



© Jürgen Oberschmidt

# Rhythm & Blues

Warum sich Musik in unsere Lebenspraxis eingraben muss

**Jürgen Oberschmidt**

■ Eröffnen wir unsere Gedanken zunächst einmal mit dem Gegenteil von dem, was wir normalerweise mit Rhythm & Blues, der afro-amerikanischen Unterhaltungsmusik in den 1940er Jahren, in Verbindung bringen würden – und beginnen wir dabei in der Schule: Hier steht

am Anfang das reflektive Eindringen in ein musikalisches Werk und manchmal auch das Musizieren dieser Kompositionen. Der musikalische Text verschafft uns in jeder Hinsicht Sicherheiten, er erfordert ein formales, regelgeleitetes Lernen, dabei müssen wir über verlässliche Fähigkeiten verfügen, wohlüberlegt und planend handeln und dabei Stabilitäten schaffen. So etwas kennen wir (nicht nur) aus den uns bekannten Lernprozessen, wo sich die Menschen an Bestimmungen halten müssen, die ihnen Geleitschutz verschaffen und sie durchs Leben führen. Wenn nun Mu-

sik jenseits solcher formalen Lernsettings im Hobbykeller entsteht und dann womöglich einen so wichtigen Platz im Leben einnimmt, dass die Zeit und ein neu gefundener Lebensstil es selten erlauben, die Studienräte des Melanchton-Gymnasiums zu besuchen, dann hatte dies immer schon etwas verdächtig Anrühiges. Das Ziel menschlichen Lebens scheint in der Stabilisierung zu liegen – und so wäre in der Schule ein beherrschtes Vorgehen gefragt: Es ginge dann auch im Musikunterricht darum, die wohlfeilen menschlichen Fähigkeiten anzusprechen, Kom-

[www.musikundbildung.de](http://www.musikundbildung.de)

► Beitrag als PDF-Datei

petenzen zu erwerben, die uns für ein Leben voranbringen sollen, in dem wir Gras ausschließlich als Wiese erleben.

Solche Lehren, die uns Sicherheiten und Zuverlässigkeiten schenken, gelten jedoch allenfalls für Tragwerke im Bauwesen und sollten nicht für die Gleichgewichtslehren unseres Lebens in Anschlag gebracht werden. Bereits die alten Griechen erkannten in der Flüchtigkeit all dessen, was uns umgibt, ein Grundproblem unserer menschlichen Existenz. Die Welt verändert sich von Tag zu Tag, ja von Moment zu Moment. Wir sind umgeben von flackernden Schatten, wie sie in Platons Höhlengleichnis, das er sich von seinem Lehrer Sokrates erzählen lässt, an die Wand geworfen werden. Diese Schatten sind lediglich Abbilder einer Wirklichkeit, die wir in unserer begrenzten Höhlen-Behausung nicht erleben können. Wie oft verharrt unser Musikunterricht in solchen Abbildern des bloßen Scheins? Auch die Musik des *Rhythm & Blues* erscheint im Musikunterricht oftmals wie solch ein flackernder Schatten, der ausschließlich in seinen Konservierungen aus den fernen Welten und Zeiten in die Begrenzungen unserer pädagogisch eingerichteten Höhle gelangt, um dann in der dortigen Museumsstube neben Bach, Beethoven, Brahms und den Beatles Platz zu nehmen. All diese Musik ist unseren Kindern und Jugendlichen gleich fern, sie klingt aus den gleichen Lautsprechern, wird mit der gleichen schulisch-gebotenen Andacht gehört und führt zu den gleichen methodischen Kontrollversuchen, mit denen dann festgestellt werden kann, ob das Gelernte bei der täglichen Arbeit angewandt werden kann: Hier wäre dann in Spiegelstreichen darauf hinzuweisen, dass *Rhythm & Blues* ein seit den 1940er Jahren vorherrschender und rhythmisch stark akzentuierter Stil afroamerikanischer Popmusik sei. Über den bösen und zu tilgenden Begriff „Race-Music“ sei hier zu berichten, Stammbäume der Rhythm-and-Blues-Bands seien noch hinzuzufügen, soziale Verwicklungen zu referieren und Vermischungen zum Rock 'n' Roll müssten aufgezeigt, Migrationsbewegungen der musikalischen Praxen und Entwicklungslinien zu heutigen Subkulturen nachgezeichnet werden. Die Musik selbst bliebe hier ein Schattenbild, fernab der eigentlichen Idee hinter ihrer Existenz. In der Schule gewöhnen wir uns gerne an solche Schattenwürfe, die ohne Neugier auf ein Draußen auskommen. Auf diese Weise wird jeder wissenschaftspropädeutisch gemeinte Umgang mit Mu-

sik zur Schattenwissenschaft. In seiner Kritik am platonischen Wahrheitsbegriff bezieht sich Martin Heidegger direkt auf Platons Höhlengleichnis: Die Wahrheit läge für ihn nunmehr in einer Beziehung zwischen einem Subjekt und den Dingen und nicht mehr in den Dingen selbst. Gegenstände müssten denen vermittelt werden, die an Ketten gefesselt ihre Höhle bewohnen, was in unserem Fall dann die Musikaufgabe einer Musikvermittlung wäre.

Der Philosoph, Publizist und studierte Musiker Roberto Cotroneo fasst seine Liebe zur Musik in einen fiktiven Brief an seinen Sohn und entlarvt hier, wie unsere Vorstellungen vom musikalischen Lernen auf Vorannahmen einer eindimensionalen Instrumentalsozialisation beruhen, die wir unhinterfragt auf alle musikalischen Praxen und wohl auch auf unser Lernen in der Schule übertragen: „Weißt du, als ich mit dem Klavierunterricht begann, war Musik eben Musik. Mein Lehrer erlaubte mir nicht, ohne Noten zu spielen. Das Klavier spielte nur, indem es meinen Händen gehorchte, und meine Hände gehorchten der Musik, die ich üben mußte. Das nennt man einen ‚klassischen Ansatz‘. [...] Doch außerhalb der klassischen Musik lagen die Dinge anders. In Jazz, Pop, Rock und Folklore wurde immer schon variiert und improvisiert, über bestimmte Themen ebenso wie ohne eine konkrete Melodie

oder ein bekanntes Musikstück, von dem man ausging. Solche Musik durfte man nicht spielen, wenn man vorhatte, ein Instrument richtig zu erlernen. [...] Es gab leider nur eine Musik, nur eine richtige [...], die man in den unsterblichen Partituren von Bach, und Haydn, Mozart und Beethoven, Brahms und Schumann, Debussy, Mahler und Britten lesen kann“ (Cotroneo 2006, S. 147). Keineswegs soll hier unterstellt werden, dass solch eine Priorisierung für unseren Musikunterricht in Anschlag gebracht werden kann. Es ist aber der hier beschworene ‚klassische Ansatz‘, der sich gegen eine lebensweltliche Orientierung stellt, diese weder in der Gestaltung musikalischer Praxen noch in der Reflexion über musikalische Gestaltungsprinzipien, sondern allenfalls außerhalb des Gegenstandes sucht. „Es liegt etwas Unsinniges in diesem Mechanismus. Ich möchte die unumschränkte Größe klassischer Musik und berühmter Musiker nicht in Abrede stellen, doch darf die übrige Musik, die sogenannte U-Musik, deswegen nicht als minderwertig abgetan werden. Diese übrige Musik – Jazz, Pop, Gelegenheitslieder, traditionelle Volksmusik, Improvisationen auf der Straße und Folkloremelodien aus fernen Ländern – ist das Wahrhaftigste, Konkreteste und Leibhaftigste, was es in der Musik überhaupt geben kann. Vor allem jedoch das Lebendigste. Bei ihr sind die



Musik als Schattenbild, fernab der eigentlichen Idee hinter ihrer Existenz



Instrumente nicht nur mechanische Wiedergabegeräte in den Händen von Künstlern, die einer komponierten und schriftlich fixierten Musik so treu wie möglich sein wollen. Bei ihr erwachen die Instrumente zu neuem Leben.

### MUSIK IST IN HANDLUNGSKON- TEXTE EINGEBUNDEN

Nur in der Schule glauben wir an ein Lernen im Ensemble, das sich einem Notentext verpflichtet fühlt, der sich Bildungsplan nennt und von dem wir nicht abkehren dürfen. An diesem Beharrungsvermögen ändert auch keine Kompetenzorientierung etwas. Schließlich erinnern die täglichen Exerzitien doch eher an die alten historisch informierten Praxen des Lernens, auch wenn die Tafel inzwischen *white* und *smart* geworden ist und Noten im Musikunterricht durchaus auch auf einem Tablet geschrieben werden dürfen. Unser Leben orientiert sich aber nicht an solchen Lernpartituren und ihren Realisierungen, egal wie ausgefeilt diese auch sein mögen: „Wenn das, was wir in der Medizin, im Recht, auf dem Fußballplatz, in der Diplomatie oder in der Politik machen, erstarrt, weil es sich auf Stereotype und festgefahrene Abläufe beschränkt, verlieren wir den Kontakt zur Welt und damit auch zuletzt den Kontakt zu uns selbst. Das macht uns unfrei“ (Bertram & Rüsenberg 2021, S. 107).

Mittlerweise unterliegen alle Lebensbereiche unserer Karriereplanung: Stets geht es um Kaderplanung, Plan Nachwuchsstrategien, Taktikschulung, um hartes körperliches Training und individuelle Prozesse der Selbstoptimierung. Doch ist weder unser Leben noch das Fußballspiel verregelbar, hier wie dort geht es um das Antizipieren, um Flexibilität und Mobilität, und auch unsere alltäglichen Gewohnheiten sind nicht fix und stabil wie eine Urtextausgabe. Lebenspraxen entwickeln sich – und jeder Bildungsprozess beginnt damit, dass wir uns in unserer Höhle von Ketten befreien müssen, von den Selbststabilisierungen eines Systems, vom Rahmenplan einer Partitur, um selbst zu ergünden, mit welchen musikalischen Praxen man den interaktiven und kommunikativen Dimensionen unseres Lebens nahekommen kann.

Die lingua franca des *Rhythm & Blues* ist eine andere als jene, der wir im System Schule begegnen, spricht *Rhythm & Blues* doch immer auch ein swingendes Lob der Improvisation und der

Peter Handkes Gedicht  
*Der Text des rhythm-and-blues*  
kann aus Lizenzgründen nicht  
abgebildet werden.

Ungewissheit. Zunächst einmal ist dabei zu berücksichtigen, dass es sich hier ursprünglich um individuelle Formen der Aneignung handelt, die weitgehend autodidaktisch geprägt sind und von den Ausführenden gar nicht als ein solch aneignendes „Lernen“, sondern viel eher als ein intrinsisch motiviertes „Machen“ verstanden werden müssten. In solch einer bewussten Abgrenzung zu anderen musikalischen Praxen stellt sich die Frage, wie eine solche in den geregelten

Betrieben formaler Bildungskontexte ein Zuhause finden kann, um dann an diesem ihr fremden Ort in der hier gebotenen Weise didaktisch konturiert und zertifiziert zu werden. Warum nur setzen wir in der Schule stets einen geregelten und kontinuierlich aufbauenden Lernprozess dem Musizieren voraus? Lassen sich die uns ferneren Musizierpraxen, die immer auch Lebenspraxen sind, überhaupt authentisch vermitteln? Dass wir über andere Wege nachdenken müssten,

verdeutlichen Georg W. Bertram und Michael Rüsenberg in ihrem *Lob der Ungewissheit*, einem eindeutigen Plädoyer für das Improvisieren: „Wenn wir uns gegen den Wandel stabilisieren, erreichen wir nur, dass wir den Kontakt zu dem, was uns umgibt, verlieren. Wollen wir diesen Kontaktverlust vermeiden, müssen wir die Instabilität dessen, was uns umgibt, anerkennen und für uns produktiv machen. [...] Alle die Zusammenhänge gesellschaftlichen Lebens, die fixiert sind, geraten [...] in größere Schwierigkeiten. Bereiche und Institutionen hingegen, die darauf eingestellt sind, sich immer wieder aus sich heraus zu verändern, werden deutlich besser zu-recht kommen“ (Bertram & Rüsenberg 2021, S. 13).

### HOHEITSGEBIETE DER E- UND U-KULTUREN

Blues-Sänger behaupten, sie können ein geistliches Lied in einen Blues umwandeln, indem sie ein *My Lord* durch ihr *My Baby* ersetzen. Solch ein aus alt mach neu hat historische Vorbilder: Mit „Tönet, ihr Pauken, erschallet, Trompeten, klingende Saiten, erfüllet die Luft!“ beginnt eine uns allen bekannte weltliche Kantate mit wuchtigem Königinnenlob, dessen unverkennbar militärische Attitüde viel mit den waffenklirrenden Bedingungen ihrer Entstehung zu tun hat: Im Entstehungsjahr 1733 begann der polnische Thronfolgekrieg. Ein Jahr später wurde unter dem neuen Text „Jauchzet frohlocket“ dann das Ankommen

eines Friedensbringers verkündet. Warum sollte in den Coverversionen einer absolutistischen Gesellschaft der Unterschied zwischen *My Lord* und *My Baby* anders zu fassen sein, als bei den Anbetungen eines Blues-Sängers? Relativiert sich hier gar unser doch noch sehr junges Urtextdenken, wenn Bach für jede Aufführung seiner Passionen neue Gewissheiten bereithält, jedes Schaffen ein Umschaffen ist, das keineswegs automatisch mit einem Up- oder Downcycling verbunden ist? Greifen hier vielleicht gar die gleichen Automatismen verschiedener kultureller Traditionen? Eine Unterscheidung zwischen E- und U-Kultur, wie sie in den imaginativen Grenzen der Musik-Spartierungen bis heute schwer niederzureißen scheint, scheint sich spätestens mit Blick auf die

## Schott Music

Ihr Noten-Onlineshop im neuen Look

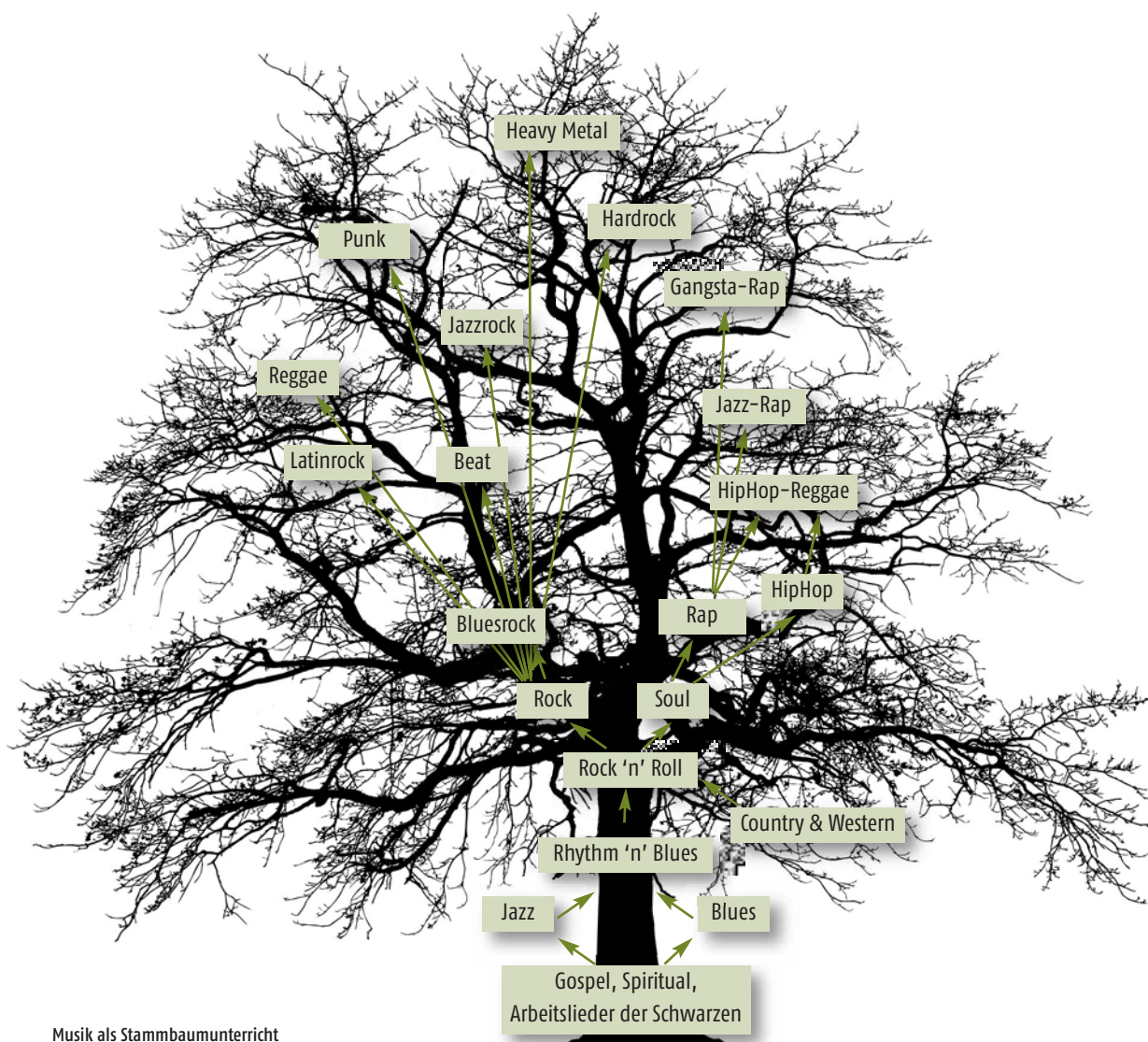


Neue Notenwelt im Shop entdecken  
[www.schott-music.com](http://www.schott-music.com)

Mit hochwertigen Druckausgaben  
 und über 30.000 digitalen Noten,  
 um sofort loszulegen

 SCHOTT





Musik als Stammbaumunterricht

© GDI / Pixabay

bildende Kunst seit Beginn der Popart in den 1960er Jahren zu erübrigen. In der Popmusik ist hier zeitgleich eine Literarisierung der Songtexte zu beobachten, Leonard Cohen, der in den 1960er Jahren zwei Romane und mehrere Gedichtbände veröffentlichte, Frank Zappa und nicht zuletzt Literaturnobelpreisträger Bob Dylan sorgten dafür, einen Song-Text als Lyrik – und damit als einen Teil der Hochkultur zu verstehen: Sie lenkten den Blick der Literaturwissenschaft darauf, wie Pop-Lyrik medienübergreifend funktionieren kann.

Als solch ein Beispiel der Medienreflexion kann Peter Handkes Transformation eines Songtextes der Rolling Stones, *Going home*, gelten, der die Mittel des Blues stark imitiert bzw. persifliert. Der Autor stellt den Text bloß, indem er klischeehafte Phrasen neu anordnet und ihnen die Musik

raubt. Durch die Übertragung ins Deutsche entsteht ein weiterer Verfremdungseffekt: Alles ist in Ordnung (Everything is alright), „Ich fühl mich wohl“ (I feel good) machen hier Banalitäten offensichtlich: Die Texte sind angewiesen auf die Musik an sich, sagen für sich nichts aus. Ähnliche Verfremdungen ließen sich auch an einer Bach-Kantate oder den Texten Richard Wagners vollziehen, nur, dass hier dann nicht von einer Pop-Art, sondern im Falle des germanischen Nebels unseres Gesamtkunstwerklers eher von „bombastischem Alliterationsgestotter“ (Eduard Hanslick) gesprochen werden müsste, wenn man die Klischees der Textvorlagen umzingelt.

In seinem Text *Sterile Exerzitien* kritisiert Jörg Drews, Handke habe hier das für den Rhythm & Blues konstitutive Element des Rhythmus' gänzlich außer Acht gelassen. Hier werde das Eigentli-

che weggelassen und ausschließlich eine Textebene lächerlich gemacht, die urtümlich gar nicht als Literatur verstanden werden möchte (Drews 1972, S. 64).

### MUSIKGESCHICHTE ALS STAMMBAUMUNTERRICHT

Stammbäume der Popmusik lassen sich ebenso entwerfen wie jene von den Einzellern über die Wurm- und Reptilien hin zu den Wirbeltieren. Hier würden wir immerhin erfahren, dass die Evolution der populären Musik eine direkte Entwicklungslinie vom Rhythm & Blues, Funk, Reggae, Rap hin zum HipHop gefunden hat, wobei sich das Geäst immer anders formiert, manchmal den Rock 'n' Roll einbindet und auf

ganz unterschiedlichste Weise auch Seitentriebe anlegt. Welche Folgen haben solche Vorstellungen einer „natürlichen Zuchtwahl“, die Darwin in seiner Abhandlung *Über die Entstehung der Arten* (Darwin 1859) entwickelte und die sich bereits in seinen Tagebüchern in der Stammbaum-Metapher festigte? Wie auch für die klassische Musik dies fälschlich konstruiert wurde, wird Musikgeschichte hier als Stilgeschichte betrachtet: Eine Epoche beginnt, sie wächst und verblüht, wird alt, stirbt, sie geht in eine neue Epoche bzw. in einem neuen Stil auf. Verkannt wird hier, dass alte Musik in hohem Maße ästhetisch präsent bleibt: Wir erleben Barockmusik nicht als videoanimierten Dinosaurier im Jurassic Park, sondern in lebendig-historisch-informierter Aufführungspraxis. Auch alte Musik bleibt immer ein Teil unserer Gegenwart und vielleicht ließe sich Musikgeschichte – und damit auch die Geschichte der sogenannten Populärmusik – anders schreiben, wenn wir nicht vorbehaltlos die Modellvorstellungen von Abkömmlingen und Nachfahrenschaften eines Charles Darwin übernehmen, sondern uns an den Spitzkegeldarstellungen der Naturwissenschaft orientieren. Solch eine Spitzkegeldarstellung könnte uns zeigen, dass Musik, die aus fernen Zeiten zu uns hinüberwinkt, immer auch eine zeitgenössische Musik ist und bleibt: „Die Musikgegenwart ist eine Gegenwart aller Musik“ (Antholz 1970, S. 83). Erstellt man solch eine Darstellung im Unterricht, dann ließe sich die horizontale Achse der Gegenwart verschieden konturieren. Gegenstand der Auseinandersetzung kann das vorfindliche Schulbuchangebot oder das regional wahrgenommene Musikleben sein. Aber auch die eigenen Musikpräferenzen können hier einen Ausgangspunkt bilden und zu anderen Ergebnissen führen: Wie breit sind die Stammbaumäste meiner persönlichen Playlist, aus welchen Verzweigungen gehen sie hervor? Wie erlebe ich die Musik meines persönlichen Umfelds, wie schätze ich diese insgesamt ein? Solch ein Musikunterricht geht davon aus, dass es in unserer pluralen (Hör-)Gesellschaft nicht möglich erscheinen kann, kollektive, identitätsstiftende Erfahrungen aufzugreifen, weil ein Hörkollektiv gar nicht mehr greifbar erscheint. Ausgangspunkt ist hier eine Auseinandersetzung mit Musik, die in aller Regel im alltäglichen Kontext und außerhalb von Bildungs- und Ausbildungsstätten stattfindet. Julia Merlot spricht von den „drei Revolutionen der Popmusik“ und bezieht sich auf Forschungen

des Musikinformatikers Matthias Mauch von der Queen Mary University of London, der mit seinem Team 17.094 Hits aus den Top 100 der USA mit Methoden der Evolutionsforschung untersucht hat, um festzustellen, dass sich der Musikgeschmack in den letzten 50 Jahren zwar ständig verändert hat, es aber nur drei grundlegende Umbrüche gab: „Wir haben die Geschichte der Popmusik als Fossilienfunde betrachtet und uns Fragen gestellt, die sich normalerweise Paläontologen stellen“ (zit. nach Merlot 2015). Diese Analyse stellt auch die Bedeutung der Beatles und von den Rolling Stones in Frage, die in guter Tradition der immer wieder reformulierten Geschichtsbilder als stilprägende Bands der Musikgeschichte gelten. Deutlich wird, dass die britischen Bands den bereits existierenden Trends gefolgt sind. Wenden wir nun den Blick von heute aus etwas tiefer in die Vergangenheit, begeben wir uns auf Spurensuche. Dabei stoßen wir sicher auf fossile Materialien, die uns vielleicht unerhört, gar fremd anmuten und uns zeigen, was vom Leben übriggeblieben ist. Manch ein Tonträger wirkt bereits wie solch ein Fossil. Die Notenschrift ist nicht die Musik an sich, sondern allenfalls wie eine konservierte Fußspur im Sand, die sich über Jahrtausende erhalten hat. Dabei versteinert sich nicht das Lebewesen selbst, sondern nur ein Ab-

druck. In solchen Zusammenhängen lässt sich die Frage nach Text und Kontext wieder neu stellen.

### AUSEINANDERSETZUNG MIT DEM MUSIKALISCHEM GEGENSTAND

Nachdem die Statik des konventionellen Werkbegriffs und auch die historische Verortung musikalischer Praxen nun bereits mächtig ins Wanken geraten ist und Wahrheit nach Heidegger nicht mehr in den Dingen selbst, sondern in unserer Beziehung zu ihnen gesucht werden möchte, soll nun der Bogen noch etwas weiter gespannt werden. Was sind überhaupt die im Unterricht konkret zu analysierenden Dinge? Sind es einzelne Klänge, Strukturen, Stücke, Werke oder soziokulturelle Akte, Diskurse? Was sind hinsichtlich des musikalischen Gegenstands, vorausgesetzt, man maßt sich an, diesen gefunden zu haben und möchte festlegen, hier auch von zu rezipierenden Werken sprechen zu wollen, die geeigneten Methoden einer musikalischen Analyse? Auf welche Formen einer grafischen Repräsentation lässt sich hier zurückgreifen? Was möchte eine solche Auseinandersetzung mit einer musikalischen Praxis, die Jugendliche aus ihrem persönlichen Umfeld als eine ihnen nicht mehr lebendig anmutende erleben, überhaupt leisten? Hier werden natür-



Was sind überhaupt die im Unterricht konkret zu analysierenden Dinge? Sind es einzelne Klänge, Strukturen, Stücke, Werke oder soziokulturelle Akte, Diskurse? Was sind die geeigneten Methoden einer musikalischen Analyse?



lich Fragestellungen aufgeworfen, die sich mit den Zieldimensionen von Musikunterricht schlechthin auseinandersetzen. Es ergeben sich Probleme, die sich aber gerade im Bereich der populären Musik besonders entzünden: Selbst bei einem Schubert-Lied stellt sich die Frage, in welcher Relation der musikalische Text und sein Kontext zueinander stehen sollen. Leicht verkommt der Musikunterricht hier zum angewandten Deutsch- oder Geschichtsunterricht – und schnell wird die Musik selbst zum Kontext, wie man dies einer sicherlich dann falsch verstandenen Toposdidaktik auch vorgeworfen hat.

Wie weit ist der Kontext zu fassen? Ist hier ein historischer Kontext gemeint oder unser Kontext, in dem wir die Musik heute hören? Oder sind es nur die Spuren eines historischen Kontextes, die sich in unserem Zeit- und Lebensgefühl wiederfinden? Wie lässt sich solch ein ästhetischer Erfahrungskern als Ausgangs- und immer wiederkehrender Ankerpunkt einer populärmusikalischen Praxis nur in einer solchen Praxis auch erlebbar gestalten? Lässt sich so etwas vermitteln, aneignen – oder geht es hier eher um Dimensionen des Erlebens und Erfahrens?

In der hier skizzierten offenen Situation ist man sich innerhalb der Populärmusikforschung nur einig darüber, wie man eine Auseinandersetzung mit populärmusikalischen Praxen eigentlich nicht möchte: Der Grund dafür sei, dass zwar die Notation ein brauchbarer Ausgangspunkt für die Analyse von Kunstmusik sein könne, für populäre Musik sie aber weder konzipiert noch entworfen sei, zumal es schwierig oder unmöglich sei, wichtige Parameter wie Sound oder Ausdruck in traditioneller Notation zu kodieren“ (Tagg 1982, S. 41). Hier dienen die Methoden der historischen Musikwissenschaft und der Musiktheorie immer als eine Negativfolie, um zu verdeutlichen, welche Begrenztheiten man sich einhandeln würde, wenn man die Auseinandersetzung auf das Beethoven-Paradigma beschränkt, die herbeizitierte „traditionelle“ Wissenschaft auf dieses hier abzulehnende verkürzt und verkennt, wie Neuorientierungen hinsichtlich sozialgeschichtlicher Fragen, eine Hinwendung zur klingenden Repräsentanz, der musikalischen Interpretation und der hier vorauszusetzenden Auseinandersetzung mit einem fluiden Werkbegriff in den musikwissenschaftlichen Diskurs längst Einzug gehalten

haben. Auch hier richten sich die Augen nicht mehr ausschließlich auf ein Werk, das in einer wie auch immer bestimmten Form festgehalten wird, damit es von anderen interpretiert werden kann. Doch was geschieht, wenn wesentliche Parameter in einer konkreten Performance verhandelbar sind und ein Text erst durch die Realisierung unter den realen Bedingungen eines Kontextes entsteht? In bestimmten, performativ angelegten Erscheinungen im Bereich der Neuen Musik erleben wir es bereits, wenn Musik vor Ort produziert wird und Musizierende Teil des Werkes selbst werden.

Dennoch bleibt gerade mit Blick auf den Musikunterricht vieles offen: Was für den einen ein Text ist, mag für andere ein Kontext sein, je nachdem mit welchem Erkenntnisinteresse ich mich einer Musik zuwende und welcher musikalischen Praxis ich mich selbst zugehörig fühle. Und dieses Erkenntnisinteresse ist innerhalb der Musikpädagogik zudem noch divers, weil die grundlegenden Fragen nach der eigentlichen Zieldimension von Musikunterricht immer wieder unterschiedlich beantwortet werden, – wenn man es überhaupt erst einmal wagen möchte, diese Fragen zu stellen. Die Frage nach Text und Kontext wird geradezu obsolet, wenn wir von Musikrichtungen wie „schwarzem“ Soul oder Ska sprechen und dabei eine ganze Subkultur meinen, wie hier die der Mods des heute noch Vereinigten Königreichs. Fragen nach Text und Kontext erübrigen sich, wenn sich die Unterscheidungen zwischen Musikstilen nicht anhand tönend bewegter Form, sondern an nichtmusikalischen Merkmalen wie Kleidungsstil, Auftreten und Szene-Zugehörigkeit festmachen lassen.

In seinem vielleicht meistdiskutierten Song *Blind Willie McTell* behandelt Bob Dylan die Geschichte des Blues, sowie die des Blues im Popdiskurs, mit genau den Mitteln, die der Blues ihm gegeben hat. Eigenblutdoping könnte man dies nennen. Die Auseinandersetzung mit Text und Kontext lebt hier in der musikalischen Praxis selbst und relativiert damit die Frage nach einem wissenschaftlich-analytischen Besteck, mit dem man die Historie aufschließen kann. Bob Dylan ist also nicht nur Nobelpreisträger der Literatur, sondern zugleich auch Musikwissenschaftler: „Rezeptionsgeschichten wie die Bob Dylans und den von ihm weiterentwickelten musikalischen sowie textlichen Motiven in seinem Song *Blind Willie McTell* sollen auch vor einer allzu schnellen Verurteilung populärer Narrationen wie dem Blues



© marció / Pixabay

Auch unsere Kinder und Jugendlichen haben Grund, zornig zu sein. Sie drücken sich in ihrer eigenen Sprache aus, zeigen ihre Gefühle anders. Im Musikunterricht sollten sie das Recht dazu haben, ihre Geschichte vom Leben zu erzählen.

warnen; denn die Bilder des Blues als Musik der unterdrückten Sklaven, die ihre scheinbare Freiheit erst schmerzhaft erlernen mussten – sind codiert und mit einer anderen Bedeutung belegt, als die, die ein österreichischer Schriftsteller oder eine britische Beat-Band ihnen jemals geben könnten. Für Handke ist es die Enttarnung populären Liedguts als Phrasendrescherei, für die Rolling Stones war es vielleicht die Lust an der überdeterminierten Sexualität des Blues, für Dylan aber ist es Geschichte und Gegenwart Amerikas, die in den Worten eines Bluesman wie *Blind Willie McTell* zu lesen sind. Und wie wir nun wissen, kann niemand den Blues singen wie er“ (Seiler 2008, S. 166).

Die Grenzen zwischen kultureller Aneignung und kulturellem Austausch verlaufen fließend und die stigmatisierende Trivialisierung von Peter Handke darf uns heute auch befremdlich anmuten. Die Übernahme kultureller Eigenheiten kann hier sicher nicht wertschätzend gedeutet werden. Bob Dylan behandelt die Geschichte des Blues mit den eigenen Mitteln des Blues, womit wir allmählich und nochmal auf des Pudels Kern kommen: auf uns, die wir mit den zur Verfügung stehenden Mitteln keine funktionstüchtige Kopie einer vorgefundenen Praxis imitieren, um die eigenen Kräfte und eigene Anliegen zu sedieren. Solch ein Betroffenheitszauber hilft seit Urzeiten, mit sich und der Welt ins Reine zu kommen. Deshalb sollte es im Musikunterricht immer auch darum gehen, eigene Formen des Ausdrucks zu finden, statt sich im reproduzierenden Modus einer wiederkäuenden Institution Schule zu ergeben: „Im Rap kleiden junge Schwarze das, was sie zornig macht, in Musik. Da hast du eine Verbindung zum Blues. Auch meine Vorfahren haben mit der Musik ihre Gefühle ausgedrückt. Sie sprachen und kommunizierten durch die Musik, wie im Rap“ (Scherman Robertson, zit. n. Hoscher 2002, S. 123). Auch unsere Kinder und Jugendlichen haben Grund zornig zu sein. Sie drücken sich in ihrer eigenen Sprache aus, zeigen ihre Gefühle anders. Im Musikunterricht sollten sie das Recht dazu haben, ihre Geschichte vom Leben zu erzählen. ■

#### Literatur

- Antholz, Hans (1970): *Unterricht in Musik*. Düsseldorf: Schwann.
- Bertram, Georg W. & Rösenberg, Michael (2021): *Improvisieren! Lob der Ungewissheit*. Stuttgart: Reclam.
- Cotroneo, Roberto (2006): *Frag mich, wer die Beatles sind. Brief an meinen Sohn über die Liebe zur Musik*. Frankfurt a.M.: Insel.
- Darwin, Charles (1859): *The Origin of Species by Mass of Naturel Selections*. London: John Murray.
- Drews, Jörg (1972): *Sterile Exerzitien*. In: Text und Kritik, H. 24/24a [Peter Handke], München: edition text + kritik, S. 63–69.
- Hoscher, Dietmar (2002): *Blues. Bluesphilosophie in Wort und Bild*. Wien: Müller-Verlag.
- Merlot, Julia (2015): *Die drei Revolutionen der Popmusik*. In: Spiegel-online vom 06.05.2015 [https://www.spiegel.de/wissenschaft/mensch/top-100-hits-in-der-popmusik-gab-es-drei-revolutionen-a-1032110.html, letzter Zugriff: 26.04.2022].
- Seiler, Sascha (2008): *Pop-Lyrik als Ort der Medienreflexion*. In: Sandra Poppe & Sascha Seiler: *Literarische Medienreflexionen. Künste und Medien im Fokus moderner und post-moderner Literatur*. Berlin. Erich Schmidt Verlag, S. 155–167.
- Tagg, Philip (1982). *Analysing Popular Music: Theory, Method and Practice*. In: *Popular Music* (2), S. 37–67.

# Frauen um Mahler



„Mit allen hat er ein Verhältnis gehabt, mit allen“, notierte die 19jährige Alma Maria Schindler voll Entrüstung noch vor der Heirat mit Gustav Mahler in ihrem Tagebuch. Auch wenn diese Behauptung längst widerlegt ist, umgibt doch Mahlers Verhältnis zum weiblichen Geschlecht ein Gespinnst aus Gerüchten und Vermutungen. Mit umfangreichen Recherchen bis in die USA hat der Mahler-Experte Franz Willnauer die meist engen Kontakte aufgespürt, die der Komponist, Dirigent und Operndirektor in seinem Leben zu Frauen geknüpft, gepflegt und auch wieder gelöst hat. Damit entsteht zugleich ein ebenso überraschendes wie faszinierendes Panorama von Frauenschicksalen an der Schwelle zum 20. Jahrhundert.

## Franz Willnauer Frauen um Mahler

Hardcover, 496 Seiten  
ISBN 978-3-7957-2629-4  
ED 23554 • € 27,50

SCHOTT

Erhältlich im Buch- und Musikalienhandel  
oder unter [www.schott-music.com](http://www.schott-music.com)