

Musikalische Strukturen einer Hip-Hop-Begleitung

Darstellungsschwerpunkt:
**Möglichkeiten der Eigenproduktion
unter Verwendung des Computers im Unterricht**

Eine Unterrichtsreihe
im Basiskurs Musik der 11. Jahrgangsstufe
der Beethoven-Oberschule (Gymnasium)
in Berlin-Steglitz

Schriftliche Prüfungsarbeit
zur Zweiten Staatsprüfung
für das Amt des Studienrates

Vorgelegt von:
Jochen Brüse
Studienreferendar
2. Schulpraktisches Seminar (S)
im Bezirk Kreuzberg

Berlin, 8. April 2002

Inhalt

1	Ziel, Problemfeld und Lösungsansätze _____	2
2	Bedingungsfeld _____	6
2.1	Unterrichtsvoraussetzungen _____	6
2.2	Rahmenplanbezug _____	7
3	Sachanalyse _____	8
4	Didaktisch-methodische Entscheidungen _____	12
4.1	Anforderungen an die Unterrichtsreihe _____	12
4.2	Angebote des Gegenstandes _____	13
4.3	Angebote des Mediums _____	17
4.4	Lernziele der Unterrichtseinheit _____	22
4.5	Konzeption der Unterrichtsreihe _____	23
4.6	Synopse der Unterrichtsreihe _____	25
5	Darstellung und Analyse der Unterrichtseinheit _____	26
5.1	Erkenntnisinteresse _____	26
5.2	Bedienung der Software _____	27
5.3	Musiktheoretische Vorgaben _____	32
5.4	Hörerfahrungen der SchülerInnen _____	37
5.5	Verständigung über die Gelungenheit _____	41
6	Abschließende Reflexion _____	47
7	Literatur- und Quellenverzeichnis _____	50

1 Ziel, Problemfeld und Lösungsansätze

Musik ist in erster Linie als *ästhetischer Gegenstand* zu verstehen. So unklar der Begriff „ästhetisch“ auch ist und so sehr die Interpretationen des Begriffs auseinandergehen und sich widersprechen, so unbestritten scheint dennoch dieser einleitende Satz. Musik erschließt sich nicht gänzlich und nicht in erster Linie durch theoretische Erkenntnis¹ oder über praktische Fertigkeiten wie das Instrumentalspiel oder die differenzierte auditive Wahrnehmung – so wichtig und hilfreich diese Umgangsweisen auch sein mögen. Weil allerdings Wissen und Fertigkeiten sehr viel leichter zu fassen und zu vermitteln sind als Ästhetik, läuft Musikunterricht Gefahr, dass theoretische Musikbetrachtung sich in bloßer „Papiermusik“ oder „Musikmathematik“ erschöpft, bzw. dass praktisches Musizieren sich den Vorwurf anhören muss, besinnungsloses Tun zu sein.

Die zu beobachtende **Hinwendung zur Praxis** unter dem Stichwort der Handlungsorientierung im Musikunterricht, wie sie sich beispielsweise in der Einrichtung von Bläser- oder Streicherklassen zeigt, stellt immerhin die Vermittlung von theoretischem Wissen in den Dienst des praktischen Musizierens – in der Hoffnung, dass sich damit der Bereich des Ästhetischen in irgendeiner Weise erschließe. Auch die hier darzustellende Unterrichtseinheit verfolgt einen solchen praktischen Ansatz. Jedoch bemüht sie sich, ausgehend von einer Theorie ästhetischer Erfahrung, eben diesen ästhetischen Aspekt der Musik in den Vordergrund zu rücken und das theoretische Wissen und auch die instrumentellen Fertigkeiten als Schritte auf dem Weg zum eigentlichen Ziel zu begreifen, nämlich dass die SchülerInnen im Musikunterricht **ästhetische Erfahrungen** machen.

Der von Martin Seel verwandte Begriff der „ästhetischen Rationalität“² bietet zunächst eine Begründung und später Orientierungshilfen für einen auf ästhetische Erfahrung ausgerichteten Musikunterricht. Seel unterscheidet **fünf Arten von Rationalität**, durch die sich menschliches Handeln begründen lässt: theoretische, instrumentelle, moralische, ethisch-präferenzielle und eben ästhetische Rationalität.

¹ vgl. beispielsweise Eggebrechts Unterscheidung von erkennendem und ästhetischem Verstehen in: Eggebrecht: Musik verstehen (1995)

² Seel: Die Kunst der Entzweiung (1985)

Die verschiedenen Rationalitäten sind im alltäglichen Leben in komplexer Weise miteinander verflochten, stützen sich aufeinander, kritisieren einander. Demzufolge kann nur derjenige vernünftig handeln, der in der Lage ist, alle fünf Arten der Rationalität in Betracht zu ziehen. Der spezifische Bildungswert des Musikunterrichts ist somit im Bereich der ästhetischen Rationalität zu sehen, einschließlich seiner Verflechtungen mit beispielsweise theoretischen oder instrumentellen Formen der Rationalität. Aus einer näheren Bestimmung dieser Begrifflichkeit lassen sich einige Orientierungshilfen für den Musikunterricht ableiten.³

Ästhetische Rationalität beruht vor allem auf einer spezifischen Art der **Wahrnehmung**. Diese Wahrnehmung ist nicht auf einen moralischen oder sonstigen Zweck gerichtet. Sie zielt auch nicht auf theoretische Erkenntnis. Sie findet ihren Sinn und Zweck in sich selbst. Die ästhetische Wahrnehmungshaltung kann willentlich eingenommen werden und im Prinzip kann jeder beliebige Gegenstand ästhetisch wahrgenommen werden. Allerdings beurteilt der Betrachter nicht jeden Gegenstand als schön und als der ästhetischen Betrachtung würdig. An einem nicht attraktiven Gegenstand wird er das Interesse verlieren und sich von ihm abwenden – oder ihn vielleicht noch mit theoretischem Blick auf seine Machart hin untersuchen. Ein ästhetisch *gelungener* Gegenstand dagegen hält gewisse Attraktionen bereit, die den Betrachter dazu anregen, die ästhetische Wahrnehmungshaltung einzunehmen und aufrechtzuerhalten. Die ästhetische Erfahrung ist hier ungleich intensiver.

Um SchülerInnen Erfahrungen dieser Art zu vermitteln, bietet sich die Methode der musikalischen **Eigenarbeit**, d.h. der Erstellung eigener musikalischer Produkte, an. Während der Produktion realisieren die SchülerInnen nämlich immer wieder ihre Ideen, hören sich ihre Produkte an und beurteilen sie auf ihre ästhetische Gelungenheit hin, nehmen also eine ästhetische Wahrnehmungshaltung ein. Die Identifikation mit dem jeweils eigenen Produkt und die Handlungsorientierung motivieren die SchülerInnen dabei zu großer Ernsthaftigkeit bei der Arbeit, was zu immer attraktiveren Produkten führt und dadurch zu zunehmend intensiven ästhetischen Erfahrungen. Gleichzeitig beur-

³ vgl. Wallbaum: Produktionsdidaktik (2000)

teilen sie Produkte von SchülerInnen sehr viel selbstbewusster und unbefangener und damit auch genauer als die von „Profis.

Die Gelungenheit des Produktes ist dabei nicht die einzige Voraussetzung. Wäre dies der Fall, so wäre Musikunterricht unnötig, weil die SchülerInnen intensivere Erfahrungen machen würden, wenn sie zuhause ihrer Lieblingsmusik hören. Jugendliche (und nicht nur sie) treffen jedoch ihre musikalischen Urteile häufig schnell und oberflächlich. „Wenn mir die Musik nicht gefällt, höre ich erst gar nicht mit beiden Ohren hin.“⁴ Die musikalische Eigenarbeit fordert dagegen **intensive Auseinandersetzung** mit der Musik, lenkt den Blick auf Details, auf bislang unbeachtete Aspekte, die auch sehr viel bewusster wahrgenommen und beurteilt werden. Die volle Aufmerksamkeit gilt dabei der ästhetischen Gelungenheit oder Nicht-Gelungenheit des Produkts jenseits theoretischer Überlegungen.

Theoretisches Wissen und musikpraktische Fertigkeiten haben in diesem Zusammenhang wichtige propädeutische Aufgaben. **Theoretisches Wissen** um Kompositionsregeln ermöglicht es den SchülerInnen überhaupt erst, einigermaßen gelungene Produkte zu schaffen, denn zufälliges Ausprobieren ohne jegliche Orientierung führt zu keinem befriedigenden Ergebnis. Das **Instrumentalspiel** ist eine Möglichkeit, die Produkte hörbar und damit der ästhetischen Wahrnehmung zugänglich zu machen. Und schließlich ist eine differenzierte **auditive Wahrnehmung** unabdingbare Voraussetzung dafür, musikalische Details beurteilen zu können. Wer den Unterschied zwischen zwei Rhythmen nicht hört, kann auch nicht entscheiden, welcher von beiden gelungener ist als der andere.

Gerade der letzte Aspekt, die musikalische **Hörerfahrung** der SchülerInnen, hat auf etwas anderer Ebene direkte Konsequenzen für die Gestaltung des Unterrichts. Jeder Mensch hat unterschiedliche musikalische Vorerfahrungen und somit wird auch jeder Mensch von unterschiedlichen Eigenschaften eines Gegenstandes zu ästhetischer Wahrnehmung angeregt – oder eben nicht. Die Gelungenheit eines Produktes lässt sich also nicht an bestimmten Eigenschaften des Produkts festmachen. Über sie kann nur in der konkreten Begegnung eines Subjekts mit diesem Produkt entschieden werden. Als Konsequenz daraus ist für die ästhetische Produktion im Unterricht ein mu-

⁴ Zitat einer Schülerin

sikalischer Stil auszuwählen, der bei möglichst allen SchülerInnen auf gewisse Vorerfahrungen aufbauen kann und grundsätzlich als ästhetischer Gegenstand akzeptiert wird.

Für die darzustellende Unterrichtseinheit fiel die Wahl auf eine **Hip-Hop**-Begleitung. Die Musik ist den SchülerInnen aus extensiver Hörerfahrung bekannt. Zudem sind wesentliche Strukturen mit denen der meisten poplarmusikalischen Stile vergleichbar. Grundsätzlich stößt die Behandlung von Poplarmusik im Unterricht auf Interesse bei SchülerInnen, da sie von vielen SchülerInnen eher als ästhetischer Gegenstand akzeptiert wird als „klassische“ Musik. Darüber hinaus empfiehlt sie sich durch die Einfachheit ihres Materials, die intensive Arbeit an Details überhaupt erst möglich macht.

Diese Gemeinsamkeiten in der Hörerfahrung bilden die Grundlage für die Intersubjektivität der eigentlich subjektiven ästhetischen Erfahrung. Wenn man ein Objekt als ästhetisch bezeichnet, erhebt man damit gleichzeitig den berechtigten Anspruch, dass andere Personen dasselbe Objekt auch als ein ästhetisches wahrnehmen *können*. Dieser Anspruch gibt Anlass zum Austausch zwischen Subjekten über die ästhetische Gelungenheit von Objekten. Im Zusammenhang mit musikalischer Produktion kann diese Kommunikation zu wertvollen Anregungen für die eigene Arbeit führen. Gleichzeitig steigern solche Situationen der „**Veröffentlichung**“ den Anspruch an die eigenen Produkte – ein Motivationsfaktor, der im Unterricht unbedingt zu berücksichtigen ist. Das theoretische Sprechen über Musik bleibt allerdings immer nur Mittel zur Intensivierung der ästhetischen Erfahrung.

Der **Computer** erscheint für musikalische Eigenarbeit dieser Art aus mehreren Gründen als das geeignete Medium: Sein Einsatz ist in hohem Maße motivierend. Zudem werden keine Fertigkeiten im Instrumentalspiel vorausgesetzt, die langwierige psychomotorische Lernprozesse erforderlich machen würden und die ästhetische Erfahrung in den Hintergrund treten ließen. Auch kann die Arbeit weitgehend individualisiert ablaufen. Vor allem aber erlaubt der Computer den SchülerInnen, ihre Produkte sofort nach der Gestaltung zu hören. Kleinste Veränderungen können vorgenommen und ohne Übephase ästhetisch beurteilt werden. Damit sorgt der Computer für die so wichtige intensive Beschäftigung mit dem Produkt, die den besonderen Wert der ästhetischen Erfahrung bei der Eigenarbeit ausmacht.

Die vorangegangenen Überlegungen und Entscheidungen lassen sich in folgender **Hypothese** zusammenführen:

Gerade bei der Eigenproduktion der leicht überschaubaren Strukturen einer Hip-Hop-Begleitung ermöglicht der Computer es den SchülerInnen, intensive ästhetische Erfahrungen zu machen.

2 Bedingungsfeld

2.1 Unterrichtsvoraussetzungen

Die hier beschriebene Reihe wurde für einen Basiskurs Musik des 11. Jahrgangs an der Beethoven-Oberschule in Berlin-Steglitz konzipiert. Die Lerngruppe besteht aus 14 SchülerInnen (7 Mädchen, 7 Jungen). Ich unterrichte die Gruppe seit Beginn des Halbjahres in Zusammenarbeit mit meiner Mentorin. Einige SchülerInnen kennen mich bereits aus dem Englischunterricht der 10. Klasse sowie aus der Arbeit in der Musical-AG. Das Lehrer-SchülerInnen-Verhältnis ist entspannt und vertrauensvoll, die Einstellung zum Fach positiv, Lernbereitschaft ist vorhanden. Aufgrund dieser Voraussetzungen konnte ich darauf vertrauen, dass die SchülerInnen die Freiräume, die für Gestaltungsarbeit notwendig sind, sinnvoll und ernsthaft nutzen würden. Auch die Atmosphäre unter den SchülerInnen ist freundschaftlich, was von entscheidender Bedeutung für die wertende Diskussion der erstellten Produkte ist: Es war nicht zu erwarten, dass die Urteile der SchülerInnen nach Sympathie oder Antipathie getroffen würden oder dass aus Vorsicht und Rücksichtnahme keine Kritik geübt würde.

Das Leistungsniveau in der Gruppe ist extrem heterogen. Einige SchülerInnen haben keine Erfahrung im Instrumentalspiel, andere spielen auf sehr hohem Niveau. Eine Reihe von SchülerInnen hat fundierte Kenntnisse in Musiktheorie, jedoch folgen die Kenntnisse nicht dem gleichen Theorieansatz (Generalbass, Stufenharmonik bzw. Funktionsharmonik). Andere SchülerInnen können lediglich Noten lesen.

Entsprechend vielfältig sind auch die privaten Hörgewohnheiten. Für einige SchülerInnen spielt „klassische“ Musik durchaus eine Rolle, andere lehnen sie pauschal ab. Einige SchülerInnen sind ausgesprochene Hip-Hop-Fans, andere lehnen diese Musik ab. Allen gemeinsam ist allerdings ein Interesse an Populärmusik und extensive Hörerfahrung mit ihr. Da deren Strukturen deutliche Überschneidungen mit

denen von Hip-Hop zeigen, bestehen Anschlussmöglichkeiten für musikalische Eigenarbeit. Im Bereich der Sequenzersoftware hatte bis auf zwei SchülerInnen niemand Vorkenntnisse, weshalb ich einige Wochen vor Beginn der eigentlichen Reihe eine Einführung in das Programm gegeben habe.

Der Unterricht fand im Computerraum der Schule statt, der mit zehn Arbeitsplätzen und einem Lehrer-Rechner ausgestattet ist. Die SchülerInnen haben daher jeweils zu zweit an einem Rechner gearbeitet. An den Lehrer-Rechner kann zu Präsentationszwecken ein Videobeamer und ein Lautsprecher angeschlossen werden. Die Rechner sind miteinander vernetzt, wodurch auch die Arbeiten der SchülerInnen problemlos vorgeführt werden können. Die Ausstattung ist nicht speziell für Anwendungen im Musikbereich ausgelegt. Es sind zum Beispiel keine Keyboards vorhanden. Die Soundkarten und insbesondere die MIDI-Klänge sind von geringer Qualität. Die Bearbeitung von Audio-Daten scheitert an der mangelnden Rechnerleistung. Aufgrund dieser Ausstattung wird in der Reihe vorwiegend im Bereich MIDI gearbeitet.

2.2 Rahmenplanbezug

Der für die Sekundarstufe II im Fach Musik geltende ‚Vorläufige Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule (Gymnasium)‘ räumt den ästhetischen Erfahrungen mit Musik einen hohen Stellenwert ein. Die Aufgaben und Ziele des Musikunterrichts werden unter fünf Aspekten betrachtet, deren erster der künstlerische ist: „Gegenstand des Unterrichtes ist Musik als *Kunst*. [...] Grundlage eines sinnvollen Umgangs mit Musik sind fachspezifische Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse und *Erfahrungen*, die sowohl im praktischen Musizieren als auch in der reflektierten Wahrnehmung erworben werden.“⁵ Die musikwissenschaftlichen Methoden werden demgegenüber als sekundär in dem Sinne betrachtet, als dass sie Erfahrungen vertiefen, vermitteln und bewusster machen. Wenn auch der geistige Anspruch beider Zugangsweisen – der ästhetischen und der wissenschaftlichen – als gleichrangig hervorgehoben wird, so steht doch letztere im Dienste der ersten. Eben diese Gewichtung lässt es als sinnvoll erscheinen, den Schwerpunkt der Reihe auf die ästhetische Erfahrung legen.

⁵ Senatsverwaltung: Vorläufiger Rahmenplan (2001) S. 4

Mit Blick auf die im Rahmenplan angebotenen Unterrichtseinheiten stellt die dazustellende Reihe eine Verbindung von drei Arbeitsfeldern dar: „UE 7 Musik und Computer“, „UE 3 Musikalische Werkstatt“ sowie „UE 8 Analyse ausgewählter Beispiele der Populärmusik“. Diese im Rahmenplan ausdrücklich angebotene Integration der Inhalte erweist sich aus mehreren Gründen als ergiebig.

1. Im Sinne eines situierten Lernens ist die Vermittlung von Fertigkeiten – in diesem Fall der Fertigkeiten im Umgang mit dem Computer – nur im Anwendungskontext effektiv (UE 7 und 3).⁶
2. Der Computer bietet sich als allen SchülerInnen zugängliches „Musikinstrument“ für die musikalische Gestaltungswerkstatt an (UE 7 und 3).
3. SchülerInnen benötigen für die Gestaltungsarbeit Kenntnisse über musikalische Techniken, die sie aus der Analyse gewinnen können (UE 3 und 8).
4. Die Analyse von Populärmusik ist vor allem dann sinnvoll, wenn sie als Grundlage für Eigenproduktionen dient. Denn Analyse als Weg zur verstandesmäßigen Durchdringung des Gegenstandes erscheint bei dieser Musik, die nicht primär auf bewusste, verstandesmäßige Wahrnehmung ausgerichtet ist, als nicht angemessen (UE 3 und 8).

3 Sachanalyse

Wenn musikpädagogische Veröffentlichungen sich mit dem Thema „Musikproduktion am Computer“ befassen, fällt die Wahl des Gegenstandes häufig wie selbstverständlich auf Beispiele aus der Populärmusik.⁷ Der Grund hierfür liegt wohl nicht zuletzt darin, dass die Verwendung von Computertechnologie in dieser Sparte bereits seit mehreren Jahrzehnten zum Alltag gehört.⁸ Musik und Technologie prägen sich gegenseitig: Der General-MIDI-Standard beispielsweise umfasst die Instrumente typischer Besetzungen der Populärmusik, inklusive einer festgelegten Schlagzeugspur. Manche Musikrichtungen wie die elektronische Tanzmusik von Techno bis Drum'n'Bass hingegen konnten überhaupt erst durch hochentwickelte Computertechnik entstehen.

⁶ vgl. Schaumburg: Neues Lernen mit neuen Medien (2000) S. 105f

⁷ vgl. Brötje 1996, Frentrop 1998 u.a.

⁸ vgl. Danksin: Computer im Musikunterricht (o. J.)

Hip-Hop-Musik ist auf ganz besondere Weise durch Technologie geprägt. Sie entstand in den siebziger Jahren in der sozial benachteiligten South Bronx in New York, fernab von bürgerlicher Klavierlehrer-Kulturidylle. Die Musiker, die dort die Begleitung lieferten für die Breakdancer und rappenden MCs, spielten keine Instrumente. Es waren Discjockeys, die entdeckt hatten, dass sie aus instrumentalen Überleitungspassagen (Breaks) von Diskotiteln eigene Stücke kreieren konnten, indem sie mit zwei Plattenspielern solche Passagen wiederholt aneinander reihten (Loops).⁹ Anfang der achtziger Jahre erweiterten sich die technischen Möglichkeiten durch die ersten Drumcomputer, die einprogrammierte Schlagzeugpatterns unermüdlich wiederholten, und die ersten Sampler, mit deren Hilfe das Collagieren und Loopen von vorgefundenem Material deutlich vereinfacht wurde. Heutzutage vereint der Computer diese und weitere musikalische Produktionstechniken in einem Gerät.¹⁰

Die musikalischen Strukturen, die aus der Verwendung von Plattenspielern entstanden sind, haben sich bis heute gehalten: Hip-Hop-Begleitungen beruhen auf einem einzigen Pattern von meist nur zwei oder vier Takten Länge, das unablässig wiederholt wird. Auch beim Wechsel zwischen Strophe und Refrain wird kein neues Pattern verwendet. Meist wird der Refrain lediglich durch kleine Veränderungen oder das Hinzufügen zusätzlicher Stimmen intensiviert. Hip-Hop verzichtet weitgehend auf formale Entwicklung, sei es im Sinne einer Steigerungsform, sei es im Sinne eines Spannungsbogens durch einen kontrastiven Formteil (Bridge) oder auch nur durch Bildung von Phrasen, wie sie in fast allen anderen Bereichen der Populärmusik vorhanden sind und die üblicherweise durch Fills im Schlagzeugpart markiert werden. Ein wichtiges Stilmerkmal dieser Musik ist die Perpetuierung eines rhythmischen Grooves.

Während die formale (oder horizontale) Struktur einer Hip-Hop-Begleitung vorwiegend durch die verwendete Technologie geprägt ist, so ist die innere (oder vertikale) Struktur durch das vorgefundene Material geprägt, das mithilfe der Technologie zu etwas Neuem verarbeitet wurde. Zu Beginn stammte dieses Material wie gesagt vorwiegend aus Disko- und Soultiteln der siebziger Jahre. Im Laufe der Zeit kamen vollelektronische Klänge hinzu, es wurde aus Hard-Rock-

⁹ vgl. Wicke / Ziegenrucker: Handbuch der populären Musik (1997) S. 231

¹⁰ vgl. Neumann / Welge: Hip-Hop (1996) S. 8

Nummern gesampelt, aus Psychedelic Rock, Jazz, Barock – prinzipiell können aus jeder Stilrichtung Elemente entnommen, verändert und in eine Hip-Hop-Begleitung eingepasst werden. Eine enge Affinität zur „schwarzen“ Musik im weitesten Sinne ist jedoch immer spürbar geblieben. Generalisierende Aussagen über spezifische Stilmittel können und sollen deshalb hier nicht getroffen werden. Ein kleinster gemeinsamer Nenner kann nur für die „Instrumentierung“ sowie die Grundprinzipien einer Schlagzeugstimme gefunden werden.

Unverzichtbare Bestandteile einer Hip-Hop-Begleitung sind Bass und Schlagzeug, die zusammen das rhythmische Fundament der meisten Populärmusik darstellen. Hinzu kommen weitere Stimmen akkordischer oder melodischer Prägung: Gitarrenriffs, Bläserwürfe, kurze Gesangsparts etc. Alle Stimmen können gesampelt oder selbst produziert sein. Es kommen auch Kombinationen vor. Zum Beispiel kann ein gesampeltes Schlagzeugpattern durch den Drumcomputer gedoppelt werden.

Die wohl wichtigste Stimme ist das Schlagzeug, wie schon die übliche Bezeichnung „Beats“ für die Hip-Hop-Begleitung vermuten lässt. Ein Schlagzeugpattern besteht aus drei Schichten, die unterschiedliche Funktionen erfüllen.¹¹ Die verschiedenen Funktionen werden jeweils durch bestimmte Schlagzeugklänge realisiert. Die oberste Schicht erzeugt einen regelmäßigen Puls, der dem metrischen Grundschlag oder einer rhythmischen Unterteilung desselben entspricht. Typische Instrumente für diese Schicht sind die Hi-Hat oder das Ride Becken. Die mittlere Schicht ist der sogenannte Backbeat – das Rückgrat des Patterns. Seine Funktion ist es, einen Gegenpol zu den Akzentstufen des 4/4-Takts zu bilden. Ohne ihn hätten die erste und dritte Zählzeit eines Takes durch Melodieschwerpunkte, Harmoniewechsel und die Bass Drum ein ungleich größeres Gewicht als die geraden Zählzeiten 2 und 4. Weil nur durch einen starken Backbeat die Pulsation des Grundschlags in Fluss kommt, wird diese mittlere Schicht – meist durch die Snare Drum realisiert, manchmal durch z.B. Handklatschen ergänzt – auch nur sehr selten variiert. Deutlich flexibler dagegen ist die unterste Schicht, die Bass Drum. Einerseits unterstützt sie die schweren Taktzeiten eins und drei, andererseits weicht sie vom Grundschlag ab und bringt den Groove dadurch in Bewegung. Die Rhythmen der

¹¹ vgl. Abbildung 1, S. 11

Bass Drum lassen sich gut durch eine Art Transformationsgrammatik beschreiben. Ausgehend von dem Grundpattern können Bass Drum-Noten halbiert werden (aus einer Viertel werden zwei Achtel etc.), sie können durch eine quasi auftaktige Note ergänzt werden und sie können als *off-beat* um einen kleinen Notenwert früher gespielt werden.

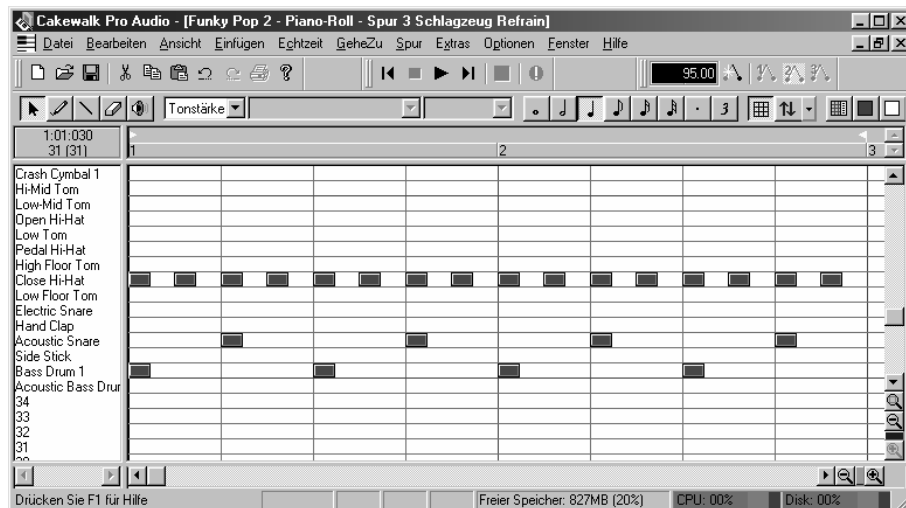


Abbildung 1: rudimentäres Schlagzeugpattern in Piano-Roll-Ansicht

Über die Basstimme kann nicht viel mehr gesagt werden, als dass sie sich an den Grundtönen der Harmonien orientiert, eher zu Intervallsprüngen neigt als Gesangsmelodien und rhythmisch in enger Verbindung zur Bass Drum steht. Bass und Bass Drum bilden zusammen das Fundament einer Hip-Hop-Begleitung. Markante Rhythmen (z.B. *off-beats*) verlaufen häufig in beiden Stimmen parallel oder eins der beiden Instrumente bleibt rhythmisch unmarkiert. Nie jedoch setzen sie gegenläufige Akzente.

Die wichtigsten typischen Stileigenschaften lassen sich also wie folgt zusammenfassen: Es wird mit Material aus vorgefundenen Stücken gearbeitet, das auf kurze Patterns reduziert wird. In Bezug auf die Spielweise von Bass und Schlagzeug kann Hip-Hop als exemplarisch für weite Teile der Populärmusik angesehen werden. Außerdem ist in der Hip-Hop-Begleitung ein Kennzeichen von Populärmusik in größter Deutlichkeit ausgeprägt: Wichtiger als organisch sich entwickelnde Formabläufe ist ein konstanter, pulsierender Grundschlag – der *Groove*.

4 Didaktisch-methodische Entscheidungen

4.1 Anforderungen an die Unterrichtsreihe

Die übergeordnete Zielsetzung der Reihe (intensive ästhetische Erfahrung) und die Voraussetzungen der Lerngruppe (extreme Heterogenität bezüglich instrumenteller Fertigkeiten, theoretischem Musikwissen und Hörerfahrungen) stecken zusammen ein Problemfeld für die musikalische Eigenarbeit ab, dem es durch Wahl des Mediums und des Gegenstandes gerecht zu werden gilt:

- 1) Damit die Produkte eine gute Chance haben, als *ästhetische* Produkte akzeptiert zu werden, sollten sie an die Hörerfahrungen der SchülerInnen anschließen können.
- 2) Weil einige SchülerInnen über sehr wenig musiktheoretisches Wissen verfügen, sollte der Gegenstand auf diesem Gebiet nur Basiswissen voraussetzen.
- 3) Damit die Eigenarbeit durch ästhetische Entscheidungen gelenkt werden kann, müssen die SchülerInnen ihre Produkte immer wieder hörend auf ihre Gelungenheit testen können.
- 4) Weil einige SchülerInnen keine Erfahrung im Instrumentalspiel haben, sollte das Medium die Notwendigkeit psychomotorischen Lernens minimieren.
- 5) Musikalische Eigenarbeit braucht viel Zeit, insbesondere wenn intensiv an Details gearbeitet wird. Deshalb sollten sowohl der musikalische Gegenstand als auch die zu seiner Produktion notwendigen technischen Mittel stark reduziert werden.
- 6) Damit die SchülerInnen bei der Gestaltung ihrer Produkte der *eigenen* ästhetischen Wahrnehmung folgen können und damit bei den heterogenen Voraussetzungen der Lerngruppe allen SchülerInnen ein ihrem jeweiligen Kenntnisstand angemessenes Lernen ermöglicht wird, müssen die SchülerInnen möglichst individuell arbeiten können.
- 7) Damit die SchülerInnen intensive Erfahrungen an gelungenen Produkten machen, müssen die SchülerInnen unter anderem durch verschiedene Formen der Veröffentlichung von Produkten einen hohen Anspruch an ihre Produkte entwickeln und gleichzeitig Anregungen erhalten, wie sie diesem Anspruch gerecht werden können.

4.2 Angebote des Gegenstandes

Die obigen Anforderungen an die Gestaltung einer Unterrichtsreihe mit dem Ziel ästhetischer Erfahrung können zum Teil durch die Thematisierung einer Hip-Hop-Begleitung erfüllt werden. Denn erstens schließen deren Strukturen an die Hörerfahrungen der SchülerInnen an, zweitens greifen sie im Bereich der Musiktheorie nur auf Basiswissen zurück, und drittens ist das musikalische Material einer Hip-Hop-Begleitung stark reduziert und erlaubt somit intensive Detailarbeit. Im Folgenden werde ich auf diese drei Punkte näher eingehen.

Anforderung 1) Die Strukturen einer Hip-Hop-Begleitung gehören zur alltäglichen Lebenswelt der SchülerInnen. Einige von ihnen sind ausgesprochene Hip-Hop-Fans, die anderen sind, wenn Hip-Hop auch nicht zu der von ihnen bevorzugten Musik zählt, zumindest mit den am Mainstream orientierten Hits vertraut. Darüber hinaus sind wesentliche Strukturen der Musik aus anderen Richtungen der Populärmusik bekannt¹², so dass man bei diesem Gegenstand von weitgehend gleichen Voraussetzungen der SchülerInnen ausgehen kann.

Der Grad der Bekanntheit sollte allerdings nicht überschätzt werden. Es kann wohl kaum von figuralen Repräsentationen gesprochen werden, die es den SchülerInnen ermöglichen würden, sicher über die Stiltreue eines Patterns zu urteilen. Vorausgesetzt werden können jedoch zumindest eine grobe Vorstellung der Klanglichkeit (z.B. Instrumentarium, grundtonbezogene Tonalität), eine Erwartung an die Wirkung der Musik („Es muss irgendwie grooven.“) und die entsprechende Hörweise („Die Musik muss tanzbar sein.“). Der genaue Umfang dieser Vorerfahrungen kann sich erst in der Durchführung der Reihe zeigen.

Zudem wird der Gegenstand grundsätzlich als ästhetisch angesehen, was sich positiv auf die Motivation der SchülerInnen auswirkt und die ästhetische Erfahrung begünstigt. Hip-Hop bietet also die Möglichkeit, an außerschulische Hörerfahrungen der SchülerInnen anzuschließen und diese für Musikunterricht fruchtbar werden zu lassen.

Anforderung 2) Ein Teil der für die Eigenarbeit notwendigen theoretischen Kenntnisse ist bei allen SchülerInnen vorhanden. Der

¹² vgl. Sachanalyse S. 9

andere Teil ist für alle SchülerInnen neu. In Bezug auf diesen Aspekt haben sie also beim Gegenstand Hip-Hop weitgehend gleiche Voraussetzungen und dadurch weitgehend die gleichen Gestaltungs- und Lernmöglichkeiten.

Ausreichend sind die Kenntnisse im Bereich der Harmonik. Um im Rahmen der wenigen Akkorde, die sich meist aus dem gesampelten Material ergeben, arbeiten zu können, reicht es aus, den SchülerInnen diese Harmonien und die entsprechende Tonart vorzugeben. Unbekannt hingegen sind den SchülerInnen die Strukturen der Schlagzeugstimme. Einige kennen zwar die Instrumentenbezeichnungen, nicht jedoch die Art ihres Zusammenspiels. Diese fehlenden Kenntnisse können ohne besonderen Aufwand vermittelt werden. Auch das Zusammenspiel von Bass und Schlagzeug folgt vergleichsweise einfachen, schnell ermittelten Prinzipien.

An dieser Stelle sind noch einige Bemerkungen notwendig, die den Anspruch der musiktheoretischen „Regeln“ betreffen. Die Bedeutung dieser Regeln liegt darin, dass die SchülerInnen Produkte erstellen können, die an ihre Hörerfahrungen anschließen. Wenn diese Anschlüsse gegeben sind, ist es wahrscheinlicher, dass die SchülerInnen ihre Produkte als ästhetisch gelungen wahrnehmen, was wiederum Voraussetzung für ästhetische Erfahrung ist. Allein durch zufälliges Basteln wären die SchülerInnen kaum dazu in der Lage, „gelungene“ Musik zu produzieren, weshalb sie also einige musikalische „Regeln“ zur Produktion an die Hand bekommen.

Nun besteht die Möglichkeit, sehr enge Regeln vorzugeben, deren Befolgung strikt einzufordern und somit Produkte erstellen zu lassen, die den „Originalen“ möglichst nahe kommen. Die Gefahr bei einem solchen Vorgehen liegt jedoch darin, dass an die Stelle der ästhetischen Wahrnehmung die theoretisch-instrumentelle Wahrnehmung tritt. Die SchülerInnen sind mehr bemüht, Regeln einzuhalten als dem eigenen ästhetischen Urteil zu folgen.

Außerdem ist es durchaus denkbar, dass musikalische Regeln und ästhetisches Urteil sich widersprechen. Aus diesem Grunde müssen die SchülerInnen die Möglichkeit haben, aus den vorgegebenen Bahnen auszubrechen und eigene Wege zu suchen. Die Vorgabe von musikalischen Strukturen, wie hier denen der Hip-Hop-Begleitung, soll Eigenarbeit mit dem Ziel ästhetischer Erfahrung möglich machen. Der allzu strenge Umgang mit den Vorgaben aber kann ästhetische Erfah-

rung sogar verhindern. Diese Balance gilt es im Unterricht abzuwägen.

Der Grund dafür, dass die Gestaltung einer Hip-Hop-Begleitung nur wenig musiktheoretische Kenntnisse erfordert, liegt vor allem darin, dass Hip-Hop mit extrem reduziertem Material arbeitet. Und eben diese geringe Komplexität erlaubt es, der **Anforderung 5)** gerecht zu werden. Weil nur wenig Material erstellt werden muss, kann dieses Material Gegenstand intensiver Beurteilung werden. Es kann immer wieder gehört, modifiziert und verbessert werden. Solche intensive Arbeit führt zu ästhetischen Erfahrungen, die über ein oberflächliches „Find’ ich gut.“ oder „Find’ ich nicht gut.“ hinausgehen.

Bei der genaueren Bestimmung, was die SchülerInnen erstellen sollen, ist trotz der Einfachheit des Materials noch eine Reduktion vorzunehmen, die neben der Ausrichtung auf musikalische Detailarbeit folgende Punkte zu berücksichtigen hat: Erstens muss das musikalisch Wesentliche ausgewählt werden. Geschieht dies nicht, so ist die Wahrscheinlichkeit geringer, dass die Produkte von den SchülerInnen als gelungen bewertet werden. Zweitens sind den SchülerInnen gewisse Grenzen gesetzt, was sie überhaupt erfassen und ästhetisch beurteilen können. Sie können weder minimale Timing-Varianzen wahrnehmen, noch können sie die reinen Proportionen von Formteilen sicher beurteilen. Drittens machen einige der im Hip-Hop üblichen Produktionstechniken genaue Software-Kenntnissen notwendig, andere übersteigen außerdem die Leistungsfähigkeit der an der Schule vorhandenen Rechner. Schließlich steht bei einigen Aspekten der notwendige Arbeits- und damit Zeitaufwand in keinem Verhältnis zum erzielbaren Lernzuwachs.

Die Beschränkung auf das Wesentliche einer Hip-Hop-Begleitung bedeutet die Arbeit mit drei Elementen: einem Schlagzeug-Pattern, einer Basslinie und einem Riff (also einer kurzen Melodie, einer rhythmisierten Akkordfolge o.ä., gesungen oder instrumental). In dieser Reinform sind die drei Elemente zum Beispiel in dem Stück „Rappers Delight“ der Sugarhill Gang zu finden. Das Riff ist hier wie bei vielen Hip-Hop-Stücken aus einem anderen Musikstück gesampelt. Da die Bearbeitung von Samples einerseits technisch aufwändig ist und hohe Rechnerleistung verlangt, andererseits wenig Detailarbeit ermöglicht, bekommen die SchülerInnen das Riff als nicht zu verän-

dernde Audio-Datei vorgegeben und die Gestaltungsarbeit beschränkt sich auf Bass und Schlagzeug. Auch diese beiden Stimmen werden häufig gesampelt, meist jedoch mithilfe eines Drum-Computers oder MIDI-Sequenzers neu produziert. Eine solche Arbeitsweise bietet sich an, weil hier problemlos an Details gearbeitet werden kann.

Im Gegensatz zur vertikalen Struktur einer Hip-Hop-Begleitung, also den verschiedenen „Stimmen“ und deren Zusammenspiel, stellt die horizontale Struktur, also die musikalische Formgestaltung, die SchülerInnen vor verschiedene Probleme. Zunächst einmal ist hier der Zeitfaktor zu nennen. Beim praktischen Erstellen eines Formablaufs fällt sehr viel technische Routinearbeit wie wiederholtes Kopieren und Verschieben von Abschnitten an, die zu keinem nennenswerten Lernzuwachs führt. Hinzu kommt, dass die Beurteilung des Formablaufs voraussetzt, dass das Stück häufig gehört werden muss, was ebenfalls sehr zeitaufwändig ist.

Selbst wenn man diesen Zeitaufwand in Kauf nimmt, bietet die Formgestaltung wenig Gelegenheit, ästhetische Erfahrungen zu machen. Das Strukturprinzip Strophe-Refrain ist nämlich für sich genommen nicht von großem Interesse, zumal der Wechsel zwischen den beiden Formteilen eng mit dem – in diesem Projekt nicht vorhandenen – Rap-Text verbunden ist. Zum anderen dürfte die Beurteilung der reinen Proportionen von Strophe und Refrain für die SchülerInnen zu anspruchsvoll sein und kann bei der monotonen Gestaltung dieser Musik auch kaum auf die notwendige Konzentration beim Hören hoffen. Lohnend erscheint allerdings, das jeweilige Material für Strophe und Refrain erstellen zu lassen. Da beide auf dem gleichen, durch Detailveränderungen in der Intensität variierten Pattern beruhen, stellt die Unterscheidung der zwei Formteile einen guten Anreiz zur Arbeit am Detail dar.

Aus vorgenannten Überlegungen ergibt sich also folgende Aufgabenstellung: Zu einem als Audio-Sample vorgegebenen Riff gestalten die SchülerInnen eine Basslinie und ein Schlagzeugpattern. Von beiden sind je zwei Versionen von unterschiedlicher Intensität zu erstellen. Trotz dieser Angebote des Gegenstandes zu sinnvoller Reduktion ist sie auch hier nicht ohne Verluste möglich. Bereits die erste Entscheidung, nur eine Hip-Hop-Begleitung zu erstellen und Rap, Scratching, Tanz, Kleidung, Video, Graffiti außen vor zu lassen, bewirkt, dass die SchülerInnen ihre Produkte nicht im genreüblichen Kontext wahr-

nehmen. Insbesondere ist zu erwarten, dass die SchülerInnen ihre Produkte als ein ästhetisches Ganzes und nicht als Teil eines Ganzen, eben als Begleitung, auffassen. Wie sich das auf die Produktion und ihre Ergebnisse auswirkt, wird zu beobachten sein.

4.3 Angebote des Mediums

„Die gegenwärtig möglicherweise größte technisch bedingte methodische Herausforderung für die Musikpädagogik besteht in den Möglichkeiten von Computertechnik und MIDI-Standard.“¹³ Ob die Veränderungen, die dieses Medium mit sich bringt, mit denen vergleichbar sein werden, die mit dem Aufkommen von Tonträgern verbunden waren, bleibt abzuwarten. Es zeichnet sich allerdings bereits ab, dass, während die Tonträger die Möglichkeiten der *Rezeption* revolutionierten, der Computer vorwiegend in der *Musikproduktion* neue Wege eröffnet. „Die Kreativität der SchülerInnen findet durch die Arbeit am Computer, neben dem Wissenserwerb, der Analyse und der Interpretation, viel stärkeren Eingang in den Lernprozess als bisher im Fach Musik üblich.“¹⁴ Zu bestimmen, worin genau die Möglichkeiten des Mediums liegen, d.h. also in diesem Zusammenhang, welche der oben genannten Anforderungen an die Reihe das Medium erfüllen kann, ist Aufgabe der vorliegenden Arbeit.

In ganz hervorragender Weise können mit Hilfe des Computers Produkte der SchülerInnen hörbar gemacht werden. (**Anforderung 3**) „Ohne Computer praktisch nicht zu realisieren sind Kompositions- und Instrumentierungsversuche, bei denen die Arbeitsergebnisse gleich hörbar gemacht und ggf. korrigiert werden können.“¹⁵ Nur diese Korrektur über das Hören führt aus der theoretisch-instrumentellen Praxis der Regelanwendung hinaus in den Bereich ästhetischer Erfahrung. Insbesondere steht die ästhetische Erfahrung nicht erst am Ende des Produktionsprozesses, sondern hat ihren Platz schon in dessen Verlauf, „wenn das werdende Produkt immer wieder auf seine Attraktivität bzw. Gelungenheit getestet und verbessert wird. [...] Jeder dieser Tests während der Produktion erfordert ästhetische Praxis.“¹⁶ Solche Tests sind mit dem Computer zu jedem Zeitpunkt möglich. Durch

¹³ Maas: Methoden des Musikunterrichts (1995) S. 77

¹⁴ Gerhardt: Multimedial – Minimalistisch (2001) S. 20

¹⁵ Maas: Methoden des Musikunterrichts (1995) S. 77

¹⁶ Wallbaum: Produktionsdidaktik (2000) S. 285

die Benutzung von Kopfhörern können viele SchülerInnen gleichzeitig ihre Produkte hören, ohne sich gegenseitig zu stören.

Auch zu **Anforderung 4)**, der Notwendigkeit der Minimierung des psychomotorischen Lernens, kann der Computer gute Angebote machen. Die „herkömmlichen“ Methoden, Eigenproduktionen von SchülerInnen akustisch zu realisieren, damit sie ästhetisch bewertet werden können, sind Singen und instrumentales Musizieren. Beide Tätigkeiten erfordern langwierige psychomotorische Lernprozesse, die im Unterricht nur in sehr beschränktem Maße vollzogen werden können. Selbst auf diesem Gebiet kompetenten SchülerInnen benötigen für jede Realisierung eine Zeit des Übens und können auch dann nur Gestaltungen von begrenzter Komplexität umsetzen. Zusätzlich sind nicht alle Instrumente in jedem musikalischen Kontext hilfreich. Virtuoses Geigenspiel hilft wenig bei der Umsetzung von Schlagzeugpatterns.

Der Computer ermöglicht nun die Realisierung von Produkten, ohne auf Fertigkeiten im praktischen Musizieren zurückzugreifen. An die Stelle des psychomotorischen Lernens tritt die wesentlich weniger aufwändige Aneignung von Wissen um Funktionen des verwendeten Programms. Dieses Wegfallen von Voraussetzungen darf nicht als Herabsetzung der Leistungsanforderungen verstanden werden. Vielmehr ermöglicht der Computer die Konzentration auf die im Zusammenhang mit Eigenarbeit wesentlichen Momente der Wahrnehmung, Beurteilung und Gestaltung. So kann mit Wegfall der Übephase deutlich mehr *Zeit* auf die ästhetische Beurteilung verwandt werden. Zudem wird die *Konzentration* der SchülerInnen nicht zum größten Teil von der Bedienung der Instrumente in Anspruch genommen, sondern kann ganz auf die hörende Wahrnehmung des Produktes gerichtet sein. Schließlich fallen die Grenzen weg, die den Produkten im Bezug auf ihre *Komplexität* gesetzt sind, weil die Realisierung nicht mehr auf psychomotorische Fertigkeiten der SchülerInnen zurückgreifen muss.

Somit ist auch **Anforderung 5)** erfüllt, weil die SchülerInnen viel Zeit haben *intensiv* an *Details* zu arbeiten. Selbst kleine Veränderungen können beliebig oft hin und her ausprobiert und variiert werden, weil nicht jede Version für sich geübt werden muss. Gerade eine solche Arbeitsweise bringt die SchülerInnen weg von einer oberflächlichen Zustimmung oder Ablehnung hin zu differenzierter Wahrnehmung und differenzierter Beurteilung von Musik. Eine zusätzliche Stütze für

die Arbeit an Details sind die Visualisierungsmöglichkeiten des Computers. Diese geben das Gehörte präziser und einleuchtender wieder als das traditionelle Notenbild. Ästhetische Erfahrungen können so leichter am Phänomen festgemacht und diskutiert werden, was in der Folge Möglichkeiten zur Weiterentwicklung der Produkte eröffnet.

Fast schon zwangsläufig führt die Verwendung des Computers im Unterricht zu einer Individualisierung des Lernens. (**Anforderung 6**) Schon dadurch, dass im Computerraum der Schule die SchülerInnen so sitzen, dass sie dem Computer und nicht dem Lehrenden zugewandt sind, wird eine enge frontale Steuerung schwer möglich. Hinzu kommt die hohe Attraktivität und Interaktivität des Mediums, die ein gleichzeitiges Orientieren am Computer und am Lehrenden verhindert. So arbeiten die SchülerInnen unabhängig von MitschülerInnen und Lehrer, im eigenen Tempo, in der eigenen Arbeitsweise. Diese Individualisierung ist günstig für die Musikproduktion mit dem Ziel ästhetischer Erfahrung. Die SchülerInnen können so nach eigener Wahrnehmung urteilen und verändern und ihre Produkte nach Bedarf beliebig oft anhören. Auch die verbleibenden unterschiedlichen Voraussetzungen in Hörerfahrung, Theoriekenntnissen und Medienkompetenz können auf diese Weise flexibel abgefangen werden.

Als vorletzter Punkt sind hier die in **Anforderung 7**) formulierten Möglichkeiten der Veröffentlichung zu nennen. „Mit zunehmender Öffentlichkeit erhöht sich die Motivation, von bloßem Regelanwenden zu (per se ernsthafter) ästhetischer Praxis überzugehen.“¹⁷ Der Computer bietet auch hier besondere Möglichkeiten, da es zur Reproduktion der Arbeiten keiner ausführenden Musiker bedarf. Auch ohne Computer denkbar sind die Formen der Partnerarbeit und des Vorspiels vor der Klasse. Die Partnerarbeit ist die kleinste Form der Öffentlichkeit, in der nur zwei SchülerInnen ihre jeweiligen Ideen ausprobieren und diskutieren. Die Präsentation vor der ganzen Lerngruppe – möglich durch den Anschluss von Lautsprechern – ist im Rahmen des Unterrichts die größte Form. Der Computer ermöglicht darüber hinaus noch eine interessante Zwischenform, bei der die SchülerInnen einzeln oder paarweise von Computer zu Computer gehen und sich die Produkte der MitschülerInnen anhören. In diesem Arrangement ist die Öffentlichkeit noch begrenzt und vor allem sind die Pro-

¹⁷ Wallbaum: Produktionsdidaktik (2000) S. 288

duzentInnen nicht anwesend, wenn ihre Arbeiten „veröffentlicht“ werden. Hier ist es interessant zu beobachten, wie die SchülerInnen die Produkte der anderen kommentieren. Neben der bloßen Motivation durch die Präsentation ist die Veröffentlichung der Produkte auch eine Quelle von Anregungen für die eigene Arbeit der SchülerInnen. Auch ist sie Gelegenheit zur Verständigung darüber, welche Eigenschaften der verschiedenen Produkte attraktiv sind, wodurch wiederum eine gezieltere Verbesserung der eigenen Produkte möglich wird. Über den Klassenraum hinaus können die Produkte auf vielfältige Weise einer größeren Öffentlichkeit präsentiert werden, sei es in der Pause auf dem Flur, bei einer Klassenparty, sei es beim Weihnachtskonzert oder im Internet. Hier ist einerseits die rein elektronische Form eine Hilfe, weil sie vergleichsweise leicht auf Tonträger übertragen werden kann. Andererseits sind Live-Aufführungen wenig befriedigend, weil auf der Bühne eben nur der Computer stehen würde. Veröffentlichungen dieser Art erscheinen also nur dann sinnvoll, wenn die elektronischen Produkte in den Kontext eines größeren Projektes eingebunden würden. Da ein solcher Kontext nicht vorgesehen ist, beschränkt sich die hier darzustellende Unterrichtseinheit auf die Veröffentlichung in der Lerngruppe, zumal dieses Vorgehen die Reduktion des Gegenstandes auf die Elemente erlaubt, die bei ihrer Erstellung möglichst intensive ästhetische Erfahrungen versprechen. Zum Schluss seien mit erneutem Bezug auf **Anforderung 5**) noch die verwendeten technischen Mittel angesprochen. Moderne Sequenzerprogramme (wie das für diese Reihe verwendete *Cakewalk Pro Audio*) bieten eine solche Fülle von Funktionen, dass selbst professionelle Anwender das volle Spektrum kaum ausnutzen. „Der Haken liegt nicht in den hervorragenden Möglichkeiten der einschlägigen Programme und Hardware-Bestandteile, sondern vielmehr im Verhältnis von Zeitaufwand [...] und Lerneffekt auf Seiten der SchülerInnen und Schüler.“¹⁸ Es gilt also möglichst wenige, leicht verständliche Funktionen auszuwählen, die dennoch möglichst vielseitig einsetzbar sind und detaillierte Gestaltungsarbeit zulassen. Die Arbeit mit Audio-Dateien (Samples) stellt sich hier als problematisch dar. Das Zusammenstellen nach dem Baukastenprinzip¹⁹ ist noch recht einfach zu bewerkstelligen, bietet allerdings wenig Detailarbeit.

¹⁸ Pape: Standard Midifiles (1993) S. 36

¹⁹ vgl. Frentrop / Gies: Drag & Drop & Rock & Roll (1998)

Der Schwerpunkt läge hier auf der Formgestaltung, deren Problematik ich oben bereits dargelegt habe.²⁰ Um darüber hinauszukommen, sind einerseits eine größere Zahl von Funktionen zu erlernen, andererseits fällt viel Arbeit an, die für die ästhetische Erfahrung wenig ergiebig ist, wie zum Beispiel beim exakten Zuschnitt eines Samples: Es muss lange probiert werden, bis die beabsichtigte Schnittstelle auch exakt getroffen wurde, bevor entschieden werden kann, ob es überhaupt sinnvoll war an dieser Stelle zu schneiden. Aus diesen Gründen beschränkt sich die Unterrichtseinheit auf die Vorgabe eines gesampelten Riffs, das nicht verändert wird, und verlagert die Gestaltungsarbeit in den Bereich der MIDI-Programmierung.

In diesem Bereich bieten sich zwei Visualisierungsformen an: die Spuransicht (vgl. Abbildung 2, S. 28), um einen Überblick über Stimmen und Form zu gewinnen, und die Piano-Roll-Ansicht (vgl. Abbildung 1, S. 11) für die Gestaltungsarbeit. In letzterer können mit einfachen Mitteln Noten erzeugt, verlängert, verkürzt, verschoben und wieder gelöscht werden. Zudem können bei der Arbeit am Schlagzeugpattern die Bezeichnungen der einzelnen Instrumente zur Übersicht eingeblendet werden, was die Auswahl dieser Klangfarben deutlich erleichtert. Diese Grundfunktionen stellen bereits ein ausreichendes Instrumentarium für Analyse und Detailgestaltung bereit. Die Arbeit am traditionellen Notenbild in der Partituranzeige erweist sich als wenig praktikabel, weil dort selbst bei der Notation einfacher Strukturen Probleme auftreten, die unnötig viel Zeit rauben. Auf Keyboards zur Eingabe der Noten kann verzichtet werden, weil nur sehr wenig Material erstellt werden muss, was noch mühelos mit der Maus geschehen kann. Auch wäre man beim Keyboard wieder von psychomotorischen Fertigkeiten abhängig, so dass einerseits die meisten SchülerInnen benachteiligt wären, andererseits wieder Zeit zum Üben benötigt würde. Außerdem wären kleine Modifikationen an den Produkten nur mit Mühe zu realisieren.

Es zeigt sich also, dass der Computer „herkömmlichen“ Musikinstrumenten in der Einfachheit der Bedienung weit überlegen ist. Auf psychomotorisches Lernen kann ganz verzichtet werden. Statt dessen bietet schon die Kenntnis weniger Softwarefunktionen eine Vielzahl von Gestaltungsmöglichkeiten. Durch den Computer bekommen die Schü-

²⁰ vgl. S. 16

lerInnen Gelegenheit, individuell und intensiv an ihren Produkten zu arbeiten und sie bei jedem Arbeitsschritt hörend auf ihre Gelungenheit zu beurteilen – ideale Voraussetzungen für ästhetische Erfahrungen.

4.4 Lernziele der Unterrichtseinheit

Übergeordnetes Lernziel:

Die SchülerInnen...

... machen intensive ästhetische Erfahrungen, indem sie das Material für eine Hip-Hop-Begleitung erstellen.

Kognitive Unterziele

Die SchülerInnen...

... üben sich in der präzisen Begründung subjektiver ästhetischer Urteile, indem sie sich untereinander über die attraktiven Eigenschaften ihrer Produkte verständigen.

... kennen typische Strukturen, Elemente und Formprinzipien einer Hip-Hop-Begleitung als Klangbild und Beschreibung.

... kennen Aufbau und Variationsprinzipien eines Schlagzeugpatterns und können diese in eigenen Produktionen umsetzen.

... kennen Grundformen des Zusammenspiels zwischen Schlagzeug und Bass.

... können durch gezielten Einsatz von Kenntnissen die subjektive Gelungenheit einer Hip-Hop-Begleitung verbessern.

Instrumentelle Unterziele

Die SchülerInnen...

... können Grundfunktionen eines Sequenzerprogramms bedienen.

... erwerben allgemeine Medienkompetenz, indem sie sich in einer Anwendungssituation im Umgang mit dem Computer üben.

Affektive Unterziele

Die SchülerInnen...

... entwickeln Selbstbewusstsein durch Produktion, Präsentation und Diskussion eigener Produkte.

... gewinnen Vertrauen in die eigene ästhetische Wahrnehmung.

... erkennen die Spannung zwischen der Subjektivität der eigenen Meinung und ihrem Anspruch auf intersubjektive Gültigkeit.

... entwickeln die Bereitschaft, ästhetische Wahrnehmungen anderer aktiv nachzuvollziehen.

... können sich in gemeinsamer Arbeit mit anderen abstimmen.

4.5 Konzeption der Unterrichtsreihe

Da es das Ziel der Reihe ist, den SchülerInnen ästhetische Erfahrungen durch die Erstellung einer Hip-Hop-Begleitung zu ermöglichen, orientiert sich der Lernprozess ganz an dem musikalischen Produkt. Dieses steht als Ergebnis am Ende der Reihe und bestimmt von dort aus ihre Struktur: Schrittweise sind die einzelnen Elemente der Hip-Hop-Begleitung zu erstellen. Schrittweise müssen dazu Kenntnisse über den Gegenstand gewonnen werden. Schrittweise sind die technischen Fertigkeiten zur Anwendung der Kenntnisse zu erwerben. Und um ein ästhetisch möglichst gelungenes Produkt zu erstellen, ist schließlich Schritt für Schritt eine Vorstellung davon zu entwickeln, was ein gelungenes Produkt ausmacht.

Die Gelungenheit eines ästhetischen Produkts ist prinzipiell subjektiv. Wenn jemand ein Produkt als ästhetisch gelungen bewertet, so ist diese Aussage über den Gegenstand grundsätzlich richtig und lässt keinen Widerspruch zu. Jede Schülerin muss also für sich eine Antwort auf die Frage finden, welche Eigenschaften ein Produkt für ihre subjektive Wahrnehmung attraktiv machen. Nun erhebt die Schülerin allerdings auch den Anspruch, dass die Attraktivität des Produktes nicht allein durch ihre Wahrnehmung bestimmt ist, sondern durch Eigenschaften des Objektes, die auch für andere SchülerInnen attraktiv sein *können*. Hier entsteht der Anlass zur Verständigung über die Frage, welche Eigenschaften eines Produkts es für die ästhetische Wahrnehmung verschiedener Subjekte attraktiv machen.

In manchen Punkten wird die Lerngruppe hier einen Konsens finden können, woraus sich so etwas wie Kriterien für die Gelungenheit eines Produkts entwickeln lassen. Das heißt allerdings nicht, dass die Erfüllung eines Kriteriums darüber entscheidet, ob ein Produkt gelungen ist oder nicht. Dieses Urteil kann weiterhin ausschließlich nach subjektiver ästhetischer Wahrnehmung gefällt werden. Es ist also besser von Beobachtungsaspekten statt von Kriterien zu sprechen, also von Aspekten, die bei der Bewertung eines Produkts betrachtet und auf ihre Gelungenheit überprüft werden sollen. Dieser Begriff kann dann auch für solche Punkte verwendet werden, bei denen kein Konsens zu finden ist, d.h. dass verschiedene Subjekte in Bezug auf einen Aspekt eines Produkts unterschiedliche Ausgestaltungen bevorzugen. In diesem Spannungsfeld zwischen subjektiver Wahrnehmung und intersub-

jektivem Anspruch, zwischen Gemeinsamkeit und Differenz müssen die SchülerInnen ihre ästhetischen Urteile einordnen.

Zu diesem Zweck steht am Ende der Reihe neben der Präsentation der Produkte die detaillierte Bewertung dieser Produkte durch die SchülerInnen selbst und durch ihre MitSchülerInnen. Sie orientieren sich dabei an den Beobachtungsaspekten, die in den vorangegangenen Stunden schrittweise ermittelt werden. Das letzte Maß für die Bewertung bleibt so immer die mit dem Produkt gemachte ästhetische Erfahrung.

Ausgehend von diesen Überlegungen ist die Unterrichtsreihe in drei Schritten organisiert: Vermittlung – Eigenarbeit – Diskussion. Dieses Prinzip gilt sowohl für die Abfolge der Stunden in der Reihe, als auch für die Abfolge der Phasen in den Einzelstunden. Der erste Schritt, die Vermittlung der musikalischen Strukturen und der Softwarefunktionen, ist die Voraussetzung für die zentrale Tätigkeit der musikalischen Eigenarbeit als zweitem Schritt. Veröffentlichung und Diskussion der Produkte im dritten Schritt dienen der Motivation und helfen den SchülerInnen bei der Verbesserung ihrer Produkte durch Anregungen und durch Reflexion ihrer Arbeit.

Die Reihe beginnt mit einer Analysestunde, in der die SchülerInnen die Grobstruktur einer Hip-Hop-Begleitung erarbeiten. Das ist notwendig, um den SchülerInnen die Funktion der anschließend zu erstellenden Teilprodukte deutlich zu machen. Die folgenden Stunden beschäftigen sich mit je einem Aspekt der Hip-Hop-Begleitung. Zu Beginn jeder Stunde werden die notwendigen musikalischen Techniken und Programmfunktionen vermittelt. Es folgt eine lange Phase der Partnerarbeit, in der die Produkte erstellt werden. In der Mitte dieser Phase bekommen die SchülerInnen Gelegenheit, sich die vorläufigen Produkte der MitSchülerInnen anzuhören und zu diskutieren. Nach weiterer Eigenarbeit, in der sie die im Vergleich der Produkte gewonnenen Anregungen verarbeiten können, werden die Produkte im Plenum vorgestellt und diskutiert. Dabei wird ausgelotet, inwieweit in der Gruppe ein intersubjektiver Konsens über die ästhetisch attraktiven Eigenschaften der Produkte gefunden werden kann. Zudem ist dieser Schritt eine Quelle von Anregungen für die Eigenarbeit.

Am Ende der Reihe stehen dann wie beschrieben die Präsentation der Produkte und die gegenseitige Bewertung.

4.6 Synopse der Unterrichtsreihe

Stunde / Thema	Ziele	Unterrichtsverlauf	Funktion innerhalb der Reihe
<p><u>1. Doppelstunde</u> <i>Repetitious Rap Shit</i></p> <p>Analyse einer Hip-Hop-Begleitung</p>	<p>Die SchülerInnen... ... können Grundfunktionen der Spur-Ansicht bedienen. ... kennen die wesentlichen Strukturelemente einer Hip-Hop-Begleitung.</p>	<p>Nach dem Einstieg mit einer spekulativen Diskussion über die „Primitivität“ von Hip-Hop-Musik werden Ansichten und Ideen der SchülerInnen durch Analysen überprüft. Zunächst werden die Elemente einer Begleitung ermittelt, indem die SchülerInnen arbeitsteilig die Spuren einer MIDI Datei in musikalische Abschnitte einteilen. Die Ergebnisse dieser Analyse werden an anderen Stücken hörend überprüft. Schließlich werden die Elemente ermittelt, die für eine Hip-Hop-Begleitung essenziell sind und im folgenden erstellt werden sollen. In einer Hausaufgabe bereiten die SchülerInnen die <u>Analyse von Schlagzeugpatterns</u> vor.</p>	<p>Die SchülerInnen müssen eine Hip-Hop-Begleitung als Ganzes kennen, um die selbst zu gestalten- den Elemente richtig einordnen und beurteilen zu können.</p>
<p><u>2. Doppelstunde</u> <i>Here come the beats</i></p> <p>Gestaltung eines Schlagzeugpatterns</p>	<p>Die SchülerInnen... ... können Grundfunktionen der Piano-Roll-Ansicht bedienen. ... können ein Schlagzeugpattern gestalten.</p>	<p>Aufbauend auf die Hausaufgabe werden zunächst die Strukturen eines Schlagzeugpatterns erarbeitet. Nach der Vermittlung der notwendigen Software-Funktionen verbringen die SchülerInnen den größten Teil der Stunde mit Eigenarbeit. Zwischendurch bekommen sie Gelegenheit, sich die Produkte ihrer MitschülerInnen anzuhören und sie zu kommentieren. Am Ende der Stunde werden Beobachtungsaspekte für die Gelungenheit von Schlagzeugpatterns diskutiert.</p>	<p>Hier wird das erste Element der Hip-Hop-Begleitung erstellt. Es werden Beobachtungsaspekte für seine Gelungenheit erarbeitet.</p>
<p><u>3. Doppelstunde</u> <i>Stir up the bass</i></p> <p>Gestaltung einer Basslinie</p>	<p>Die SchülerInnen... ... können weitere Funktionen der Piano-Roll-Ansicht bedienen. ... können eine Basslinie gestalten.</p>	<p>Nach der Vermittlung der für die Gestaltung einer Basslinie notwendigen Musiktheorie und Software-Funktionen gestalten die SchülerInnen eine solche Basslinie und haben Gelegenheit ihre Schlagzeugpatterns zu überarbeiten. Zwischendurch findet wieder eine Vergleichsrunde statt und die Stunde endet mit der Erarbeitung von Beobachtungsaspekten für eine gelungene Basslinie.</p>	<p>Hier wird das zweite Element der Hip-Hop-Begleitung erstellt. Es werden Beobachtungsaspekte für seine Gelungenheit erarbeitet.</p>
<p><u>4. Doppelstunde</u> <i>For the hype shit - put it together</i></p> <p>Gestaltung des Zusammenspiels von Bass und Schlagzeug</p>	<p>Die SchülerInnen... ... kennen verschiedene Aspekte des Zusammenspiels und können diese in der Eigenarbeit umsetzen.</p>	<p>Anhand eines Puzzles aus drei Schlagzeugpatterns und drei Basslinien erarbeiten die SchülerInnen zunächst in Partnerarbeit, dann im gelenkten Unterrichtsgespräch Möglichkeiten, das Zusammenspiel von Schlagzeug und Bass zu gestalten. Wieder wird die folgende Eigenarbeit durch eine Zwischenauswertung und eine Abschlussdiskussion ergänzt.</p>	<p>Die SchülerInnen können ihren Produkten den letzten Schliff geben, unter besonderer Berücksichtigung des Zusammenspiels der verschiedenen Stimmen. Es werden weitere Beobachtungsaspekte für die Gelungenheit erarbeitet.</p>
<p><u>5. Stunde (Einzelstunde)</u> <i>There ll be no dissin</i></p> <p>Präsentation und Bewertung der Ergebnisse</p>	<p>Die SchülerInnen... ... beurteilen ihre Produkte nach der Gelungenheit für die eigene ästhetische Wahrnehmung.</p>	<p>Nach der Erstellung des Bewertungsbogens kommentieren die SchülerInnen ihre Produkte gegenseitig. Anschließend werden die Produkte in einer Art Hitparade aufgeführt. Die Reihe schließt mit einer Feedbackrunde, in der der Arbeitsprozess und seine Ergebnisse noch mal reflektiert werden.</p>	<p>Als Abschluss der Reihe werden die Produkte von den SchülerInnen selbst bewertet und vor der Lerngruppe aufgeführt.</p>

5 Darstellung und Analyse der Unterrichtseinheit

5.1 Erkenntnisinteresse

Aus dem übergeordneten Lernziel „Die SchülerInnen sollen ästhetische Erfahrungen machen.“ und den Bedingungen des Unterrichts in dieser Lerngruppe ergaben sich eine Reihe von Anforderungen an die Unterrichtseinheit.²¹ Es konnte gezeigt werden, dass diese Anforderungen sinnvoll mit dem Medium Computer und dem Gegenstand Hip-Hop verknüpft werden konnten.²² Nach diesen Vorarbeiten in der Planung bleiben einige Unwägbarkeiten, die es während und nach der Durchführung der Reihe eingehender zu beurteilen gilt. Sie lassen sich in Form von vier Untersuchungsfragen zusammenfassen:

- a) Sind die ausgewählten Funktionen der Software hinreichend einfach zu bedienen, damit genug Zeit für musikalische Arbeit bleibt?
- b) Sind die ausgewählten theoretischen Kenntnisse über die musikalischen Strukturen geeignet, ästhetische Erfahrung zu ermöglichen?
- c) Verfügen die SchülerInnen über die notwendigen Hörerfahrungen, um mit diesem theoretischen Material sachgerecht umzugehen?
- d) Inwieweit können die verschiedenen Formen der Veröffentlichung in der Klasse die ästhetischen Erfahrungen der einzelnen SchülerInnen fördern?

Diese Fragen lassen sich unterschiedlich gut operationalisieren. Manche sind recht leicht zu messen, andere stützen sich auf Beobachtungen und Interpretationen. Die folgenden Fragen zeigen die vorhandenen Möglichkeiten der Evaluation auf.

zu a) Wie groß war der für die Vermittlung von Softwarefunktionen notwendige Aufwand? Wie viele Nachfragen sind aufgekommen? Waren an den Produkten technische Mängel zu erkennen?

zu b) Waren die SchülerInnen in der Lage, mit den musiktheoretischen Vorgaben umzugehen? Konnten die SchülerInnen auf dieser Grundlage ästhetische Erfahrungen machen?

²¹ s. Didaktisch-methodische Entscheidungen S. 12

²² s. Didaktisch-methodische Entscheidungen S. 13ff

Wie waren die Ergebnisse der höranalytischen Aufgaben? Hat sich in den Arbeiten ein intuitives Stilgefühl gezeigt?

zu c) Waren die SchülerInnen mit Ernst bei der Sache? Wie war das Interesse der SchülerInnen an den Veröffentlichungen? Haben die Formen der Veröffentlichung Einfluss auf die Arbeiten der SchülerInnen gehabt?

Im Folgenden werde ich zu jedem der 4 Punkte Antworten geben, die sich aus der Durchführung der Reihe ergaben. Dazu werde ich zum Teil einzelne Stunden, zum Teil einzelne Phasen aus mehreren Stunden darstellen und zum Teil auch Beobachtungen aus verschiedenen Stunden überblicksartig zusammenfassen. Das übergeordnete Lernziel „ästhetische Erfahrung“ bleibt dabei stets im Blickfeld.

5.2 Bedienung der Software

5.2.1 Planung

Medienkompetenz war im vorliegenden Zusammenhang von nur zweitrangiger Bedeutung, und zwar im Sinne einer notwendigen Voraussetzung für den vorrangig ästhetischen Lernprozess. Die Vermittlung dieser instrumentellen Fertigkeiten sollte also im Unterricht möglichst wenig Zeit in Anspruch nehmen. Um dieses zu erreichen, galt es, sich auf wenige Funktionen der Software zu beschränken²³, eine möglichst effiziente Vermittlungsmethode zu wählen und vorhandene Kenntnisse zu nutzen.

Zu letzterem Zweck sollten sich die SchülerInnen so zusammenfinden, dass jeweils eine im Umgang mit dem Computer geübte Schülerin mit einer weniger kompetenten Schülerin zusammen an einem Rechner arbeiten würde. Auf diese Weise hatten die schwächeren SchülerInnen automatisch erfahrenere BeraterInnen zur Seite und der Lehrer wurde von einem Teil seiner Unterstützungsarbeit entlastet. Die Einteilung wurde beim ersten Betreten des Computerraumes durchgeführt. Zunächst nahmen die unsicheren SchülerInnen an den Rechnern Platz, dann suchten die anderen SchülerInnen sich nach Neigung ihre PartnerInnen. Es war insofern wichtig, dass die SchülerInnen sich freiwillig zusammenfinden konnten, als dass die Paare dadurch wahrscheinlich auch einen vergleichbaren Musikgeschmack

²³ s. Angebote des Mediums, S. 20

hatten bzw. eine Offenheit für den jeweils anderen Musikgeschmack, was die Entscheidungsfindung bei der Gestaltungsarbeit erleichtern half.

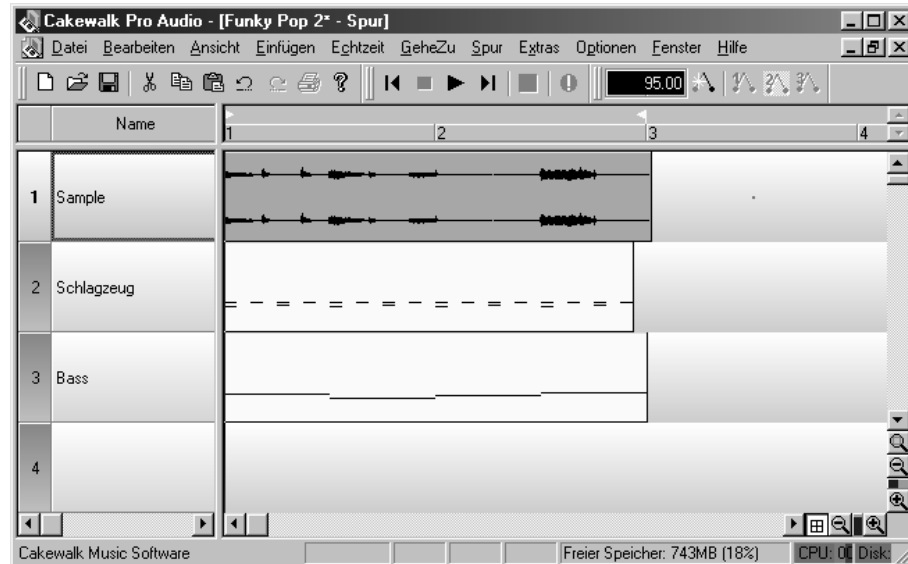


Abbildung 2: Dateivorlage in Spur-Ansicht

Die notwendigen Kenntnisse über Softwarefunktionen wurden schrittweise, den Anforderungen der jeweiligen Stunden entsprechend vermittelt. (Eine Vermittlung en bloc am Beginn der Reihe hätte Wiederholungen vor der jeweiligen Anwendung notwendig gemacht, was unnötig Zeit in Anspruch genommen hätte.) Um diese sukzessive Vermittlung zu gestatten, war die Reihe so konzipiert, dass zunächst nur die Spur-Ansicht benutzt wurde, die einen Überblick über alle Elemente eines Stückes bietet. In den folgenden Stunden kam die Piano-Roll-Ansicht für die Erstellung der eigenen Produkte hinzu. Hier wiederum benötigte die Gestaltung eines Schlagzeugpatterns in der zweiten Doppelstunde weniger Detailfunktionen als die Gestaltung einer Basslinie in der dritten. Von Stunde zu Stunde wurden so detailliertere Kenntnisse erforderlich. Dabei nahm der Umfang der zu vermittelnden Funktionen mehr und mehr ab. Mit fortschreitender Komplexität der Produkte stand also auch mehr Zeit für die Gestaltungsarbeit zur Verfügung.

Eine Reihe von technischen Arbeitsgängen konnte den SchülerInnen durch die Bereitstellung von Dateivorlagen abgenommen werden (s. Abbildung 2). Diese enthielten das von den SchülerInnen ausgewählte

Audio-Sample, ein Schlagzeugpattern und eine Basslinie, die letzten beiden in sozusagen eigenschaftsloser Grundform. Dadurch war den SchülerInnen das Erstellen und Benennen von Spuren, das Einfügen der Audio-Datei (was insbesondere bei der Arbeit im Netzwerk zu Komplikationen führen konnte), die Tempoabstimmung etc. abgenommen. Diese Funktionen sind zwar grundlegend für die eigenständige Benutzung des Programms, bieten aber kaum Möglichkeiten musikalischen Lernens.

Die Darbietung der Programmfunktionen fand, dem Gebot der zeitlichen Sparsamkeit folgend, als kurzer Vortrag statt. Diese Form war geeignet, weil es sich um Kenntnisse handelte, die einerseits für die allermeisten SchülerInnen vollkommen neu, andererseits aber leicht zu verstehen waren. Außerdem war es notwendig, die Aufmerksamkeit der SchülerInnen zu bündeln. Das Medium Computer ist für die SchülerInnen sehr attraktiv und eine Teilung der Aufmerksamkeit zwischen Computer und Lehrer wäre wohl zu Ungunsten des letzteren ausgefallen. Eine direkte praktische Umsetzung einzelner Anweisungen des Lehrers durch die SchülerInnen an ihren Rechnern ist daher kaum möglich. Somit war ein strikter und klarer Methodenwechsel zwischen freier Eigenarbeit am Computer und gesteuerter Vermittlung von Kenntnissen angezeigt.

Vor allem zwei Maßnahmen halfen bei der optimalen Gestaltung des Vortrages: die Verwendung eines an den Lehrer-Rechner angeschlossenen Videobeamers und die interaktive Form des Vortrags. Der Videobeamer machte die Programmbedienung in idealer Weise anschaulich. Die einzelnen Arbeitsschritte konnten visuell und akustisch in genau der Form vorgeführt werden, wie die SchülerInnen sie in der Eigenarbeit selbst ausführen mussten. Sie brauchten somit beim Schritt von der Darbietung zur Anwendung keinen Transfer von abstrakt memorierter Anweisung auf eigene Handlungen zu leisten.

Auch die interaktive Form des Vortrags sollte zur Verständlichkeit beitragen. Dazu wurde jeweils eine freiwillige Schülerin, die sich selbst als besonders unsicher im Umgang mit Computern bezeichnete, an den Videobeamer gebeten. Dies war zwar eine riskante Vorgehensweise, weil für die Schülerin die Gefahr bestand sich in ihrer Inkompetenz vorgeführt zu fühlen, aber im Wissen um die gute Atmosphäre in der Gruppe und die Einfachheit der Aufgaben erschien der Weg doch als gangbar. Außerdem hat der Lehrer im vorhinein jegliche Schuld für etwaige Fehler auf sich genommen. Der Vortrag er-

folgte dann auf die Weise, dass der Lehrer der Schülerin schrittweise die Funktionen erklärte und sie diese für alle sichtbar ausführte. So passte sich das Vermittlungstempo automatisch der Aufnahmefähigkeit der SchülerInnen an und bei unklaren Erklärungen konnte sofort für Aufklärung gesorgt werden.

Der Gesamt Ablauf der Vermittlung war wie folgt geplant: Nach einer einführenden Erläuterung der Software-Funktionen im interaktiven Vortrag wurden diese in der Vorführung der musikalischen Aufgabenstellung wiederholt. In diesem zweiten Schritt übernahmen die zuhörenden SchülerInnen zum Teil die Anweisungen für die vorführende Schülerin. Auf eine explizite Übungsphase für alle SchülerInnen wurde verzichtet, weil es sich um bloßes Funktionswissen handelte und nicht um psychomotorische Vorgänge. Es schien daher ausreichend, dass die SchülerInnen ihre neuen Kenntnisse in der Eigenarbeit immer wieder anwenden würden. Als zusätzliche Hilfe erhielten die SchülerInnen einen Bogen, auf dem sie die Funktionen noch einmal nachlesen konnten. Bei eventuell noch verbleibenden Problemen konnten sie sich an ihre Nachbarn oder an den Lehrer wenden.

Die Vorgehensweise bei der Vermittlung blieb von Stunde zu Stunde immer die gleiche, um einen zunehmend reibungslosen Ablauf zu gewährleisten. Aus diesem Grunde habe ich die Planung allgemein formuliert und werde auch in der Analyse nicht einzelne Stunden beschreiben, sondern einen zusammenfassenden Überblick über die Bewährung des Konzepts in der Praxis geben.

5.2.2 Durchführung und Analyse

Vermittlung und Anwendung der Softwarefunktionen verliefen reibungslos, was sich an der benötigten Zeit, den auftretenden Problemen und der technischen Qualität der Produkte zeigte.

So hat die Einführung in die Spur-Ansicht in der ersten Doppelstunde inklusive der musikalischen Aufgabenstellung gut 20 Minuten in Anspruch genommen, die letzte solche Phase in der vierten Doppelstunde nur noch knapp vier. Die SchülerInnen waren mehr und mehr darauf eingestellt, was sie erwartete und wie sie sich zu verhalten hatten. Sie ließen prompter von ihren Rechnern ab, weil sie wussten, dass sie sich umso früher wieder der eigenen Arbeit widmen können.

Es fand sich auch immer leichter jemand für die Präsentation, nachdem diese in der ersten Stunde als positive Situation empfunden worden war. Zunächst wagte sich keine der SchülerInnen nach vorne und die Schülerin, die sich schließlich bereit erklärte, fühlte sich zunächst

noch etwas unsicher. Aber als nach den ersten paar Schritten klar wurde, dass sie sich keine Blöße geben musste, wurde sie schnell locker, was sich direkt auf die Gruppe übertrug und für eine entspannte Arbeitsatmosphäre sorgte. Hemmungen im Umgang mit der Technik waren in der Folge bei niemandem zu beobachten. Bei der Schülerin war sogar ein gewisser Stolz zu beobachten, dass sie die Aufgabe bewältigt hatte.

Nachfragen zur Technik kamen nur ganz vereinzelt. Unklarheiten konnten die SchülerInnen meist unter sich lösen. Die bereitgestellten Hilfen auf den Arbeitsbögen wurden nur sehr wenig in Anspruch genommen. Das galt auch für diejenigen SchülerInnen, die sonst wenig mit Computern arbeiten. Die wenigen dennoch aufgetretenen Probleme waren entweder durch die Hardware bedingt oder bezogen sich auf nicht thematisierte Funktionen des Programms, die als Allgemeinwissen im Umgang mit dem Computer vorausgesetzt wurden. Zu nennen sind hier das Speichern von Dateien im Netzwerk oder das Wechseln zwischen verschiedenen Fenstern innerhalb eines Programms. Letzteres Problem war bei dem Produkt von zwei eigentlich im Umgang mit Rechnern routinierten SchülerInnen zu beobachten. Ansonsten wiesen die Dateien der SchülerInnen keinerlei technische Mängel auf. Abgesehen von einer leichten Fehleinschätzung in Bezug auf die allgemeine Medienkompetenz der SchülerInnen, war die Reduktion der auf wenige und leicht zu bedienende Funktionen als erfolgreich zu bewerten.

Bei einer erneuten Durchführung der Reihe könnte neben der Vermeidung der wenigen aufgetretenen technischen Probleme erwogen werden, noch einzelne Programmfunktionen hinzuzunehmen, um den musikalischen Gestaltungsspielraum zu erweitern. Hier wäre vor allem an die Lautstärkeveränderung einzelner Noten in der Piano-Roll-Ansicht zu denken. Die bislang vermittelten Funktionen erlauben es den SchülerInnen, in den Bereichen Rhythmik und Klangfarbe zu arbeiten. Die Hinzunahme des Parameters Lautstärke könnte zu deutlich attraktiveren Produkten führen. Aus Sicht des Zeitaufwandes erscheint die Vermittlung dieser zusätzlichen Funktionen als durchaus möglich. Auch wäre in Bezug auf die Wahl der Software statt des verwendeten Programms *Cakewalk Pro Audio 9* das Konkurrenzprodukt *Logic Fun* in Erwägung zu ziehen. Dieses Freeware-Programm bietet alle in dieser Reihe verwendeten Funktionen und verfügt zusätzlich über eine Benutzeroberfläche, die etwas intuitiver zu bedienen ist. Insbesondere

die genannte Modifikation der Lautstärke einzelner Noten ist hier einleuchtender realisiert.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass der technisch-instrumentelle Anspruch der Reihe erfolgreich minimiert wurde. Der Zeitaufwand für die Vermittlung der Software-Funktionen war gering und Probleme mit der Bedienung des Programms traten nur vereinzelt auf. Es wäre eventuell sogar möglich, mit einer zusätzlichen Funktion den Gestaltungsspielraum der SchülerInnen deutlich zu erweitern. Eine wichtige Voraussetzung für ästhetische Erfahrungen war also gegeben: Die SchülerInnen hatten genügend Zeit, sich intensiv auf die musikalische Gestaltung ihrer eigenen Produkte einzulassen.

5.3 Musiktheoretische Vorgaben

5.3.1 Planung

Die Frage nach den musiktheoretischen Vorgaben soll hier im Gegensatz zu der Frage nach den technischen Voraussetzungen anhand eines einzelnen Beispiels diskutiert werden, und zwar anhand der Gestaltung des Schlagzeug-Patterns in der zweiten Doppelstunde. *Ein* Grund für diese Auswahl liegt darin, dass hier vollkommen neue Strukturen zu vermitteln waren. Niemand unter den SchülerInnen wusste vorher, wie solche Patterns funktionieren. Ein anderer Grund ist der, dass es in diesem Bereich die interessantesten Beobachtungen zu machen gab. Der Verlauf der Arbeitsphase war wie folgt geplant: Aufbauend auf eine vorbereitende Hausaufgabe sollten zu Beginn der Stunde wesentliche Elemente eines Schlagzeugpatterns erarbeitet werden. Es folgte die Vermittlung der notwendigen Softwarefunktionen, die genaue Aufgabenstellung und anschließend die Eigenarbeit. Diese wurde durch einen Vergleich der Zwischenergebnisse und eine abschließende Diskussion begleitet – zwei Aspekte der Stunde, die in einem späteren Abschnitt näher betrachtet und deswegen hier ausgelassen werden.

Die Erarbeitung einer theoretischen Beschreibung von Schlagzeugpatterns als Grundlage für die praktische Eigenarbeit erfolgte zum Teil induktiv, zum Teil deduktiv. Die vorbereitende Hausaufgabe bestand darin, dass die SchülerInnen eine Reihe von Patterns, die ihnen schriftlich vorlagen, auf Gemeinsamkeiten hin untersuchen sollten mit dem Ziel herauszufinden, welche „Zutaten“ für die Schlagzeugstimme benötigt würden. Die Ergebnisse wurden zu Beginn der Stunde gesammelt, verglichen und systematisiert. Auf diese Weise lernten die

SchülerInnen die Bauprinzipien eines Schlagzeugpatterns kennen (das Allgemeine) und bekamen gleichzeitig einen Eindruck von der üblichen Variationsbreite (das Besondere).

Aus dieser Beschreibung von Stilvorlagen konnten jedoch nicht alle notwendigen Kenntnisse erarbeitet werden, vor allem nicht die Variationsmechanismen der Bass Drum-Rhythmen²⁴. Diese wurden deshalb in Verbindung mit der Darbietung der technischen Aspekte im interaktiven Lehrervortrag²⁵ deduktiv vermittelt. Anschließend hat die vorführende Schülerin auf Vorschläge aus der Gruppe hin die Variationsprinzipien an der Dateivorlage einmal durchgespielt. So wurden die Software-Funktionen und die Prinzipien des Schlagzeug-Patterns in einer Anwendung wiederholt und gleichzeitig wurde die Aufgabenstellung verdeutlicht: Die SchülerInnen sollten das elementare Schlagzeug-Pattern aus der Dateivorlage so verändern, dass es möglichst gut zum Sample passte. Zudem waren zwei Versionen dieses Patterns zu erstellen: eine für die Strophe und eine etwas intensiviertere Version für den Refrain, wodurch ein Anreiz zur Detailarbeit geschaffen wurde. Bei ihrer Arbeit konnten die SchülerInnen sich an den vermittelten Variationsmöglichkeiten orientieren, waren aber nicht gezwungen sich auf diese zu beschränken. Schon die der Hausaufgabe zugrunde liegenden Beispiele hatten verdeutlicht, dass es in dieser Musik – wie auch in anderer Musik – kein strenges „richtig“ oder „falsch“ gibt, allerhöchstens ein „anders“, vor allem aber ein „gelungen“ – in Bezug auf die eigene ästhetische Wahrnehmung.

5.3.2 Durchführung und Analyse

Die Erarbeitung der Elemente eines Schlagzeugpatterns verlief zügig und effektiv. Aus den bereits recht treffenden Beschreibungen der SchülerInnen in der Hausaufgabe gingen deutlich die Charakteristika der drei Schichten der Patterns hervor. Es waren sogar Ansätze der Transformationsregeln für die Bass Drum erkennbar, die im anschließenden Vortrag nur noch klarer systematisiert zu werden brauchten. Der Erfolg dieser Vermittlung lässt sich vor allem daran erkennen, dass alle SchülerInnen die verschiedenen Variationsmöglichkeiten in ihren Produktionen erprobt haben: Es sind unterschiedliche Arten von Pulsationen mit unterschiedlichen Klangfarben verwandt worden, der

²⁴ siehe Sachanalyse S. 10

²⁵ siehe Bedienung der Software S. 29

Backbeat der Snare Drum blieb weitgehend unberührt und die Bass Drum-Rhythmen sind auf unterschiedliche Art variiert worden.²⁶

Allerdings hat ein Großteil der SchülerInnen keine zwei Versionen von ihrem Pattern erstellt. Die SchülerInnen haben sich unerwartet lange und intensiv mit der Erstellung eines Patterns beschäftigt, so dass keine Zeit für die Variation dieses Produktes blieb. Somit konnte die Aufgabenstellung nicht in vollem Maße erfüllt werden, aber das Ziel der Erstellung zweier Versionen eines Patterns war dennoch erreicht: Die SchülerInnen sind über bloßes Regelanwenden und oberflächliche Gestaltung deutlich hinausgegangen und haben intensiv und differenziert an Details ihrer Patterns gefeilt.

Die Ergebnisse der Eigenarbeit hielten Überraschungen bereit. Während alle Produkte die vorgegebenen Strukturen aufgegriffen hatten, hatte ein Teil der SchülerInnen diese durch zusätzliche Elemente ergänzt. Insbesondere ist mit verschiedenen Schlagzeugklängen gearbeitet worden, die über das übliche Repertoire hinausgingen.

Gründe hierfür könnten ein Ausbruch aus der Reduktion des Materials oder eine Eigendynamik des Mediums sein. Ersteres hieße, dass die SchülerInnen in den engen Grenzen des Schlagzeugpatterns nicht genügend Gestaltungsspielraum hatten. Dagegen spricht, dass andere SchülerInnen sehr wohl genauso intensiv *innerhalb* dieser Grenzen arbeiten konnten. Es kann also nicht grundsätzlich an der Reduktion des Materials gelegen haben. Die Eigendynamik des Mediums war zu Beginn der Eigenarbeit deutlich zu beobachten, als unter viel Gelächter und Heiterkeit die verschiedenen Schlagzeugklänge durchprobiert wurden, vom Crash-Becken bis zum Pistolenschuss. Dass die SchülerInnen diesem Spieltrieb erlegen waren, erscheint allerdings insofern unwahrscheinlich, als sie im Anschluss daran recht ernsthaft auch mit den „normalen“ Strukturen des Patterns gearbeitet haben.

Schon eher schlüssig scheint mir die Erklärung, dass die SchülerInnen das Schlagzeugpattern nicht als Teil eines ganzen Stückes (eben als Begleitung) begriffen haben, sondern als ein musikalisch Ganzes. Durch das Fehlen vor allem des Sprechgesangs erfuhr die Musik eine Reduktion, die die SchülerInnen wahrscheinlich nur schwer durch Klangvorstellung ausgleichen konnten. Daher haben sie diesen Mangel an Komplexität durch Ergänzungen zum Schlagzeugpattern ausgeglichen.

²⁶ vgl. die Schülerarbeiten in Abbildung 4 und Abbildung 3 auf S. 36f

Der meiner Meinung nach entscheidende Grund aber wird erst bei näherer Betrachtung der Patterns deutlich. Abbildung 3 und Abbildung 4 zeigen exemplarisch zwei Typen von Schülerarbeiten. Zur Verdeutlichung sind die hinzugefügten Noten dunkler dargestellt. In Abbildung 3 sind diese jeweils auftaktig auf die Schläge der Snare Drum bezogen und somit eindeutig der Backbeat-Schicht zuzuordnen. (Hier hätte die Möglichkeit die Lautstärke einzelner Noten zu verändern – wie im vorigen Abschnitt vorgeschlagen – lohnend eingesetzt werden können: Die Auftakte hätten dann ebenfalls durch die Snare Drum realisiert werden können.) In Abbildung 4 hingegen bilden die Hinzufügungen ein eigenständiges Motiv. Auffällig ist auch die Wahl der Instrumente: Tomtoms sind in verschiedenen Klanghöhen verfügbar und erzeugen dadurch eine Art Melodik. (Das Motiv ist zudem durch einen Akzent gegliedert, der durch den Anschlag zweier Tomtoms gleichzeitig realisiert wurde. Auch hier hätte die Funktion der Lautstärkeveränderung den SchülerInnen in ihrer Gestaltung hilfreich sein können.) Aus diesem Vergleich wird ersichtlich, dass sich hier zwei verschiedene Musiksprachen gegenüberstehen: eine motivisch-melodisch orientierte und eine am Groove, an rhythmischer Pulsation orientierte.²⁷ In der Bevorzugung der einen bzw. der anderen Musiksprache sind die Gründe für die Unterschiede in den Arbeiten der SchülerInnen zu suchen.

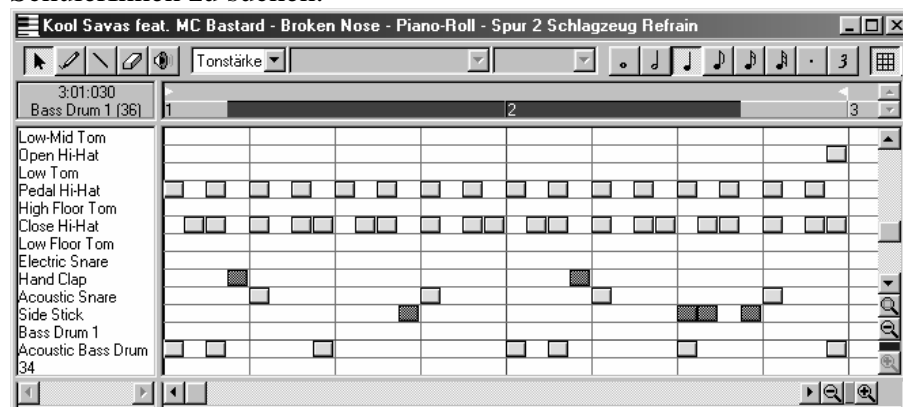


Abbildung 3: Schlagzeugpattern mit groove-orientierten Hinzufügungen

Wie sind nun diese motivischen Abweichungen von den groove-orientierten stilistischen Vorgaben zu bewerten? Hätten sie durch

²⁷ vgl. Sachanalyse S. 10

strengerer Umgang mit musikalischen Regeln verhindert werden sollen? Um dies zu entscheiden sei zurückerinnert an die Ausführungen über die Bedeutung musikalischer Regeln für die ästhetische Produktion²⁸. Es war die Rede von einer Balance zwischen der Ermöglichung ästhetischer Erfahrungen durch Anschluss an eine bekannte Stilistik und der Gefahr rein theoretisch-instrumentellen Erfüllens von Regeln. Es stellt sich also die Frage, ob die SchülerInnen bei strengerer Einhaltung der Regeln ein für sie attraktiveres Produkt erstellt hätten.

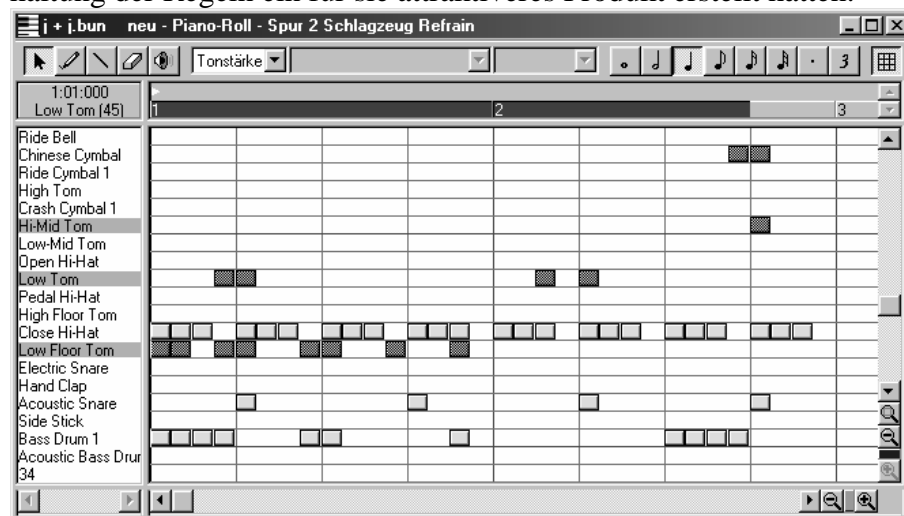


Abbildung 4: Schlagzeugpattern mit motivischen Hinzufügungen

Aufgrund der Beurteilung der verschiedenen Patterns durch die SchülerInnen möchte ich diese Frage verneinen. Gerade die SchülerInnen, die mit motivisch-melodischen Strukturen gearbeitet haben, haben die groove-orientierten Produkte anderer SchülerInnen als „langweilig“ bezeichnet. Darüber hinaus waren auch in den motiv-orientierten Produkten groove-orientierte Elemente vorhanden, was also zeigt, dass die SchülerInnen diese erprobt haben. Allerdings konnten die SchülerInnen offensichtlich die Attraktivität ihrer Produkte für ihre eigene Wahrnehmung durch das Hinzufügen motivischer Elemente noch deutlich erhöhen. Das heißt also, dass gerade durch die Möglichkeit, die Regeln zu brechen und über die vorgegebenen Strukturen hinauszugehen, diese SchülerInnen intensivere ästhetische Erfahrungen gemacht haben. Strengere Vorgaben hätten diese Binnendifferenzierung

²⁸ s. Angebote des Gegenstandes S. 14

zunichte gemacht. Es scheint, dass aufgrund der unterschiedlichen Voraussetzungen – die im folgenden Abschnitt näher beleuchtet werden – das gleichzeitige Erreichen von Stiltreue und ästhetischer Erfahrung nicht möglich war.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass die SchülerInnen in der Lage waren, die Strukturen eines Schlagzeugpatterns zu gestalten. An den Produkten der SchülerInnen ist die Umsetzung dieser Strukturen deutlich zu erkennen. Als sinnvoll hat sich die Entscheidung erwiesen, die SchülerInnen nicht auf die Benutzung dieser Strukturen einzuschränken. Durch freien Umgang mit den vorgegebenen Regeln konnte es zu intensiveren ästhetischen Erfahrungen kommen.

5.4 Hörerfahrungen der SchülerInnen

„Wir machen Erfahrungen in Antwort auf Erfahrungen, die wir haben.“²⁹ Bezogen auf ästhetischer Erfahrungen mit Musik bedeutet dies, dass die neuen Erfahrungen anschließen müssen an Hörerfahrungen, die die SchülerInnen bereits haben, und zwar Hörerfahrungen von zweierlei Art: Erstens müssen die SchülerInnen im Sinne auditiver Wahrnehmungserziehung in der Lage sein musikalische Phänomene im Detail zu unterscheiden, sonst können sie diese nur bedingt im Detail ästhetisch beurteilen. Zweitens müssen die SchülerInnen ausreichende Erfahrungen mit der thematisierten Stilistik „Hip-Hop“ haben, um darin Attraktionen für ihre eigene ästhetische Wahrnehmung zu finden. Hörerfahrungen der ersten Art sind der Schwerpunkt dieses Abschnitts. Zunächst ist jedoch noch im Anschluss an den vorangegangenen Abschnitt über Hörerfahrung im Sinne von Stilkenntnis zu sprechen.

Die beschriebenen Abweichungen von der Stilistik des Schlagzeugpatterns durch Hinzufügung motivisch-melodischer Elemente waren vor allem bei den SchülerInnen zu beobachten, die weniger an Hip-Hop interessiert waren. Die SchülerInnen kannten zwar die Strukturen von Schlagzeugpatterns aus anderen Arten von Populärmusik, jedoch tritt in dieser Musik der gleichbleibende Puls des Schlagzeugs hinter anderen Elementen der Musik wie beispielsweise der Melodie in den Hintergrund. („Darauf achtet man ja nicht so.“) Zu beobachten ist dies auch daran, dass Hip-Hop-Stücke, die über den Kreis der eingefleischten Hip-Hop-Fans hinaus beliebt werden (z.B. Coolio: *Gangsta's Paradise*), häufig mit gesungenen Refrains arbeiten. Diese stilistischen

²⁹ Seel: Die Kunst der Entzweiung (1985) S. 73

Unterschiede implizieren unterschiedliche Umgangsweisen mit Musik. Während Melodien vor allem zum Mitsingen einladen, entspricht den monotonen Beats von Hip-Hop-Stücken eine eher bewegungsbetonte Rezeption. Diese impliziten Umgangsweisen sind nicht bloß im tatsächlichen Vollzug relevant, sondern werden auch bei der rein hörenden Rezeption als Gehalte der Musik erfahrbar, indem ihnen eine jeweils spezifische Hörweise entspricht. Weil den melodisch orientierten SchülerInnen diese Hörweise des „Sich-Eingroovens“ nicht so nahe liegt, haben sie ihre Produkte so gestaltet, dass sie mehr melodische Elemente enthielten und dadurch besser an ihre Hörerfahrungen anschließen konnten. Um auch dieser Heterogenität der Schülergruppe gerecht zu werden, könnte die Gestaltungsaufgabe um die Erstellung eines Riffes ergänzt und so der melodische Anteil an der Produktion erweitert werden.

Andererseits wird auch bei diesen SchülerInnen Stilkenntnis deutlich. Die allermeisten Produkte weisen nämlich am Ende des zweiten Taktes Akzente auf, die als Auftakte zur Wiederholung des Patterns fungieren. Dies ist ein übliches Stilmerkmal und gehörte *nicht* zu den in der Reihe vermittelten Strukturen. Es ist ausschließlich aus der freien Gestaltungsarbeit der SchülerInnen hervorgegangen. Offenbar war hier ein Anschluss an bislang unbewusstes Stilempfinden gegeben, der bei den SchülerInnen ästhetische Wahrnehmung angeregt hat. („Ja, ja! Das klingt gut!“) Hier zeigt sich, dass der Gegenstand sich nicht nur gut für diese Art der Produktion reduzieren lässt, sondern dass er auch aus Sicht der Hörerfahrung durchaus richtig gewählt war.

5.4.1 Planung

Die Hörerfahrung im Sinne von differenzierter auditiver Wahrnehmung konnte in der vierten Doppelstunde der Reihe beobachtet werden. Nachdem in den vorangegangenen Stunden Patterns für Bass und Schlagzeug erstellt wurden, ging es jetzt darum, das Zusammenspiel der beiden Stimmen genauer zu gestalten. Als Arbeitsgrundlage erhielten die SchülerInnen eine Datei, die die Schlagzeug- und Basspatterns aus drei Hip-Hop-Stücken³⁰ enthielten, jedoch ohne dass erkennbar war, wie die Patterns ursprünglich zusammengehörten. Die Aufgabe war nun, sich im Sinne eines Hör-Puzzles die Patterns in unterschiedlichen Kombinationen anzuhören und die subjektiv besten Kombinationen zu finden. Diese wurden auf einem Arbeitsbogen fest-

³⁰ Beatnuts: *Off the Books*, Snoop Dogg: *Murder Was The Case*, TLC: *Creep*

gehalten, zusammen mit einer Begründung für die jeweilige Wahl. Anschließend wurden die verschiedenen Kombinationen in der Klasse präsentiert, noch einmal gehört und diskutiert. Die unterschiedlichen Argumente für die verschiedenen Kombinationen wurden festgehalten. Zu erwartende Aspekte waren z.B. Übereinstimmungen und Kontraste in Rhythmik, Klangfarbe oder Ausdruckscharakter. Die Patterns waren gezielt danach ausgesucht, möglichst viele verschiedene Parameter zur Beurteilung anzubieten. Insbesondere das Stilmerkmal der rhythmischen Übereinstimmung von Basslinie und Bass Drum war deutlich vertreten.

Ziel der Übung war es allerdings nicht, die „richtige“ Kombination herauszuhören, sondern Anregungen zu bekommen, wie das Zusammenspiel von Schlagzeug und Bass gestaltet werden kann. Die Aufgabenstellung war bewusst offen gehalten, damit die SchülerInnen ganz nach ihrer eigenen ästhetischen Wahrnehmung urteilen konnten. Jede begründete Kombination war willkommen. Auch Begründungen, warum die Patterns so recht gar nicht zusammenpassen, waren durchaus nützlich. Wichtig war allein die Nachvollziehbarkeit der Argumente. Nach dieser Erarbeitung verschiedener Möglichkeiten des Zusammenspiels und der Verdeutlichung dieser Optionen an Hörbeispielen folgte die Arbeit am eigenen Pattern. In der Mitte der Stunde bekamen die SchülerInnen wie schon bei der Gestaltung von Schlagzeugpattern und Basslinie Gelegenheit, die Produkte ihrer MitschülerInnen zu hören und ihnen schriftlich Tipps zu geben. Eine Diskussion der Arbeiten in der ganzen Klasse fand aber erst in der folgenden, die Reihe abschließenden Stunde statt.

5.4.2 Durchführung und Analyse

Die Aufgabenstellung war in wenigen Minuten geklärt, da fast keine neuen Funktionen des Programms benötigt wurden. Die SchülerInnen machten sich – offenbar motiviert durch die spielerische Arbeitsform – eifrig an die Arbeit. Knapp 15 Minuten lang haben die SchülerInnen sich die Stimmen in unterschiedlichen Kombinationen angehört, hin und her argumentiert und ihre Argumente hörend überprüft, bis sie zu einem Ergebnis gekommen sind. Die angebotenen Lösungen waren höchst unterschiedlich und genauso die jeweiligen Begründungen. Kaum eine Kombination wurde von allen für ungeeignet erklärt. So ergaben sich eine engagierte Diskussion und eine ganze Reihe verschiedener Argumente und Aspekte des Zusammenspiels. Für diesen Zusammenhang ist vor allem interessant,

dass ein Aspekt *nicht* genannt wurde: nämlich dass in zwei von drei Fällen der Rhythmus in Bass Drum und Basslinie übereinstimmten. Das Gegenteil, dass bei bestimmten Kombinationen „der Bass da spielt, wo das Schlagzeug gerade Pause hat“, war beobachtet worden. Es wurde allerdings nicht gesagt, dass diese Eigenschaft als besonders gelungen zu bezeichnen sei.

Um diesen Aspekt zumindest kognitiv herauszuarbeiten und die Neugier der SchülerInnen auf die „richtige“ Kombination zu befriedigen, haben sie sich noch einmal an die Rechner gesetzt, jetzt mit der Zielvorgabe, dass diejenigen Patterns zusammengehören, bei denen Bass und Bass Drum übereinstimmen. Mit der Möglichkeit, die Patterns in langsamerem Tempo abzuspielen, haben die SchülerInnen schließlich die „Lösung“ gefunden. (Der Jubel bei den SchülerInnen, die schon vorher diese Kombinationen – mit anderen Begründungen – gewählt hatten, war groß.) Auf diesen Aspekt aufmerksam gemacht, waren die SchülerInnen also in der Lage, die Rhythmen präzise wahrzunehmen, und haben das Zusammenspiel dieser Art als positiv im Sinne von „schon irgendwie geordneter“ bewertet. Große Bedeutung für die ästhetische Gelungenheit maßen sie diesem Aspekt jedoch nicht zu. „Es fällt ja nicht so richtig auf“.

Zum Teil haben die SchülerInnen dann in ihren eigenen Arbeiten allerdings doch solche rhythmischen Parallelen verwirklicht, und dies nicht nur zwischen Bass und Schlagzeug sondern auch in Anlehnung an das vorgegebene Sample. Weil es sich dabei um eine Audio-Datei handelte, mussten etwaige rhythmische Übereinstimmungen ausschließlich über das Gehör erarbeitet werden, wodurch die SchülerInnen hier nicht alle Synkopierungen exakt setzen konnten. Im Ganzen konnten sie aber die rhythmischen Korrespondenzen erkennen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Hörerfahrungen der SchülerInnen in Bezug auf die exakte Wahrnehmung von Rhythmen im Prinzip ausreichend war. Bei konzentriertem Hören fielen den SchülerInnen rhythmische Unschärfen auf. Durch die Puzzle-Übung sind sie auf die Bedeutung rhythmischer Korrespondenzen aufmerksam geworden und haben sie in ihrer Gestaltungsarbeit berücksichtigen können. Eine bessere Ausbildung des Rhythmusgefühls wäre für einige SchülerInnen hilfreich gewesen, konnte aber natürlich nicht in dieser Reihe geleistet werden. Auch wären für den Aufbau präziserer mentaler Repräsentationen andere Methoden und andere Umgangs-

weisen mit Musik effektiver, z.B. unter Einbezug von Bewegungen, sei es in Form von Body-Percussion, sei es im Instrumentalspiel.

5.5 Verständigung über die Gelungenheit

5.5.1 Einleitung

Der vierte zu untersuchende Aspekt ist die Rolle, die die Veröffentlichung der Produkte für die Gestaltungsarbeit spielt. Wie kann die Kommunikation über die Arbeitsergebnisse, sei sie nun verbal oder nonverbal, dazu beitragen, dass die SchülerInnen ästhetische Erfahrungen machen? Die Antwort liegt darin, dass die Kommunikation zu subjektiv gelungenen Produkten führen kann, und zwar auf drei Wegen: Motivation, Anregung und Förderung des zielgerichteten Arbeitens.

Wie bereits in der Einleitung erwähnt schließt die Bezeichnung eines Objektes als „ästhetisch gelungen“ den Anspruch mit ein, das Objekt sei nicht nur für das betrachtende Subjekt gelungen. Jede Veröffentlichung eines Produktes stellt eben diesen Anspruch auf die Probe. Das Wissen darum, dass ihre Produkte von den MitschülerInnen gehört und ästhetisch beurteilt werden, motiviert die SchülerInnen, ein möglichst gelungenes Produkt zu erstellen. Hier zeigt sich die Relevanz der Spannung zwischen subjektiver Erfahrung und intersubjektivem Anspruch der Produkte.³¹

Die anderen beiden Aspekte ‚Anregung‘ und ‚zielgerichtetes Arbeiten‘ hängen miteinander zusammen. Kreative Gestaltungsarbeit braucht Ideen, die ausprobiert und beurteilt werden. Der Austausch mit anderen SchülerInnen und die Beschäftigung mit deren Produkten kann Quelle solcher Ideen sein. Gleichzeitig kann durch den Austausch von Ideen, wenn er ein gewisses reflexives Niveau erreicht hat, eine zielgerichtetere Arbeitsweise erreicht werden. SchülerInnen sind nämlich bei der Gestaltungsarbeit zunächst ausschließlich auf das Prinzip Versuch und Irrtum angewiesen. Ihre Ideen sind in der Regel noch nicht mit einer Klangvorstellung verbunden. „Wir machen halt mal hier und da eine Note hin und gucken, wie’s klingt.“ In der Kommunikation mit anderen können die SchülerInnen das durch solches Ausprobieren erlangte Know-How mit anderen teilen und müssen nicht alles selbst ausprobieren. Hierzu ist es natürlich notwendig, dass möglichst klar herausgearbeitet wird, welche Eigenschaften es

³¹ vgl. Konzeption S. 23

sind, die das Produkt als attraktiv erscheinen lassen. Ansonsten können die Ideen nicht auf die eigene Arbeit übertragen werden.³² Ästhetische Bewertungen müssen also nachvollziehbar begründet werden, damit sie operationalisiert werden können. Eben diese Präzisierung ästhetischer Urteile zum Zwecke der Operationalisierung leistet die in den Diskussionen angestrebte Formulierung von Beobachtungsaspekten.

Im Folgenden wird in Überblicksdarstellungen auf die drei verschiedenen Formen der Öffentlichkeit eingegangen, die in der Reihe erprobt wurden: Partnerarbeit, individuelles Hören der Produkte anderer und die Vorstellung und Diskussion vor der ganzen Lerngruppe.

5.5.2 Partnerarbeit

Dieses war die kleinstmögliche Form der Öffentlichkeit. Die SchülerInnen haben jeweils zu zweit an einem Rechner gearbeitet und im Verlauf der Reihe ein gemeinsames Produkt erstellt. Gerade auf dieser Ebene war der Anspruch, dass das Produkt beiden gefallen sollte, besonders groß, weil es von beiden vertreten werden musste. Dieser Anspruch war an der Ernsthaftigkeit zu erkennen, mit der die SchülerInnen gearbeitet haben. Die SchülerInnen selbst haben an der Partnerarbeit besonders hervorgehoben, dass sie dadurch mehr Ideen bekommen haben, als das in Einzelarbeit der Fall gewesen wäre, ganz davon abgesehen, dass es so mehr Spaß gemacht habe – ein nicht zu verachtender motivationaler Faktor.

Die SchülerInnen waren sich auch bei der Beurteilung ihrer Produkte weitgehend einig. „Wenn es Unstimmigkeiten gab, haben wir dann mal meinen, dann beim nächsten Mal den Vorschlag meines Partners verwirklicht.“ Hier wird die Grenze des ästhetischen Dialogs in der Partnerarbeit deutlich: Zwar führte diese zu größerer Motivation und mehr Anregungen, aber über strittige Punkte wurde mehr nach demokratischen Spielregeln als nach ästhetischen Argumenten entschieden. Es wurde nicht notwendig, Urteile nachvollziehbar und damit operationalisierbar zu machen.

5.5.3 Zwischenauswertung

Diese zweite Form der Veröffentlichung hatte ihren Platz in der Mitte der freien Arbeitsphasen. Die SchülerInnen hatten eine Weile an ihren

³² In diesem Prozess wird also aus der ästhetischen Praxis gewonnenes Theoriewissen für die ästhetische Praxis instrumentalisiert. Hier zeigt sich sehr deutlich, wie die verschiedenen Formen von Rationalität miteinander verwoben sind.

Produkten gearbeitet und gingen nun paarweise von Computer zu Computer, um sich die Produkte der anderen anzuhören. An jedem Platz lag ein Arbeitsbogen, auf dem die SchülerInnen Lob, Kritik und Tipps zu den Patterns aufschreiben sollten. Anschließend kehrten die SchülerInnen zu ihren eigenen Rechnern zurück, haben die Kommentare ihrer MitSchülerInnen gelesen und dann weitergearbeitet. Der Computer ermöglicht es, dass eine solche Zwischenreflexion besonders effektiv und individualisiert durchgeführt werden kann: Alle SchülerInnen können gleichzeitig verschiedene Produkte hören, nach Belieben anhalten, wiederholen, besprechen und so Anregungen für die eigene Arbeit gewinnen.

Diese Zwischenauswertungen wurden von SchülerInnen und Lehrer als sehr intensiv erlebt. Mit großem Interesse haben sich alle Beteiligten die verschiedenen Produkte angehört und sie angeregt diskutiert. Die positiven Kommentare, die den MitSchülerInnen auf dem Arbeitsbogen hinterlassen wurden, waren meist rein bewertend: „toll“ „Voll fresh ey!“ Die „Tipps“ dagegen waren konkreter gefasst: „Klatschen passt net ganz.“ Es zeigte sich einerseits, dass es auch für SchülerInnen sehr viel leichter ist, zu kritisieren als positives Feedback zu geben. Andererseits wurde durch die Distanz, die durch die Arbeitsbögen entstand, offene, ehrliche Kritik überhaupt erst möglich. Im Unterrichtsgespräch wird diese häufig nur abgeschwächt und eingeschränkt geäußert, was sich inhaltlich als kontraproduktiv erweisen kann.

Auf die weitere Arbeit hat sich diese Zwischenauswertung sehr positiv ausgewirkt. SchülerInnen, die vorher erklärt hatten, sie seien „fertig“, haben anschließend mit neuem Eifer weitergearbeitet. Sie haben also neue Ideen bekommen und den Anspruch an das eigene Produkt heraufgesetzt. Tipps und Kritik der MitSchülerInnen wurden mit Interesse zur Kenntnis genommen und zumindest ausprobiert. In einigen Fällen war die Kritik jedoch zu unspezifisch formuliert, als dass sie den SchülerInnen eine Hilfe hätte sein können. Hier wäre eine Veränderung des Konzepts dahingehend sinnvoll, dass die Tipps und Kommentare im Plenum kommentiert werden. Das könnte sowohl zu mehr inhaltlicher Präzision als auch zu höherer sprachlicher Qualität führen. Der Vergleich der eigenen Arbeiten mit denen anderer war auch hilfreich für die anschließende Diskussion im Plenum. Die SchülerInnen hatten verschiedene Umsetzungen der Vorgaben gehört, diese zum Teil selbst ausprobiert, dann beurteilt und so bereits einige Eigen-

schaften herausgearbeitet, die ihrer Meinung nach zur Gelungenheit beitragen. Die Umsetzung dieser Erkenntnisse in der eigenen Arbeit stellt bereits eine etwas zielgerichtetere Arbeitsweise als das bloße Ausprobieren dar.

5.5.4 Diskussion

Die Diskussionen im Plenum standen jeweils am Ende des Dreischrittes, der mit der Vermittlung von Funktionen und theoretischen Vorgaben begann und in dessen Zentrum die Eigenarbeit stand. In den Diskussionen wurde versucht, Beobachtungsaspekte zu entwickeln, auf die hin am Ende der Reihe die SchülerInnen ihre Produkte bewerten sollten. Die Ermittlung von Beobachtungsaspekten war notwendig zur Differenzierung dieser Bewertungen und hilfreich bei der zielgerichteten Verbesserung der eigenen Produkte. Aufgabe des Lehrers war es hier, eine Präzisierung der Aussagen über Musik einzufordern, damit diese nachvollziehbar und operationalisierbar würden.

Die Diskussion begann jeweils mit der Sammlung von Beobachtungsaspekten, die die SchülerInnen in der Eigenarbeit und bei der Zwischenauswertung entwickelt hatten. Anschließend wurden einzelne Produkte mit Blick auf die gesammelten und auf noch hinzukommende Aspekte diskutiert.

Der Computer erlaubte in der Diskussion den ständigen Rückbezug zum musikalischen Gegenstand. Die erstellten Patterns konnten über Lautsprecher der ganzen Gruppe vorgespielt werden, und mit Hilfe des Videobeamers stand auch eine Visualisierung zur Verfügung. Aussagen über die Musik konnten so besser überprüft und präzisiert werden. Auch konnte der Lehrer versuchsweise Veränderungen an Patterns vornehmen, um die Argumentationen der SchülerInnen zu verdeutlichen bzw. überprüfen zu lassen.

Die **erste Diskussion** fand nach Erstellung der Schlagzeugpatterns (zweite Doppelstunde) statt. Die SchülerInnen haben gleich zu Beginn eine Reihe von Eigenschaften genannt, die ihrer Meinung nach bei einem guten Schlagzeugpattern vorhanden sein müssten, wie z.B. „nicht zu überladen“, „zusätzliche Instrumente“, „geordnete Rhythmen“. Ohne direkten Bezug auf Beispiele fanden sie zunächst allgemeine Zustimmung. Als dann jedoch eines der Patterns vorgestellt wurde und die Aussagen auf dieses spezielle Produkt bezogen wurden, kamen gegensätzliche Meinungen zum Vorschein, die eine engagierte Diskussion auslösten.

Insbesondere nahmen die SchülerInnen, deren Pattern vorgestellt wurde, eine Abwehrhaltung gegenüber der Kritik ein, obwohl diese gegenüber der Zwischenauswertung in abgemilderter Form geübt wurde. Hier galt es, die Kritik wie die Verteidigung präzisieren zu lassen. Zunächst einmal mussten beide Parteien nachvollziehbar darstellen, was an dem Pattern beispielsweise „überladen“ wirkte und was nicht. Nach dieser Präzisierung des Urteils konnten auch die vorgeschlagenen Beobachtungsaspekte entsprechend präzisiert und damit operationalisiert werden.

In der **zweiten Diskussion** ging es um die Gestaltung der Basslinie. Hier war die Sammelphase weniger ergiebig. Die meisten SchülerInnen konnten hier nur Möglichkeiten nennen, wie eine Basslinie aussehen könnte, wollten aber keinen Anspruch auf Gültigkeit ihrer Aussagen für die Produkte anderer erheben. Das Argument, das sei halt Geschmackssache, ließ zunächst die Diskussion nicht recht in Gang kommen. Hier erwies es sich als hilfreich, einzelne Produkte von ihren ProduzentInnen vorstellen zu lassen. Die Zuhörer erfuhren so, welche Idee hinter dem Produkt stand, und sollten dann kommentieren, ob diese Idee gut umgesetzt wurde. Die SchülerInnen mussten sich also erst einmal auf die Musik einlassen, um dann präzise Aussagen über ihre Gelungenheit machen zu können. Mit diesen Vorgaben entstand dann doch eine Diskussion unter den SchülerInnen, die zu einer Beschreibung verschiedener Gestaltungsmöglichkeiten und zur Benennung von Aspekten führte, die dabei jeweils zu beachten sind. Beispielsweise konnte für eine Basslinie, die dominant sein sollte, ermittelt werden, dass es dazu prägnanter Rhythmik und bewegter Melodik bedurfte. Nachdem in der ersten Diskussion die Notwendigkeit der präzisen Operationalisierung von Beurteilungen thematisiert wurde, hat diese zweite Diskussion sehr deutlich gemacht, dass keine allgemeinverbindlichen Kriterien für gute Musik gefunden werden können, sondern dass die Produkte immer nach ihrer eigenen Art und nach subjektivem Empfinden zu beurteilen sind.

Die **dritte Diskussion** war anders geartet, weil sie nicht auf der Beurteilung von Schülerarbeiten beruhte, sondern auf den Ergebnissen des Puzzles aus Basslinien und Schlagzeugpatterns.³³ Außerdem fand sie *vor* der Arbeit an den eigenen Patterns statt, wodurch sie vorwiegend die Funktion eines Ideengebers erfüllte. Aus den Lösungsbegründun-

³³ s. Hörerfahrungen S. 38

gen der SchülerInnen konnten eine Reihe von Parametern abstrahiert werden, die für das Zusammenspiel zu beachten waren: Die Patterns sollten in Klangfarbe, Rhythmik und Charakter entweder Parallelen aufweisen oder deutlich kontrastiert werden. Nachdem diese Punkte gesichert waren, entstand kein Bedürfnis nach einer näheren Beurteilung der Patterns aus dem Puzzle. Es bestand eine gewisse Ehrfurcht vor der Arbeit der Profis. Schülerarbeiten wurden viel hemmungsloser kritisiert als diese Stücke die durch die Namen der Stars quasi als gut definiert wurden. Insofern diente diese Diskussion vor allem als Anregung für die SchülerInnen, die eine gezielte Überarbeitung der bereits erstellten Basslinien und Schlagzeugpatterns ermöglichte.

In der **letzten Stunde** wurden zu Beginn noch einmal kurz die bisher gesammelten Beobachtungsaspekte in einem Bewertungsbogen zusammengefasst, auf dem zunächst alle SchülerInnen ihrem eigenen Produkt gezielt zu jedem Beobachtungsaspekt und allgemein zu den Elementen Basslinie, Schlagzeug und Zusammenspiel eine Bewertung abgeben sollten. Zum letzten Mal sind die SchülerInnen dann von Rechner zu Rechner gegangen und haben die Produkte ihrer MitschülerInnen in gleicher Weise bewertet. Hier waren also alle noch einmal aufgefordert, sich im Detail auf die Produkte der anderen einzulassen und ihre ästhetische Gelungenheit zu beurteilen. Sie hatten Gelegenheit die unterschiedlichen Produkte als Gegenstand der eigenen ästhetischen Erfahrung wahrzunehmen und ihr eigenes subjektives Urteil im Kontext anderer subjektiver Urteile zu verorten.

Zum Abschluss wurden noch einmal alle Hip-Hop-Patterns vor der ganzen Lerngruppe aufgeführt – mit viel Jubel und Applaus. Durch diese Inszenierung trat als Abschluss der Reihe der didaktische Übungscharakter der Produkte in den Hintergrund zugunsten ihrer rein ästhetischen Bedeutsamkeit.

5.5.5 Allgemeine Beurteilung

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die unterschiedlichen Arrangements von Veröffentlichung erfolgreich zur Intensivierung der ästhetischen Erfahrung beigetragen haben. Auf je unterschiedliche Weise haben sie die SchülerInnen motiviert, ihnen Anregungen gegeben und waren eine Hilfe bei der zielgerichteten Arbeit am Produkt. Auch nach Einschätzung der SchülerInnen sei letztere gefördert worden. Der Weg bis zu den Profis, „die wissen, was sie tun müssen, damit es so oder so klingt“, sei allerdings noch sehr weit.

6 Abschließende Reflexion

Zurück zum Anfang. Die Hypothese, die in der Einleitung formuliert wurde, und die es durch die Arbeit zu verifizieren hieß, lautete:

„Gerade bei der Eigenproduktion der überschaubaren Strukturen einer Hip-Hop-Begleitung ermöglicht der Computer es den SchülerInnen, intensive ästhetische Erfahrungen zu machen.“

Ausgangspunkt für diese These war, dass die Verwendung des Computers im Unterricht besondere Möglichkeiten für die Eigenarbeit bietet, und zwar vornehmlich dadurch, dass die SchülerInnen ihre Produkte hörend kontrollieren können, jederzeit, individuell und so oft wie nötig. Allein diese Rückbindung der musikalischen Gestaltungsarbeit an die akustische Gestalt der Musik ermöglicht es den SchülerInnen in der Eigenarbeit musikalisch-ästhetische Erfahrungen zu machen. Zur Evaluation der These ist es also notwendig zu beurteilen, ob die SchülerInnen aufgrund der unterschiedlichen Planungsentscheidungen für die dargestellte Unterrichtseinheit, allen voran der Wahl der Hip-Hop-Begleitung als Gegenstand, solche Erfahrungen haben machen können.

Diese Frage lässt sich nur mit bedingter Sicherheit beantworten, weil ästhetische Erfahrung rein subjektiv ist. Am aussagekräftigsten ist hier die Tatsache, dass die SchülerInnen selbst ihre Produkte als gelungen ansahen, was also bedeutet, dass sie sie der ästhetischen Wahrnehmung für würdig befunden haben. Darüber hinaus lassen sich eine Reihe von Beobachtungen und erfüllten Voraussetzungen anführen, die nahe legen, dass dieses übergeordnete Lernziel der Reihe erreicht wurde. Während ich diese im Folgenden anführe, gehe ich parallel dazu auf die sekundären Lernziele und den besonderen Beitrag des Computers ein.

Als erstes ist die Beobachtung zu nennen, dass die SchülerInnen motiviert und ernsthaft gearbeitet haben. Gründe hierfür sind einmal die Wahl des Gegenstandes, die Methode der Eigenproduktion, die Partnerarbeit und die Veröffentlichung der Produkte. Aber auch der Einsatz des neuen Mediums Computer im Musikunterricht wirkte allein schon motivierend auf die SchülerInnen.

Eine wichtige Voraussetzung war, dass die SchülerInnen die für die musikalische Gestaltungsarbeit notwendige Zeit hatten. Bei der Verwendung des Computers war diese vorhanden, weil die SchülerInnen

mit sehr geringem Zeitaufwand Grundfunktionen der Software erlernen konnten. Auch die Strukturen einer Hip-Hop-Begleitung konnten aufgrund ihrer Überschaubarkeit zügig vermittelt werden. Trotz der Reduktion von Software und Stilistik war der so eröffnete Gestaltungsspielraum recht groß, was an der Eigenständigkeit der verschiedenen Produkte zu beobachten war und daran, dass die SchülerInnen lange und intensiv an musikalischen Details gearbeitet haben – beides auch Hinweise darauf, dass hier ästhetische Erfahrung gemacht wurde. Die allein durch Verwendung des Computers mögliche Aufgabenstellung des Hör-Puzzles machte sichtbar, dass die SchülerInnen über eine im Ganzen ausreichende auditive Wahrnehmungsfähigkeit verfügten, was notwendig für die ästhetische Beurteilung musikalischer Details war. Bei den Hörerfahrungen der SchülerInnen mit der behandelten Stilistik wurde deutlich, dass einige SchülerInnen andere als die dem Hip-Hop primär angemessene groove-orientierte Höreinstellung bevorzugten, dass aber insgesamt die Erfahrungen der SchülerInnen ausreichend waren, um im Rahmen dieser Stilistik ästhetische Produkte zu gestalten

In den unterschiedlichen Formen der Veröffentlichung ihre Produkte haben die SchülerInnen sich engagiert und differenziert über deren Gelungenheit geäußert. Besonders durch die Präzisierung ihrer Urteile zu Beobachtungsaspekten haben sie Anregungen bekommen und gelernt zielgerichteter zu gestalten. Mit den auf diese Weise verbesserten Produkten waren dann intensivere ästhetische Erfahrungen möglich. Der Computer hat diesen Prozess durch die Möglichkeiten der akustischen und visuellen Präsentation entscheidend unterstützt. Ebenfalls haben die SchülerInnen in diesen Diskussionen Vertrauen in das eigene ästhetische Urteil gewonnen, dieses andererseits aber auch in Relation zur ästhetischen Wahrnehmung ihrer MitschülerInnen setzen können.

Aus diesen Ergebnissen der Untersuchung ist zu schließen, dass die beschriebene Unterrichtsreihe sich erfolgreich der ästhetischen Erfahrung angenommen hat. Die besondere Intensität der so ermöglichten ästhetischen Erfahrung liegt vor allem in der genauen Beurteilung musikalischer Details und der großen Aufmerksamkeit und Bewusstheit, mit der die SchülerInnen sich ästhetisch wahrnehmend auf eigene Produkte und die anderer eingelassen haben. Der Computer hat sich dabei als ein außerordentlich hilfreiches Werkzeug erwiesen.

bonus track :

In der Feedback-Runde merkten einige SchülerInnen an, sie hätten sich durch die Dateivorlagen eingeschränkt gefühlt, was andere hingegen nicht so sahen. Es stellte sich heraus, dass vor allem die weniger an Hip-Hop interessierten SchülerInnen gerne auch an dem Sample, der „Melodie“ gearbeitet hätten. Die Hip-Hop-Fans hingegen waren mit der Arbeit am „Groove“ vollkommen zufrieden. Durch die Betrachtung je eines Beispiels für groove-orientierte und motivisch-melodisch orientierte Patterns, erkannten die SchülerInnen, dass in ihrer Einstellung zu den Dateivorlagen genau wie in ihren Arbeiten zwei unterschiedliche Musiksprachen ihren Niederschlag fanden. Die anfängliche Aussage „Hip-Hop ist halt nicht so meine Musik.“ konnte durch konkrete Eigenschaften der Musik begründet werden.

Aus dieser sehr persönlichen, eng mit intensiven ästhetischen Erfahrungen verknüpften und im besten Sinne als fundamental zu bezeichnenden Erkenntnis entstand spontanes Interesse, sich mit diesem Gegensatz in der Folge näher zu beschäftigen. Eine Möglichkeit diesem Impuls nachzugehen wäre beispielsweise die Kontrastierung gregorianischer Choräle mit Minimal Music.

Hier ist ein entscheidender Schritt getan worden über die bloße „Inszenierung ästhetischer Erfahrungssituationen“³⁴ hinaus, bei der häufig die Gefahr einer gewissen Beliebigkeit des Lernzuwachses besteht. Aus der Kommunikation über ästhetische Erfahrungen entstanden Erkenntnisse, die den *begründeten* Umgang mit Musik ermöglichen³⁵ und den SchülerInnen zudem Zugangsmöglichkeiten zu ganz neuen Bereichen und Arten subjektiver ästhetischer Erfahrung eröffnen.

³⁴ Wallbaum: Produktionsdidaktik (2000), S. 287

³⁵ vgl. Orgass: Kommunikative Musikdidaktik (1996) S. 42: „Als oberstes Lernziel des Musikunterrichts [...] läßt sich formulieren: Musikunterricht soll durch rationale Verständigung über Musik den begründeten oder zumindest den begründbaren Umgang mit Musik einüben.“

7 Literatur- und Quellenverzeichnis

- BABAK, Eric: *Rap, Hip-hop & Dance Grooves* (Mainz: Schott 1994)
- BOTTAZZI, Mario/MÜLLER-WALDHEIM, Gerhard: Eargames – Rap In: *Musik und Bildung* (1993/1), S.14-19
- BRÖTJE, Harald: Songs schreiben – der Computer macht es möglich, in: *Praxis Schule 5-10* (1996/5), S. 43-47
- DANKSIN, Dietrich: Computer im Musikunterricht, Eine Standortbestimmung, <http://www.uni-karlsruhe.de/~za1326/karl/Fort/Mat/5.html> [abgerufen: 9. März 2002]
- EGGEBRECHT, Hans Heinrich: *Musik Verstehen* (München: Piper 1995)
- FRENTROP, Claus / GIES, Stefan: Drag & Drop & Rock & Roll – Musiksoftware für Computer-Kids im pädagogischen Tauglichkeitstest, in: *Musik und Bildung* (1998/5), S. 20-23
- GERHARDT, Bert: Multimedial – Minimalistisch, Minimal Music-Komposition am Computer – ein Projekt zum Nachmachen, in: *Musik und Bildung* (2001/1), S. 20-22 sowie unter <http://www.musikpaedagogik-online.de/journal/article,3249.html> [abgerufen am 6. März 2002]
- KÜHN, Clemens: Einfall und Arbeit, Anregungen für das Komponieren im Musikunterricht, in: *Musik und Bildung* (1990/3), S. 134-8
- MAAS, Georg: Methoden des Musikunterrichts in allgemeinbildenden Schulen (historisch), in: Siegmund HELMS, Reinhard SCHNEIDER, Rudolf WEBER (Hg.): *Kompendium der Musikpädagogik* (Kassel: Bosse 1995), S. 64-83
- NEUMANN, Friedrich (1997): Tic Tac Toe: Warum: Deutscher Hip-Hop auf Erfolgskurs: Eine Bearbeitung zum Nachspielen ab Klasse 5, in: *Musik und Bildung* (1997/2), S.34-39
- NEUMANN, Friedrich / WELGE, Jens-Uwe: *Hip-Hop, Unterrichtsmaterialien für die Sekundarstufen* (Oldershausen: Institut für Didaktik populärer Musik 1996)
- NEUMANN, Friedrich: Klassik-Rap, Klassische Themen neu entdeckt in Top-Hits von Coolio bis Down Low, = *Musik und Bildung Spezial 2* (Mainz: Schott 1999)
- ORGASS, Stefan: Kommunikative Musikdidaktik, Ansätze zu ihrer ästhetischen und pädagogischen Begründung sowie zwei praktische Erprobungen (Augsburg: Wißner 1996)
- PAPE, Jörg / STROH, Wolfgang Martin: Standard Midifiles, ein didaktisches Plädoyer für eine neue Industriennorm, in: *Musik und Unterricht* 23 (1993), S. 36-39
- PARADIES, Liane / LINSER, Hans Jürgen: Differenzieren im Unterricht (Berlin: Cornelsen Scriptor 2001)
- ROHRBACH, Kurt: *Hip-Hop Heavy Rock Techno – Grundlagen* (Oldershausen: Institut für Didaktik populärer Musik 1996)
- SCHAUMBURG, Heike / ISSING, Ludwig J.: Neues Lernen mit neuen Medien: Gestaltung und Organisation von multimedial gestützten Lehr- und Lernprozessen in der Schule, in: Wilfried HENDRICKS: *Neue Medien in der Sekundarstufe I und II, Didaktik, Unterrichtspraxis* (Berlin: Cornelsen Scriptor 2000), S. 104-120
- SEEL, Martin: Die Kunst der Entzweiung: Zum Begriff der ästhetischen Rationalität (Frankfurt: Suhrkamp 1985)
- SENATSVERWALTUNG für Schule, Jugend und Sport: Vorläufiger Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule, Gymnasiale Oberstufe, Fach Musik (Berlin: 2001)
- SICHMA, Georg: Musik mit dem Computer – ohne Vorkenntnisse, in: *Computer und Unterricht* 37 (2000) S. 49-51
- SPÖTTL, Georg: Komponieren und Arrangieren – Computer eröffnet Perspektiven, in: *Schulreport* (1996/2), S. 40
- WALLBAUM, Christopher: Produktionsdidaktik im Musikunterricht – Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen (Kassel: Bosse 2000)
- WIEDEMANN, Günther: Miteinander und voneinander lernen - Computergestützte Analyse in Kursen der Sekundarstufe II, in: *Musik und Bildung* (1998/5), S. 24-30

ErklAerung

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

.....
Berlin

15. Dezember 2004

h m m m . . .