

Experte 2 tendiert zur Extraversion: „Bei der Popmusik steht dieses leidenschaftliche Interesse an der Musik im Vordergrund; hinzu kommt noch ein Talent zur Darstellung.“

Experte 3 möchte die Extraversion gar bis zum Exhibitionismus gesteigert haben:

Bei den Persönlichkeitsmerkmalen sind die einzelnen Personen in der Gruppe sehr unterschiedlich zu betrachten. Natürlich spielt die Extraversion beim Bühnenauftritt eine große Rolle, und sie reicht bis hin zum Exhibitionismus. Man braucht sich nur einmal die Platten-Covers anzusehen. Zu den in den Persönlichkeitstests üblichen Merkmalen müsste auf jeden Fall altersunabhängige Jugendlichkeit hinzugesetzt werden. Körper und Aussehen sind wichtig für den Erfolg. Das gilt besonders für den Frontmann oder die Frontfrau in der Band, obgleich möglicherweise der Bassist, der meistens die Arrangements macht oder der Keyboarder größere Musikalität haben.

Allerdings gibt es zu dieser Frage sorgfältige empirische Studien des englischen Musikwissenschaftlers und Pädagogen Anthony Kemp (1996, 2000), die in Deutschland noch wenig bekannt sind. Danach zeichnen sich Musiker, darunter besonders die Komponisten, durch eine besonders ausgeprägte Form gerade der Introversion aus. Die Introversion ist nach Kemp bei Musikern die psychologische Grundlage einer besonders reichhaltigen inneren Lebenswelt. Sie gliedert sich auf in mehrere Komponenten: Zurückhaltung und Unabhängigkeit sind offenkundige Charaktereigenschaften, die schon von Kindheit an gefordert sind; bei Ernsthaftigkeit und Schüchternheit sind die Befunde jedoch zwiespältig. „Ein hohes instrumentales Leistungsniveau scheint vom inneren Einfallsreichtum (*inner resourcefulness*) und von der Beharrlichkeit (*single mindedness*) des Introvertierten abhängig zu sein“ (Kemp 2000, S. 12). Dies scheint mit der prototypischen Situation des isolierten Übens zusammenzuhängen, die im Klassikgenre normal ist. Wie verhält es sich aber damit im Popgenre, das vergleichsweise stark durch Gruppenprozesse geprägt ist?

Populäre Musik in der Schule

Kapitel 16. In der Schule der Popmusik. Eine kulturwissenschaftliche Anmerkung zur Musikpädagogik

von Jochen Bonz

1. Zur Perspektive der Anmerkung

In der Kulturwissenschaft begründete Ansichten zur Musikpädagogik lassen sich in einer ganzen Bandbreite vorstellen. Konservative Plädoyers für Kanonisierung sind denkbar - denn was ist Kultur anderes als Tradition? Ebenso sehr steht die Kulturwissenschaft aber auch für ein aufklärerisches Projekt, in dem Klassengrenzen überwunden und Fragen von Gender und Interkulturalität aufgeworfen werden sollen. Wie die Kultur selbst - als der Rahmen, in dem sich menschliches Leben bewegt - schaffen auch die sich von ihr herleitenden Diskurse viel Platz für die unterschiedlichsten Vorhaben und Meinungen. Über richtig und falsch entscheidet schließlich die Begründung der Grundannahme, auf der die jeweilige Ansicht beruht. So kann beispielweise eine Pädagogik, die auf Kanonisierung setzt, nur dann als sinnvoll erscheinen, wenn die Tradition, die sie zu bewahren trachtet, auch im Sozialen, im Alltag, in der Realität lebendig ist. Und eine Pädagogik, die herrschende Klassen-, Geschlechter- und kulturelle Grenzen infrage stellt, kann nur unter der Voraussetzung erfolgreich sein, dass in der Realität auch tatsächlich entlang dieser Grenzen Wissen unterdrückt oder hervorgebracht wird.

Die hier von mir vertretene kulturwissenschaftliche Anmerkung zur Musikpädagogik geht von einem wesentlichen Aspekt der Kulturalität aus, nämlich dem mit ihr verbundenen Moment der Subjektivierung. Kultur schafft Subjektidentität. Indem Kultur vom heranwachsenden Menschen aufgenommen wird, entsteht das Subjekt einer Kultur. Bei der Subjektivierung oder Akkulturation handelt es sich um den klassischen Effekt der Pädagogik (vgl. etwa Kittler 1987). Da aber heute, im Zeitalter der Globalisierung, die Beschaffenheit der Kultur, in der wir in Westeuropa leben, offener denn je zu sein scheint; da es nicht ausgemacht ist, welche Traditionen - als lebendige - in uns wirksam sind und inwiefern ein kulturelles Band zwischen uns überhaupt besteht, darf sich Pädagogik nicht darin erschöpfen, Subjektivierung zu betreiben. Sie muss diese reflektieren. Und das heißt zunächst, sie als Aufgabe wahr- und anzunehmen.

Meine Anmerkung beruht auf Forschungsergebnissen, die ich in einer Untersuchung der Popkultur gewonnen habe. Diese fand in den Neunzigerjahren und

über einen größeren Zeitraum hinweg statt, von 1993 bis 2001, und sie bestand in der teilnehmenden Beobachtung von Popkulturszenen und der ethnopsychologischen Interpretation meiner dabei gemachten Erfahrungen. Wesentlich am ethnopsychologischen Verfahren ist die methodische Instrumentalisierung der Forscherin/des Forschers, des Subjekts der Forschung. Neben den von ihm im Forschungsfeld gesammelten Daten, bei denen es sich in diesem Fall unter anderem um biographische Interviews handelte, geht es um die Auswertung des Verhältnisses, in dem das Subjekt der Forschung zu seinen Daten steht (vgl. Nadig 1986, 1991, 1992). Die Reflexion der Übertragungsbeziehung, wie es in der Terminologie der Ethnopsychanalyse heißt, der beteiligten Subjektpositionen, um es poststrukturalistisch auszudrücken, hat sich in meiner Untersuchung tatsächlich als Schlüssel zum Ergebnis erwiesen. Ich hatte die Feldforschung zu Beginn als eine massive Identifikation erfahren: eine andere Welt tat sich mir in den Popkulturszenen auf; aber nicht nur das - die andere Welt zog mich auch in sich hinein. Dieser Identifikationsvorgang war, wie zu erwarten, irgendwann abgeschlossen. In mir war ein Subjekt der Popkultur entstanden; d.h. ich kannte mich aus, hatte einen spezifischen Geschmack und überhaupt ein spezifisches Beurteilungsvermögen angenommen, war in neue Beziehungen gesetzt.

Was die Analyse der Subjektposition an diesem Punkt hervorgebracht hat, ist die Bestätigung einer Auffassung der Popkultur als Welt, als Kultur, als Rahmen für Identifikationen, Bedeutungen, Werte. Ein Sachverhalt, den Dick Hebdige (1979) als Subkultur bezeichnete und wofür Matthias Waltz (2001a) in seiner Analyse von Diedrich Diederichsens Popkulturbeschreibung *Sexbeat* (1985) den Begriff "Verweisungszusammenhang" gebraucht. An anderer Stelle (1993) schreibt Waltz auch von der Medialität der Welt; dem zentralen Effekt von Welten, Dinge und Menschen mit Sichtbarkeit und Bedeutung zu versehen. In dieser Hinsicht wird der Begriff Welt von mir im Weiteren terminologisch verwendet.

Auf die Konsequenzen, die diese kulturalistische Auffassung von Pop als identifizierender Welt - oder: Welten - für die Musikpädagogik mit sich bringt, werde ich gleich eingehen. Davor möchte ich dieses grundlegende Ergebnis meiner Untersuchung allerdings noch in die Zuspitzung führen, die es dort erfuhr. Im Gegensatz zu den von Hebdige und Diederichsen beschriebenen Popkulturszenen, deren Zustandekommen insbesondere auf der Negation der basalen oder hegemonialen Kultur beruhte, ergab meine Forschung ein anderes Emergenzprinzip. In der Sprache der Systemtheorie formuliert: während das Konstitutionsverfahren der alten Popkulturen fremdreferentiell war, hatte ich es mit grundlegend selbstreferentiellen kulturellen Systemen zu tun. Dieser Unterschied hat Auswirkungen auf die jeweiligen Formen von Subjektivität und Identifikationen.

Das Subjekt der fremdreferentiellen Subkultur bleibt im Kern ein Subjekt der basalen, hegemonialen Ordnung, die hinter der Subkultur und dieser immer zugrunde liegt. Das gibt der Welt eine große Stabilität, die Hebdige von statischen Kulturen sprechen lässt. Ist das Subjekt einmal identifiziert, ist es in der Welt angekommen; eine Position, die es auch bei seinem Austritt aus den Popkulturszenen nicht verliert, sondern in andere Kontexte verschieben kann. Auf diese Weise ist eine stabile Subjektposition entstanden. Dagegen zeigt sich an den selbstreferentiellen Kulturen die Notwendigkeit zur permanenten Identifikation. Hier ist das Subjekt nur insofern *in* der Welt, als es sich gerade wieder neu mit ihr identifiziert hat. Im Kern bleibt es immer ein Subjekt *vor* der Welt. Es ist das postmoderne Subjekt des Begehrens nach Welt, für dessen Entwurzelung man in den vergangenen zwei Jahrzehnten so viele Begriffe gefunden hat ("Ambivalenz" (Bauman), "Kontingenz" und "Ironie" (Rorty), "der flexible Mensch" (Sennett)). Und dessen Strategien, um dennoch zu einer stabilen Identität zu kommen, so nachdrückliche Symptome (psychosomatische Erkrankungen wie etwa die Anorexie) und eigenartige Identifikationsmechanismen hervorgebracht hat. Etwa phantasmatische, wie sie Zizek (1997) beschreibt, oder extrem narzisstische, wie sie Waltz (2001c) in der Literatur Michel Houellebecqs detailliert ausgebreitet findet.

Das ständige Sich-Identifizieren läßt sich in der Popkultur heute an den unterschiedlichsten Phänomenen beobachten. In den Träumereien und im Sich-Gehenlassen des Chill-Out und Raves. Man begegnet diesem Muster, wenn man sich fragt, wie Schallplattenkritiken im Kontext von Techno funktionieren, und im Design von Zeitschriften (vgl. Kösch 2001). Immer steht die Prozessualität im Vordergrund - und immer ist ersichtlich, dass die Subjekte des jeweiligen Zusammenhangs von dieser Prozessualität ergriffen sind bzw. ständig erneut von Identifikationen ergriffen werden.

Vor dem Hintergrund dieser Beobachtung bekommt die von mir zu Beginn meiner Feldforschung gemachte Erfahrung ein anderes Gewicht. Sie ist nun als eine Aussage nicht nur über mein Verhältnis zur Welt der Popkultur bzw. über die Kulturalität des Pop, sondern über die Spezifik der Popkultur als einer zeitgenössischen Form von Welt erkennbar geworden. Sie stellt einen Hinweis dar auf einen bestimmten Modus der Subjektidentität: das Subjekt, das nur insofern in der Welt lebt, als es sich mit dieser wiederholt identifiziert. (Das ist auch das Subjekt, das die Akteur-Netzwerktheorie Bruno Latours formuliert, wenn auch eher implizit als explizit.)

Vor dem Hintergrund der hiermit skizzierten Problematik und besonderen Relevanz zeitgenössischer Identifikationsverhältnisse zielt meine Anmerkung zur Pädagogik freilich darauf ab, für die Beachtung dieser Problematik in der Pädagogik

gogik zu werben. Bevor ich hierzu der Musikpädagogik einen Vorschlag unterbreite, noch eine allgemeine Anmerkung.

In der gegebenen Situation müssen pädagogische Institutionen mit starken Identifikationswünschen und komplexen Formen von Identifikationen umgehen; und das heißt nicht zuletzt: sie müssen Identifikationen anbieten. Wie Brigitte Scherer (2002) in ihrem Zwischenbericht einer Studie des Instituts für Psychologie und Sozialforschung an der Universität Bremen über Gewalt und Gewaltprävention an Schulen festhält, lässt sich heute in den Schulen ein Identifikationsmodus beobachten, den Lacan als imaginär bezeichnet und der in der herkömmlichen Psychoanalyse unter dem Begriff Narzissmus firmiert: peer groups und rivalisierende Banden produzieren imaginäre Selbstbilder, die permanent Bestätigung verlangen, ansonsten verflüchtigen sie sich. "In diesem Bereich dienen aggressive oder gewaltförmige Auseinandersetzung und vor allem Formen des Mobbing der Herstellung und Stabilisierung dieser Selbstbilder." Scherer schlägt vor, hierzu alternative Identifikationsformen anzubieten, nämlich verpflichtende, *symbolische*, wie es bei Lacan heißt. "Schule ist gefordert, andere Identifizierungsmöglichkeiten bereitzustellen, Identifizierungsmöglichkeiten, die einen Beitrag zur symbolischen Verankerung leisten können. Das bedeutet, dass Schüler und Schülerinnen „Orte“ zur Verfügung haben, in denen sie für andere – und damit für sich selbst – bedeutsam werden können und die zugleich eine strukturelle Verankerung in der Schule gewährleisten. Formen der symbolischen Identifizierung beruhen darauf, dass Schülern und Schülerinnen eigene (Mit-) Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen, die sie zugleich verpflichten." Dies vorab.

2. Zwei musikpädagogische Entwürfe: Die Welt in den Unterricht hereinholen, einen Raum für Identifikationen schaffen

Die Identifikationen und den Identifikationswunsch der Schülerinnen und Schüler als wesentlichen Teil des sozio-kulturellen Systems, um das es sich beim Unterricht handelt, aufzufassen, muss für die Pädagogik bedeuten, ihre Lerninhalte, insbesondere aber deren Vermittlung an den Erfahrungen und Interessen der Schülerinnen und Schüler auszurichten.

Für die Musikpädagogik heißt das, zu fragen, woher Musik für die Schülerinnen und Schüler ihre Bedeutung bekommt. Die beiden Beispiele, die ich dazu anführe, stehen für unterschiedliche Formen von Bedeutungsstiftung, von Signifikanz; es handelt sich um zwei Subjekt-Welt-Verhältnisse, zwei Modi der Identifikation, deren Berücksichtigung jeweils spezifische Anforderungen an den Musikunterricht stellt. Im einen Fall geht es um musikpädagogische Konsequenzen, wie sie entstehen, wenn ein Teil der Schüler einer bestimmten popkulturellen Welt angehört. Das zweite Beispiel behandelt das Fehlen einer solchen Identifikation

in einer im Sozialen realisierten Welt; hier frage ich nach möglichen pädagogischen Mitteln, die träumerische, phantasierte Identifikationen für die Vermittlung von Wissen - bzw. die Entstehung von Wissen im Subjekt - fruchtbar machen.

Codierungen wahrnehmen, respektieren und aufgreifen

Wir mögen heutzutage zwar den Eindruck haben, in einer Realität zu leben, der Strukturen, die ihre Subjekte *verpflichten*, verlustig gegangen sind; in der es möglich scheint, die eigene Identität selbst zu *entwerfen*; in der es die Gewalt und Macht von Akkulturation und Kultur nicht mehr gibt, weil keine Hegemonialität eines kulturellen Systems mehr erkennbar ist - im Kontakt mit Popkulturen macht man jedoch die Erfahrung, dass es all dies durchaus noch gibt, wenn auch untergründig wirksam. Man wird auf das Vorhandensein von Codes gestoßen, die nicht nur zu einem allgemeinen Spiel der Mode gehören, wie sich möglicherweise vorschnell annehmen ließe, sondern die ganz bestimmten Regeln folgen. Sie gehören zu Welten, die sie organisieren, und mit denen sich heute auf x Arten in Berührung kommen lässt: über große Geschwister, die als cool empfundene Performance oder Aufmachung eines Stars im Fernsehen, die Ästhetik von Videoclips, Bilder oder Statements in Teenie-Zeitschriften, die Faszination für einzelne Gegenstände wie etwa das Skateboard, die Begeisterung für Sounds, für Rhythmus, die Neugier auf Drogen, die quasi natürliche Entwicklung eines Freundeskreises aus einer Gruppe fußballspielender Jungs zu Rock und HipHop hörenden, extrem weit geschnittene Jeans tragenden, auf Skateboards die Schwerkraft überlistenden Kiffern.

Aufgabe der Pädagogik ist es, hinter derartigen Images und Klischees mehr als nur Narzissmus und Cliquen, mehr als Sport- und typisch adoleszente Drogenbegeisterung zu sehen; nämlich die Welten, die diese hervorbringen bzw. die sich in ihnen bruchstückhaft nach außen abbilden. Die Pädagogik muss sie im Unterricht auftauchen lassen, um die Schülerinnen als Subjekte dieser Identifikationen im Unterricht adressieren und sich artikulieren lassen zu können. Sie muss zu diesem Zweck nicht selbst über eine Kenntnis der Codes verfügen, aber sie muss diese respektieren und sich darüber im Klaren sein, dass hinter ihnen Welten liegen.

Der erste und wesentliche Effekt der Wahrnehmung von kulturellen Codes durch die Pädagogik liegt demnach auf der Ebene der Beziehung zu den Schülern. Diese gewinnt an Festigkeit, weil die andere Seite, das Subjekt des Lernens, an Festigkeit, Sichtbarkeit, Ansprechbarkeit, Artikulierfähigkeit gewonnen hat. Der zweite Effekt betrifft die Gegenstände des Lernens. Ist die Existenz des anderen Codes im Rahmen des Unterrichts erst einmal möglich, werden aus ihm - aus dieser anderen Welt - die Gegenstände nur so hervorpurzeln. Und mit den

Gegenständen sind Verknüpfungsmöglichkeiten mitgegeben, die zum herkömmlichen musikalischen Wissen hinüberführen.

Nehmen wir an, die Schülerinnen brächten ihre Identifikation mit HipHop in den Unterricht ein. Das würde zunächst einmal ein großes Anhören mit sich bringen. Die am Unterricht Beteiligten, die HipHop nicht mögen oder damit bislang nichts zu tun hatten, könnten wie Ethnologen in den fremden Code eintauchen, etwa indem die HipHopper vor ihnen ihre HipHop-interne Auseinandersetzung über gute und schlechte, bessere und schlechtere, wichtigere und unwichtigere HipHop-Musik austrügen. Auf diese Weise entstünde für die Nicht-HipHopper ein erster Horizont der musikalischen Seite der Welt des HipHop - sowie ein erfahrener Begriff von der Kontextualität von Bedeutung. Von diesem Feld ausgehend ließe sich dessen Geschichte rekonstruieren - und damit die Dimension der Geschichtlichkeit und Prozessualität von Kunstproduktion thematisieren: Auf dieses folgt als Reaktion jenes - warum? Warum ergibt sich eines aus dem anderen? Aber auch: wo sind in dieser Geschichte die signifikanten Einschnitte? Überhaupt die wesentlichen musikalischen Merkmale von HipHop: Welche Bedeutung kommt hier dem Rhythmus (Loop) zu? Inwiefern erscheint angesichts von HipHop eine Unterscheidung zwischen Song und Track als sinnvoll? Haben HipHopper keinen Sinn für Tonarten, oder vielmehr einen bestimmten? (Vgl. Bonz 2002a, S.44) Worin besteht der Unterschied zwischen dem für HipHop typischen Sample und dem Zitat in der Tradition der europäischen Musik? Von da aus ließe sich auf weitere sozio-historische Zusammenhänge kommen: HipHop als Musik, die in einer afrikanischen Tradition steht; HipHop als amerikanisch-afrikanische Musik.

In einer Bewegung von Kontextualisierung und Überschreitung der Grenzen des Kontextes, wie ihn die am Unterricht beteiligten HipHopper repräsentieren, bildete sich der kulturalistische pädagogische Ansatz ständig selbst ab - er wäre für die Beteiligten, die Subjekte des Lernens, immer auch sichtbar.

Freilich fungiert HipHop an dieser Stelle nur als ein besonders prägnantes Beispiel. Ebenso gut ließe sich von Spielarten des Rock oder der House- und Techno-Music sprechen, die immer wieder Welten hervorbringen, mit denen sich die Subjekte der Popkultur als identifiziert erweisen. Von Gruffties, Wavem, Ravem.

Einen geschützten Raum schaffen, in dem die geträumten Identifikationen mit Stars für das Lernen produktiv werden können

Die zuvor gemachte Anmerkung skizziert ein pädagogisches Verfahren, das der Identifikation eines Teils der Schüler in Popkulturwelten Rechnung trägt. Das heißt, es handelt es sich um Identifikationen mit und *in* Welten, die im sozialen Leben der Beteiligten auch realisiert sind. Die Welt des HipHop, der Waver etc. findet sich auf dem Schulhof, nachmittags auf der Straße oder im Jugendhaus,

im Sportpark oder Zuhause. Wäre dieses Vorhandensein der Welt als für alle Beteiligten sicht- und spürbarer Gemeinschaft nicht gegeben, ließe sie sich kaum als Code/Welt für den Unterricht nutzbar machen. Wer sollte sich getrauen, sie einzubringen? Wer sollte sie dort vertreten? Wer wäre dort als ihr Vertreter von den anderen adressierbar? Nein, eine Welt, von der man nicht weiß, dass man sie sich mit anderen teilt, behält man eher für sich als sie gegenüber 'Fremden' zu repräsentieren. Denn um Fremde handelt es sich in diesem Fall. Es sind ja nicht Subjekte einer gemeinsamen Welt: man fühlt sich von ihnen nicht wirklich gesehen, verstanden, anerkannt (vgl. Waltz 2001b). Um eine solche isolierte Subjektposition geht es mir nun abschließend.

Eine Subjektposition, die durch eine Beziehung zu Pop bestimmt ist, aber nicht in einer im Sozialen vorhandenen popkulturellen Welt aufgeht, ist "King Girl". Sie wird in der Regel von Frauen beschrieben, problematisiert, analysiert und handelt in den mir bekannten Texten immer von Mädchen. In der Autobiographie der britischen Popjournalistin Julie Burchill (1999), wo der Begriff King Girl auch geprägt wird, besitzt diese Identifikationsfigur einen zentralen Stellenwert. Eine ethnologischen Untersuchung der Australierin Sarah Baker (2002) geht den Erscheinungsformen dieser Position im Detail anhand des spezifischen Umgangs eines zehnjährigen Mädchens mit Musik nach. Auf den Punkt bringt diesen Heike Blümner (2001) in einer Bemerkung über ihr eigenes Fanverhältnis zu Sade, einer bekannten Popsängerin der Achtzigerjahre: "Sade durfte auf einem entfernten Planeten glänzen, ihre Strahlen kitzelten meine unterfütterte Phantasie." (S.55) Mit Bezug auf die genannten Autorinnen habe ich King Girl vor Kurzem ausführlich beschrieben (vgl. Bonz 2002b). Hier skizziere ich sie lediglich in ihren wesentlichen Zügen. Fundamental kennzeichnend ist für King Girl ein intensives Verhältnis zur Popmusik, das grundsätzlich allein gelebt wird. So beschreibt etwa Baker, dass sich das von ihr dargestellte Mädchen immer zum Musikhören in ihr Kinderzimmer zurückzieht; und Burchill ist als Kind die Einsamkeit in Person. Wesentlich ist außerdem der Abstand zwischen King Girl und ihrem Bezugspunkt. Gerade der Umstand, dass Sade auf einem entfernten Planeten glänzt ist, wie Blümner implizit nahe legt, Garant und Ursache dafür, dass sie überhaupt zu glänzen vermag.

Zusammengefasst: King Girl steht für eine Form von Fantum, in dem sich der Fan mittels eines Stars mit einer Traumwelt identifiziert, in die er regelmäßig eintaucht. Das Eintauchen gelingt nur im Zustand des Alleinseins, zurückgezogen im "Kokon", wie es bei Burchill heißt (S.44). Dann ist King Girl in die Lage versetzt, das dem Star zugeschriebene, in dessen fiktiver Glamour-Welt spielende Begehren zu mimen. Das Mimen selbst ist der eigentlich kreative Vorgang, also das Sich-in-die-Traumwelt-Hineinstellen, das Der-Identifikation-Nachgeben.

So präsentiert und analysiert Baker etwa Mixkassetten, die das Mädchen für sie, die Forscherin, aufgenommen hatte und die darin bestehen, dass man es hier singen hört, und zwar im Chor mit einer berühmten Boygroup, zu deren Mitglied sie sich auf diese Weise gemacht hat (vgl. Bonz 2002b, S.102f.). Ich habe selbst an meiner elfjährigen Tochter vergleichbare Beobachtungen gemacht. Dabei ging es Musikaufnahmen mit Hilfe von Presets, die auf einem Keyboard abgerufen werden konnten, und um fiktive Radioprogramme, die Anmoderationen zu Lieblingsliedern und Interviews mit Stars enthielten.

Mir scheint diese *vor* der Welt des Pop liegende Subjektposition ebenso verbreitet zu sein wie die oben dargestellte Identifikation *in* Popkulturszenen, die im Sozialen realisiert sind. Wie diese lässt auch sie sich musikpädagogisch handhaben. Besteht dort die große Anforderung an die Lehrenden darin, zu akzeptieren, dass ihnen im Code der Schüler eine Welt begegnet, von der sie nicht Teil ist - was auch heißt, akzeptieren zu müssen, dass die eigene Welt nicht die einzige ist -, ist die Herausforderung nun, dem isolierten Schwärmen von King Girl einen geschützten Raum anzubieten. Wie das aussehen könnte? Man müsste die Schüler machen lassen und sie zugleich voreinander beschützen. Voraussetzung wäre die Arbeit in kleinen Gruppen und das Zurverfügungstellen unterschiedlichster Instrumente und Aufnahmegeräte. Aus einem geschützten Raum heraus, der einen intimen Umgang mit Musik ermöglicht, könnte sich ein kreatives Potential entwickeln, wie es in der derzeitigen Realität an Schulen so häufig von allen Beteiligten vermisst wird.

Kapitel 17. Schulrockfestivals – Erfahrungen aus zehn Durchgängen

von Wolfgang Strothoff

Schlaglicht

Es ist Dienstag, der 11. März 2003, 19.41 Uhr. Die Bühne der Kesselhalle des Bremer Kulturzentrums Schlachthof ist in blaues Licht getaucht, ein tiefer, brummender Synthesizerklang kündigt das Bevorstehende an. Rotes und gelbes Licht erhellt jetzt die Bühne, die nun den vier Musikern der Schülerband *Eleven* für die nächste halbe Stunde gehört. „Here We Are“ skandieren sie in ihrem Refrain, der von ihren Fans, die mit einem Bus aus dem Bremer Umland für diesen Auftritt angereist sind, gleich mitgesungen wird. *Eleven* ist die zweite von insgesamt sieben Bands, die sich an diesem Abend vor großem Publikum präsentieren kann



Grenzenfrei beim 10. Bremer Schulrockfestival 2003, Foto: Frank Thomas Koch

Das Auge schweift weiter und erkennt vier Tontechniker, fünf Kameraleute, einen Stage-Manager und eine Stage-Hand (Bühnenumbauarbeiter), einen Beleuchter, einen Hallenmanager, diverse Ordner an den Ein- und Ausgängen, ein dreiköpfiges Aufnahmeteam vom regionalen Fernsehsender, zwei Journalisten von der schreibenden Presse, zwei professionelle Fotografen und einen verant-