahren und das dramatische Hochhaus-Panorama auf sich wirken zu lassen, verändert nicht nur unsere Gefühlslage, sondern auch die Wahrnehmung der Musik selbst.« (GEUEN 2003, S. 7).

Trotz bzw. gerade wegen neuer Rezeptionshaltungen und -gewohnheiten bleibt ein entscheidendes Kriterium für Sperrigkeit erstaunlicherweise die Länge eines Musikstücks. Für viele Kinder und Jugendliche erscheint es geradezu als Zumutung, sich auf Musik jenseits der Drei-Minuten-Grenze einzulassen. Dieser »Sperrigkeits-Parameter« ist fast noch wirksamer als jene, die zunächst näher zu liegen scheinen wie: ungewöhnliche Klanglichkeit, Atonalität, extreme Dichte, Ein-Tönigkeit usw. Durch ihre schiere Länge sind Oper und Sinfonie für viele sperriger als Kunstlied und Serenade; auch im engeren didaktischen Sinne sind lang(atmige) Werke oft sperriger als kurz(weilige).

Die wechselhafte Geschichte unterrichtlicher Konzepte für die Kunstmusik der letzten 500 Jahre beschreibt Frauke Heß kurz und knapp wie folgt:

Abendländische Kunstmusik wurde mit dem Beginn des 20. Jh.s zum zentralen Gegenstand des Musikunterrichts. Historisch sind unterschiedliche Phasen erkennbar: zunächst im Zuge emanzipatorischer Bestrebungen als Unterrichtsinhalt für alle erkämpft, dann über mehrere Jahrzehnte zum allein selig machenden, Kultur erhaltenden und zeitlosen Bildungsgehalt stilisiert, in der Gegenreaktion und im Kontext einer kulturellen Ausdifferenzierung in den 1970er Jahren als elitär und anachronistisch in Frage gestellt und schließlich Hand in Hand mit einer neuerlichen erziehungswissenschaftlichen Ästhetikdiskussion zum sinnlichen Antipoden der technisierten Welt erhoben. (HESS 2005; S. 201)

Das gegenwärtige Problem historischer Kunstmusik besteht darin, dass sie nach Befunden empirischer Rezeptionsforschungen (NEUHOFF 2006) als eine Musik erscheint, für die sich große Teile der Bevölkerung nicht weiter interessieren, deren Daseinsrecht aber auch nicht bestritten wird. Man mag sie nicht besonders, sie gibt aber auch kein Feindbild ab – während etwa Techno, Metal und volkstümliche Musik extrem polarisieren. Klassische Musik ist unbedeutend für den Alltag und das Leben der meisten Mitglieder unserer Gesellschaft – was im Ergebnis fast noch problematischer ist als Sperrigkeit und Provokation. Hier erhält die Musikpädagogik die Aufgabe, durch den Bau von motivationalen Brücken die klassische Musik aus ihrer Mumifizierung zum »Kulturgut« zu befreien und die dramatischen Erfahrungspotenziale aufzuschließen, die in ihr stecken können. In ähnlichen Zusammenhängen hatte Dieter Luger bereits im Jahr 1983 die »Klassische Musik als didaktisches Problem« (LUGERT 1983) ausführlich beschrieben und ich selbst habe im Bereich der Populären Musik für sperrige bzw. problemlos zu unterrichtende die Begriffe »Schüler-Musik« (= eher sperrig) und »Schul-Musik« (= eher problemlos) vorgeschlagen, womit deutlich werden soll, dass auch im Bereich der schü-

lernnahen Musik durchaus sperrige und sogar un-unterrichtbare Themen auszumachen sind (vgl. TERHAG 1984 und 1989).

III. Wer ist Bredemeyer?

Reiner Bredemeyer (1929 – 1995) gehörte zu der nachdenklich-kritischen Minderheit zeitgenössischer Komponisten inmitten der offiziellen DDR-Musikkultur. Neben seiner Tätigkeit als Komponist hat sich auch als Theoretiker geäußert und klare Auffassungen zum Zusammenhang von Musik und Politik vertreten. Er verfügte über eine recht eigenwillige Aneignung moderner Techniken und eine eigene Stilistik in der musikalischen Sprache, die im mehrfachen Sinne sogar im Kontext von Avantgarde als sperrig bezeichnet werden kann. Die Beschäftigung mit Bredemeyer soll darüber hinaus die für den Westen immer noch sperrige Musikgeschichte der DDR ins Bewusstsein heben. Hier gibt es nicht nur in der Musikszene zwischen Karat und Bredemeyer musikalische Bereiche, die sich der westlichen Rezeption sperren, sondern auch musikpädagogische Besonderheiten und Errungenschaften, die ihrer Ent-Sperrung harren. So gab es neben einer praxisorientierten, einphasigen Musiklehrerausbildung, aus der heute gerade die berufsfeldorientierten Ausbildungsbestandteile durch die Einführung neuer Studienstrukturen eine wahre Renaissance erleben, auch zum Beispiel die neueren Lied- und Rockkulturen, die in ihrer eigenen Art mit der DDR-Sperrigkeit umzugehen wussten. Birgit Jank hat dies wie folgt beschrieben:

»Die neuere Liederlandschaft in der DDR lebte – besonders in den Traditionen der Liedermacher und Rockmusiker – zu großen Teilen von sprachlichen Synonymen und poetischen Bildern, die neben Beschreibungen von Lebenssituationen, des Miteinander-Umgehens und Hervorhebens humanistischer Werte auch auf Probleme und Unzufriedenheiten im Alltagsleben hinwiesen. Hieraus entwickelten sich DDR-spezifische Singe- und Zuhörkulturen, die ihrerseits bis in den Musikunterricht wirkten.« (JANK 2001, S.5).

Die im Folgenden aus den hier skizzierten Gedanken entwickelten Thesen sollen schlaglichtartig einige Konsequenzen, Anregungen und Forderungen für die musikalische Bildung bündeln, die als Impulse für Vorträge, Workshops und Gesprächsrunden beim AfS-Bundeskongress 2007 in Kassel gedient haben und in dieser Kongresspublikation näher untersucht werden sollen:

- ▶ Wer *Musik jenseits der Schülerhörergewohnheit* lebendig unterrichten möchte, muss nicht nur diese Musik sehr gut kennen, sondern auch die sich stets und ständig verändernde *musikalische Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen*.
- ▶ Die erfolgreiche *Didaktisierung sperriger Musik* kann weder durch eine aufgesetzte Annäherung an jugendkulturelle Welten gelingen (»Mozart-Groove«) noch durch ihre Adelung als ewig gültige Kunst.

- ▶ Nur eine lebensweltlich orientierte Verbindung von *Kunstvermittlung und Schülerorientierung* ermöglicht ein lebendiges Unterrichten sperriger Themen.
- ▶ Die *Übergänge zwischen sperrigen und gängigen Themen* sind vielfältig und stufenlos.
- ▶ *Ästhetisches Lernen* kann auch heißen, Sperriges bestehen bzw. überhaupt erst deutlich werden zu lassen. Soziale Fantasie, Problemlösungsstrategien und musikalisches Experiment können so in einem geschützten Raum ausprobiert werden, ohne dass für die Beteiligten Beschädigungen entstehen.
- ▶ Auch *Lehrende sollten sich um eine fragende, forschende und neugierige Haltung bemühen*, denn auch ihnen erscheinen zuweilen nicht nur jene musikalischen Praxen sperrig, die Kindern und Jugendlichen selbstverständlich sind, sondern auch andere Gattungen, denen sie lieber ausweichen möchten.

Literaturhinweise

- GEUEN, HEINZ: »Verschwinden der Wirklichkeit oder Lust an der Gegenwart? (Musik-)Fernsehen als Chance, Musikunterricht ›neu zu denken‹«. In: AfS-Magazin 16/2003, S. 6-11. Köln 2003
- HESS, FRAUKE: »Klassik« und Musikgeschichte im Unterricht«. In: Jank, Werner (Hg.): Musikdidaktik. Berlin 2005. S. 201-208
- JANK, BIRGIT: »Über sieben Brücken musst Du gehen« – oder zwei Blicke vorwärts und einer zurück. In: AfS-Magazin 11/2001, S. 3-7 und 12/2001. S. 3-7
- LUGERT, WULF-DIETER: *Klassische Musik als didaktisches Problem*. Eine Untersuchung zur Rezeption klassischer Musik durch Jugendliche. Mainz 1983
- NEUHOFF, HANS: *Konzertbesuch und Sozialstruktur*. Mainz 2006 (i. Dr.)
- TERHAG, JÜRGEN: »Die Un-Unterrichtbarkeit aktueller Pop- und Rockmusik. Gedankengänge zwischen allen Stühlen«. In: Musik und Bildung, Heft 5/84, S. 345-349; Mainz, Schott-Verlag 1984
- DERS.: *Populäre Musik und Jugendkulturen – Über die Möglichkeiten und Grenzen der Musikpädagogik*. Regensburg 1989