

Chris Kattenbeck

„Beatmaker haben ja nicht den Luxus, auch Musiker zu sein.“

Zur Notwendigkeit, die westliche Kunstmusik in der
Musiklehrer*innenausbildung zu provinzialisieren

*“Beatmakers Don’t Have the Luxury of Also Being Musicians.”
On the Need to Provincialize Western Art Music in
Music-Teacher Training*

In order to end the hegemony of Western art music in music teacher training in Germany, it is necessary to provincialize it. This requires showing that the concepts, ideas and values that go along with it are not ‘natural’ and universal, but the result of this very hegemony. Based on a thought experiment in which a pianist and a beatmaker want to apply for a music teaching degree, I contribute to such a provincialization by showing how their respective music practices (i. e., piano playing and beatmaking) differ and why the former – especially when oriented towards Western art music – fits particularly well with the concepts of musician, music-making, etc. that underlie the aptitude test, while the latter does not. In other words, it becomes obvious why pianists can become music teachers and beatmakers cannot (at least, not yet). Finally, I argue for significant changes in music teacher training in order to deal appropriately with music-related diversity in the future.

1. Einleitung

Aktuelle Forschungsarbeiten zeigen, dass die Musiklehrer*innenausbildung in Deutschland von Begriffen, Vorstellungen und Werten geprägt ist, die sich mehrheitlich auf eine noch immer wirksame Hegemonie westlicher Kunstmusik zurückführen lassen (u. a. Clausen, 2018; Buchborn et al., 2021). Nach Clausen äußert sich die Hegemonie etwa in der monokulturellen Ausrichtung der kerncurricularen Lehr- und Lerninhalte sowie in den Eignungsprüfungen, die meist so konzipiert sind, dass sie bestimmte Musikpraxen ausschließen (Clau-

sen, 2020). Davon betroffen sind unter anderem Praxen aus dem Bereich der populären Musik. Selbst Vorhaben, die etwa durch den 2009 gegründeten „Arbeitskreis Populäre Musik in der Lehrerbildung“ angestoßen wurden und das Ziel verfolgten, populäre Musik(-praxen) als selbstverständlichen Teil der Ausbildung zu integrieren (Pabst-Krueger & Terhag, 2009), haben daran nichts Wesentliches geändert. So konstatiert Pabst-Krueger sechs Jahre nach Gründung des Arbeitskreises, dass dessen zentrales Ziel „bisher nicht im Ansatz erreicht“ (Pabst-Krueger, 2015, S. 336) wurde.

Jüngst erschienene Studien bestätigen diesen Eindruck. So kommt etwa Buchborn (2019) in seiner Analyse der Eignungsprüfungsanforderungen für Lehramtsstudiengänge zu dem Schluss, dass zwar an vielen Standorten eine Umstrukturierung der Studienprogramme erfolgt ist, um Popmusiker*innen einen leichteren Zugang zu ermöglichen. Allerdings gilt dies erstens nicht flächendeckend und zweitens werden bestimmte Musikpraxen meist weiterhin nicht berücksichtigt. Dazu zählen insbesondere die Musikpraxen des Hip-Hops, also DJing, Rappen sowie Producing bzw. Beatmaking (Buchborn, 2019, S. 44–46). Buchborn plädiert daher dafür, die Umstrukturierungsbemühungen zu intensivieren und das Angebot an möglichen Hauptfächern noch weiter zu öffnen. Zugleich gibt er zu bedenken, dass strukturelle Veränderungen allein wohl nicht ausreichen, sondern auch ein Umdenken, etwa hinsichtlich der Bewertung verschiedener Musikpraxen, stattfinden müsse (Buchborn, 2019, S. 46).

Mit anderen Worten: Um die Musiklehrer*innenausbildung für den Umgang mit musikbezogener Diversität angemessen aufzustellen, braucht es Veränderungen sowohl in struktureller Hinsicht als auch bezüglich der Begriffe, Vorstellungen und Werte, mittels derer musikalische Praxen wahrgenommen, gedeutet und bewertet werden. Verändert werden können Letztere wohl vor allem dadurch, dass sie noch deutlicher als bislang offengelegt werden. Denn nur so ist es möglich, sie zu reflektieren und gegebenenfalls neu zu konzeptualisieren – ein Vorhaben, zu dem ich mit diesem Artikel beitragen möchte und das ich in Anlehnung an ein zentrales Konzept der Postcolonial Studies als Provinzialisierung bezeichne.

Ausgearbeitet wurde das Konzept der Provinzialisierung erstmals in Chakrabartys Werk „Provincializing Europe“ (Chakrabarty, 2008). Der Historiker zeigt darin, dass vermeintlich universale Begriffe wie Staat, Individuum oder Demokratie und die damit verbundenen Vorstellungen zu einer eurozentristischen Perspektive führen, da sie in Europa theoretisch entwickelt und empirisch untermauert wurden. Wird eine Gesellschaft mit diesen Begriffen analysiert, wird sie daher zwangsläufig mit Europa verglichen. Das ist problematisch, da Europa dabei als Maßstab fungiert, an dem die untersuchte Gesellschaft gemessen wird – wodurch es etwa möglich wurde, den Kolonialismus mit dem Argument zu legitimieren, man bringe der „unzivilisierten“ Welt die Aufklärung Europas, seine Rationalität und seinen Humanismus“ (Castro Valera & Dhawan, 2020, S. 46). Chakrabartys ‚Pointe‘, so Glasman (2011), besteht nun darin, trotz

dieser Problematik nicht auf die eurozentristischen Begriffe zu verzichten, sondern sie vielmehr zu provinzialisieren, d. h. zu kritisieren, in ihrem Geltungsanspruch einzugrenzen und zu untersuchen, inwiefern sie von und für die Ränder („margins“) neu gedacht werden können (Chakrabarty, 2008, S. 16).

Aufgegriffen wurde das Konzept bislang unter anderem in der Musikwissenschaft (u. a. Janz & Yang, 2019) und den Erziehungswissenschaften (u. a. Wartmann, 2021). Mit meinem Artikel möchte ich es in die Musikpädagogik übersetzen und auf die Musiklehrer*innenausbildung anwenden. Ich möchte also die dort dominierenden Begriffe, Vorstellungen und Werte offenlegen, in ihrem Geltungsanspruch eingrenzen und zugleich andeuten, inwiefern sie verändert werden müssen, um der Vielfalt musikalischer Praxen gerecht(er) zu werden (vgl. zu ähnlichen Vorhaben u. a. Walker, 1996; Blanchard, 2019). Dabei konzentriere ich mich auf die Eignungsprüfung, die als zentrales „Selektionsinstrument“ (Buchborn & Clausen, 2023) den Zugang zur Musiklehrer*innenausbildung regelt und anhand derer sich die Hegemonie der westlichen Kunstmusik in besonderer Weise veranschaulichen lässt.

Um mein Vorhaben umzusetzen, führe ich ein Gedankenexperiment durch, in dem sich zwei Jugendliche für ein Musiklehramtsstudium bewerben möchten und sich dafür mit der Eignungsprüfungsordnung der Universität zu Köln befassen. Dies sind zum einen Kurt, der hauptsächlich ‚klassisches‘ Klavier spielt, und zum anderen Magda, die vor allem Hip-Hop-Beats baut – und damit eine Musikpraxis ausübt, die trotz ihrer Verbreitung und ihrer Bedeutung für die gerade auch bei Kindern und Jugendlichen beliebte Musik des Hip-Hops in der Musikpädagogik bislang kaum Beachtung fand (vgl. Viertel, 2020).

Kurt und Magda sind keine real existierenden, sondern semi-fiktionale Personen. Das bedeutet, dass sie zwar fiktiv, zugleich aber in empirischen Daten verankert sind. Die Grundlage für Kurt bilden meine Erfahrungen als Jugendlicher, die ich im Zuge meiner Dissertation (Kattenbeck, 2022) reflektiert habe. Magda hingegen basiert auf den Erzählungen einer Beatmakerin, die mir in einem Interview von ihren Überlegungen berichtete, Musiklehrerin zu werden (Kattenbeck, 2022). Kurt und Magda stehen nicht stellvertretend für *den* Pianisten oder *die* Beatmakerin und ihre Namen sollen keine spezifischen ethnischen, ökonomischen oder kulturellen Hintergründe evozieren. Sie dienen lediglich dazu, meine Ausführungen anschaulicher zu gestalten (vgl. auch Willis, 2019).

Ausgehend von dem Gedankenexperiment zeige ich, inwiefern sich die beiden Musikpraxen unterscheiden und warum eine Praxis wie das ‚klassische‘ Klavierspielen in besonderem Maße zu den der Eignungsprüfung zugrunde liegenden Vorstellungen und Werten sowie den dort formulierten Anforderungen passt, eine Praxis wie das Beatmaking hingegen nicht. Mit anderen Worten: Ich zeige, warum Pianist*innen Musiklehrer*innen werden können und Beatmaker*innen (noch) nicht.

Um die beiden Praxen vergleichen zu können, greife ich auf das maßgeblich von Zembylas (2014) entwickelte Konzept der künstlerischen Handlungsfähig-

keit zurück. Künstlerische Handlungsfähigkeit meint das Vermögen, im Rahmen einer bestimmten künstlerischen Praxis gelingend zu handeln, wobei Handeln zu verstehen ist als ein sozial vorstrukturierter, zielgerichteter, wissens- und regelgeleiteter, „koordinierter körperlicher Vollzug in einer konkreten Situation“ (Zembylas & Niederauer, 2016, S. 14). Konstituiert wird künstlerische Handlungsfähigkeit durch verschiedene Wissensformen, die eine Art thematische Verdichtung bestimmter Fertigkeiten und Kenntnisse darstellen (Zembylas & Niederauer, 2016, S. 101–104). In meiner Dissertation über die künstlerische Handlungsfähigkeit von Beatmaker*innen habe ich insgesamt sieben solcher Wissensformen herausgearbeitet (Kattenbeck, 2022).¹ Diese nutze ich im Folgenden zur Beschreibung von Magdas künstlerischer Handlungsfähigkeit. Zudem ordne ich ihnen Kurts Fertigkeiten und Kenntnisse als Pianist zu, um die beiden Praxen so vergleichen zu können.

Aufgebaut ist mein Artikel wie folgt: Zunächst schildere ich Kurts Auseinandersetzung mit den Informationen zur Eignungsprüfung, bevor ich seine künstlerische Handlungsfähigkeit als Pianist skizziere und begründe, warum er wohl keine Schwierigkeiten hätte, das Studium aufzunehmen. Im Anschluss beschreibe ich zentrale Merkmale des Beatmaking und stelle dann dar, wie sich Magda ebenfalls über die Eignungsprüfung informiert, ihr Vorhaben, Musiklehrerin zu werden, im Unterschied zu Kurt aber enttäuscht abbricht. Ich erläutere, dass dies auf den in den Informationen vermittelten Eindruck zurückzuführen ist, sie sei als Beatmakerin keine Musikerin, und zeige anschließend – indem ich ihre künstlerische Handlungsfähigkeit mit Kurts in Beziehung setze –, dass selbstverständlich auch Magda eine Musikerin ist. Der Unterschied ist allerdings, dass ihre Art des Musikmachens und ihre Fertigkeiten und Kenntnisse in der Eignungsprüfung nicht berücksichtigt werden. Ich ende mit einem Fazit, in dem ich auf weitere Provinzialisierungsaspekte des Beatmaking hinweise und für grundlegende Veränderungen in der Musiklehrer*innenausbildung plädiere, um mit musikbezogener Diversität angemessen umgehen zu können.

2. Kurts künstlerische Handlungsfähigkeit als Pianist

Kurt hat mit sieben Jahren angefangen, Klavier zu spielen – zunächst nur im privaten Kontext und im Klavierunterricht, den er seit mittlerweile mehr als zehn Jahren erhält; später dann auch öffentlich, etwa im Rahmen von Musikschulkonzerten oder bei Schulfesten. Besonders gerne spielt er Werke Haydns und Debuss-

1 In meiner Dissertation habe ich mich mit der Frage beschäftigt, wie sich die Expertise von Beatmaker*innen zeigt, auf welchen Wissensformen sie beruht und wie diese erworben werden. Zugrunde lag der Arbeit ein qualitativ-empirisches Forschungsdesign, das auf der konstruktivistischen Grounded Theory Methodology (Charmaz, 2014) und der Situationsanalyse (Clarke, 2012) beruhte. Das Kernmaterial bestand aus Interviews mit elf Beatmaker*innen.

sys, den nach Beethoven größten Komponisten aller Zeiten – zumindest, wenn man seiner Klavierlehrerin glaubt, die ihm ausführlich vom Leben und Wirken der beiden berichtet hat.

Seit dem Wechsel auf das Gymnasium spielt Kurt auch Saxophon. Unterrichtet wird er darin nur unregelmäßig, aber für die Schul-Big-Band reicht es. Seit einiger Zeit singt er zudem im Schulchor – hauptsächlich, weil sein Musiklehrer ihm dazu geraten hat: Kurt könne so schon mal Erfahrung für seinen späteren Berufswunsch Musiklehrer sammeln. Empfohlen hat ihm sein Lehrer außerdem, sich frühzeitig mit der Eignungsprüfung zu beschäftigen.

Kurt setzt sich daher an den Computer, öffnet den Browser und gibt ‚Musiklehrer‘ und ‚Eignungsprüfung‘ in die Suchmaske ein. Das erste Suchergebnis führt ihn zu einer Seite der Universität zu Köln, wo er ein PDF-Dokument mit Informationen zur Eignungsprüfung findet.² Kurt überfliegt die ersten Angaben und stößt schließlich auf den Punkt „Anforderungen“, den er aufmerksam studiert.

Anscheinend besteht die Prüfung aus vier Teilen. Im ersten muss er zwei Klausuren schreiben: eine zur „Allgemeinen Musiklehre“ (u. a.: „Notenlehre (Violin- und Bass-Schlüssel, Intervalle, Tonleitern: Dur und Moll (natürlich, melodisch, harmonisch)“) und eine zur „Hörfähigkeit“ („Bestimmen von Intervallen, Melodiediktat, Rhythmusdiktat, Akkorde bestimmen“). Im zweiten Prüfungsteil ist eine Kombinationsprüfung vorgesehen, in der Kurt abermals seine Kenntnisse in Musiklehre sowie seine Hörfähigkeit unter Beweis stellen und außerdem ein vorbereitetes Lied vortragen muss.

Der dritte Prüfungsteil ist mit „Instrumentalspiel bzw. Gesang“ überschrieben. Dort scheint es studiengangsspezifische Bestimmungen zu geben. Für das von Kurt favorisierte Lehramt an Haupt-, Real- und Gesamtschulen ist das Vorspielen zweier Instrumente auf Haupt- bzw. Nebenfachniveau vorgesehen. Eines der Instrumente kann durch Gesang ersetzt werden und eines muss ein Tasteninstrument sein. Auf dem Hauptinstrument muss er zwei Werke mittleren Schwierigkeitsgrades aus verschiedenen Stilepochen vortragen und einen langsamen sowie einen schnellen Satz darbieten. Das trifft sich gut, übt Kurt doch gerade Haydns „Fantasia“, nachdem er zuletzt Debussys „L’Isle Joyeuse“ gespielt hat. Außerdem muss er ein leichtes Stück vom Blatt spielen. Auf dem Nebeninstrument muss er ebenfalls ein Stück vom Blatt vortragen und zudem zwei vorbereitete leichte Werke aus verschiedenen Stilepochen präsentieren.

2 Das Dokument, dem auch die folgenden Zitate entstammen, findet sich online unter: https://www.hf.uni-koeln.de/data/musikallgemein/File/Informationen_Eignungsprüfung.pdf (zuletzt abgerufen am 25.11.2022). Es sei darauf hingewiesen, dass wir die Eignungsprüfungsordnung an der Universität zu Köln mittlerweile überarbeitet haben und nun jedes Instrument und jede Stilrichtung studiert werden kann. Die neue Ordnung findet sich online unter: https://www.hf.uni-koeln.de/data/musikallgemein/File/Prüfungen/Informationen%20EP_04-04-23pdf.pdf (zuletzt abgerufen am 08.05.2023).

Im letzten Prüfungsteil soll Kurt seine „Kommunikations- und Darstellungsfähigkeiten“ unter Beweis stellen, indem er sich zu einem der vorgetragenen Stücke äußert. Angesichts der ausschweifenden Erzählungen seiner Lehrerin über „L'Isle Joyeuse“ fühlt er sich dafür bereits jetzt ausreichend gewappnet. Generell ist Kurt zuversichtlich, dass er die Eignungsprüfung bestehen wird. Er lädt sich deshalb das Anmeldeformular herunter und füllt es aus.

Kurts Zuversicht, die Eignungsprüfung zu bestehen, ist wenig überraschend. Denn die Informationen – vor allem zur Klausur „Allgemeine Musiklehre“ und zu den auf dem Hauptinstrument zu spielenden Stücken – lassen implizit darauf schließen, dass der Prüfung Vorstellungen von Musiker*innen, Musikmachen, Musiktheorie etc. zugrunde liegen, die sich an der westlichen Kunstmusik orientieren und die damit auch für Kurts musikalische Sozialisation – zumindest als Pianist – maßgeblich waren; was wiederum den Schluss nahelegt, dass Kurt bereits die nötigen Fertigkeiten und Kenntnisse bzw. Wissensformen erworben hat, um den Anforderungen zu genügen. Um welche es sich konkret handelt, skizziere ich im Folgenden.

In den letzten mehr als zehn Jahren hat Kurt gelernt, was ein Klavier ist, wie es funktioniert, klingt und mittels welcher Techniken damit Klänge generiert werden können. Diese Kenntnisse lassen sich als technisches Wissen zusammenfassen, verstanden als ein Wissen über Instrumente, ihre Konzeptionen, Eigenschaften, Funktionsweisen und Handlungsmöglichkeiten sowie über die (spiel-)technischen Verfahren, mittels derer sie bedient werden können. Dieses technische Wissen allein befähigt Kurt aber noch nicht dazu, auch tatsächlich Klavier zu spielen. Dafür braucht er auch ein entsprechendes technisch-praktisches Wissen, das insbesondere die nötigen körperlich-motorischen Fertigkeiten umfasst, um die Handlungsmöglichkeiten des Klaviers nutzen zu können; in diesem Fall etwa diverse Spiel- und Fingertechniken sowie eine bestimmte Körperhaltung.

Als Pianist hat Kurt außerdem ein spezifisches auditives Wissen entwickelt, das es ihm etwa erlaubt, kleinste Unterschiede im Anschlag wahrzunehmen, Akkorde zu identifizieren oder im Sinne eines inneren Hörens Klangvorstellungen zu entwickeln. Des Weiteren hat er gelernt, Noten zu lesen, Intervalle zu bestimmen und harmonische Zusammenhänge zu verstehen. Er verfügt somit über ein spezifisches musiktheoretisches Wissen. Dieses Wissen allein reicht aber noch nicht, um Haydns „Fantasia“ angemessen zu interpretieren. Denn dafür braucht es auch Regelwissen, etwa über die ästhetischen Konventionen der Wiener Klassik. Dieses Wissen muss Kurt allerdings nicht reflexiv zugänglich sein, da Regeln „praxisinhärent und wirksam“ (Zembylas & Niederauer, 2016, S. 114) sind. Es geht vor allem darum, sie befolgen zu können. Reflexiv zugänglich ist ihm hingegen Wissen über die „Fantasia“ sowie generell über das Leben und Wirken Haydns. Ich bezeichne diese Kenntnisse als musikkulturelles Wissen.

Nicht zuletzt verfügt Kurt über Routinewissen. Dieses basiert auf in der Vergangenheit gesammelten Erfahrungen sowie der Reflexion über das eigene Handeln und Können. Kurt, der seit über zehn Jahren Klavier spielt und auch Konzerte gibt, weiß mittlerweile, worauf er beim Vorspielen zu achten hat und wie er bestimmte Probleme am besten angeht.

Kurt verfügt als Pianist also über verschiedene Fertigkeiten und Kenntnisse. Diese ermöglichen es ihm, in der Eignungsprüfung insbesondere auf dem Hauptinstrument zu glänzen. Er profitiert von ihnen aber auch in den anderen Prüfungsteilen (v. a. den Klausuren zur Allgemeinen Musiklehre und zur Hörfähigkeit). Davon ausgehend, dass er auch das Saxophon einigermaßen beherrscht und zumindest über grundlegende Gesangsfähigkeiten verfügt, ist Kurts Zuversicht, die Eignungsprüfung zu bestehen, also durchaus verständlich. Doch wie sieht es bei Magda aus?

Um diese Frage zu beantworten, beschreibe ich im Folgenden zunächst zentrale Merkmale des Beatmaking; zum einen, weil sich die Musikpädagogik mit dieser Praxis bislang kaum auseinandergesetzt hat und zum anderen, weil ich dadurch einige für den Vergleich der Praxen nützliche Konzepte einführen kann.

3. Zentrale Merkmale des Beatmaking

Die Kernaktivität des Beatmaking ist das Bauen eigener Beats (vgl. zum Konzept der Kernaktivität Becker, 2008, S. 16–17). Dieses ist zum einen eine ethische Regel (Nachbauen ist verboten!), die Beatmaker*innen von Anfang an befolgen. Zum anderen ist es ein (auto-)didaktisches Prinzip, insofern es nämlich die zentrale Strategie zur Entwicklung künstlerischer Handlungsfähigkeit darstellt. Die Praktik des Übens spielt hingegen keine Rolle.³

Eigene Beats müssen als Beats erkennbar sein und sich zugleich von anderen Beats unterscheiden, also ‚anschlussfähig anders‘ sein. Die Anschlussfähigkeit wird gewährleistet, indem bestimmte ästhetische Konventionen beachtet werden. Insbesondere müssen Beats grooven, weshalb Beatmaker*innen darum bemüht sind, diese Qualität sicherzustellen. Diese Fokussierung bezeichne ich als Groove-Prinzip. Dieses beinhaltet u. a. den Vorrang von Rhythmik vor Melodik und Harmonik sowie von Wiederholung vor Formentwicklung.

Gebaut werden Beats mit bereits vorhandenem Klangmaterial, das auf verschiedene Weise akquiriert wird. Beatmaking stellt daher eine Form phonographischer Arbeit im Sinne Großmanns (2016) dar. Phonographie versteht Großmann als eine Klangschrift, bei der nicht Töne, sondern Schallereignisse notiert bzw. materialisiert werden – zum Beispiel als digitale Datei (Großmann, 2013, S. 67). Wird die Phonographie zunächst zur Speicherung und Reproduktion von Musik genutzt, entwickeln sich mit der Zeit verschiedene Praxen, die phonogra-

3 Zur Entstehung des Beatmaking sowie zur Herleitung und Begründung seiner Merkmale vgl. Kattenbeck, 2022, S. 23–43.

phisches Material nicht nur als das Ende eines Produktionsprozesses begreifen, sondern (auch) als dessen Ausgangspunkt. Diesen schöpferischen Umgang mit phonographischem Material bezeichnet Großmann mit Referenz auf die „motivisch-thematische Arbeit der haydnschen Tradition“ als „phonographische Arbeit“ (Großmann, 2015, S. 208). Notwendig sind dafür Instrumente, die es erlauben, Klänge aufzunehmen, wiederzugeben und zu bearbeiten. Beim Beatmaking sind dies zunächst vor allem Sampling-Drummachines, ab Mitte der 1990er Jahre dann vermehrt Digital Audio Workstations (DAW) (Schloss, 2014, S. 204–205).

Neben dem Beatmaking stellt etwa auch das DJing – aus dem sich das Beatmaking entwickelte und von dem es zentrale ästhetische Prinzipien und Strategien übernimmt – eine Form phonographischer Arbeit dar. Ein grundlegender Unterschied zwischen den beiden Praxen besteht allerdings darin, dass DJing eine performative Musikpraxis ist, bei der es primär darum geht, Beats live bzw. in „musikalischen Ernstfällen“ zu kreieren, also in Situationen, die sich durch die „Unumkehrbarkeit des Entscheidungsaktes“ (Lessing, 2019, S. 19) auszeichnen. Dadurch fallen die Herstellung eines Beats und dessen Aufführung in eins, sie sind synchron. Beatmaking hingegen ist keine performative Musikpraxis, sondern eine Form des Komponierens. Das primäre Ziel ist nicht die unmittelbare Aufführung der Beats, sondern deren Fixierung in phonographischen Artefakten, die im Anschluss eine (wiederholte) Aufführung der Beats ermöglichen. Beatmaker*innen bauen Beats also nicht live, weshalb die Herstellung eines Beats und dessen Aufführung nicht zusammenfallen, sondern asynchron verlaufen.

Ein weiterer Unterschied zwischen DJing und Beatmaking bezieht sich auf die Fixierung der Beats. Um das zu erläutern, greife ich auf Butlers Differenzierung zwischen Werk, Text und Aufführung zurück. Unter einem Werk versteht Butler in Abgrenzung vom Werk-Konzept der westlichen Kunstmusik eine abstrakte musikalische Entität, für die es unterschiedliche Begriffe gibt (Butler, 2014, S. 16): Stück, Song, Lied, Track oder eben Beat. Haydns „Fantasia“ ist demnach ebenso ein Werk wie der Beat eines DJs oder der Beat „U-Love“ des Beatmakers J Dilla.

Charakteristisch für den Beat eines DJs ist, dass er zumeist nur temporär existiert, nämlich im Moment seiner Aufführung. Dasselbe gilt in einem ontologischen Sinne auch für Haydns „Fantasia“ oder Dillas „U-Love“ (vgl. Klose, 2019, S. 24). Letztere Werke sind aber zudem in Texten im Sinne Butlers fixiert. Darunter versteht er physikalisch oder digital kodierte Objekte, die ein Werk repräsentieren bzw. übermitteln (Butler, 2014, S. 6). Dabei kann es sich wie bei der „Fantasia“ um einen Notentext handeln oder wie bei „U-Love“ um ein phonographisches Artefakt, etwa eine Schallplatte oder eine digitale Datei. Wichtig ist, dass die Texte nicht selbst das Werk sind, sondern dieses nur repräsentieren bzw. übermitteln und dadurch dessen (erneute) Aufführung ermöglichen (Butler, 2014, S. 6).

Texte lassen sich weiter differenzieren hinsichtlich ihrer ontologischen Dichte, d. h. dem Grad an Detailliertheit, mit dem ein Text Anweisungen für die Aufführung des Werks enthält (Butler, 2014, S. 36–37). Der Notentext der „Fantasia“, der nicht alle Parameter berücksichtigen kann, ist demnach ontologisch weniger dicht als eine Aufnahme von „U-Love“, die „eine Notation nicht nur des Klangs, sondern all dessen, was klingt“ (Großmann, 2013, S. 67), darstellt. Diese Differenzierung ermöglicht nun die Unterscheidung zwischen allographischen und autographischen Werken (Butler, 2014, S. 34–35). Allographische Werke wie Haydns „Fantasia“ werden durch ontologisch dünne Texte repräsentiert, die es erlauben und zugleich erfordern, durch andere aufgeführt, aktualisiert und interpretiert zu werden. Autographische Werke wie „U-Love“ werden hingegen von ontologisch dichten Texten repräsentiert und können sich daher selbst auf-führen.

Zusammenfassend lässt sich Beatmaking also verstehen als eine asynchrone Form phonographischer Arbeit nach dem Groove-Prinzip, deren Ziel die Produktion eigener autographischer Werke ist. Diese Konzeptualisierung ist wichtig, um nachfolgend zu verstehen, warum sich Magda gegen die Bewerbung für ein Musiklehramtsstudium entscheidet.

4. Magdas künstlerische Handlungsfähigkeit als Beatmakerin

Genau wie Kurt spielt auch Magda Klavier. Allerdings noch nicht so lange und eigentlich auch nur, um beim Beatmaking mehr Gestaltungsmöglichkeiten zu haben. Notenlesen kann sie nicht. Und was eine Quarte ist, weiß sie auch nicht. Wozu auch? Dafür kann sie Waveformen lesen und weiß, was ADSR-Hüllkurven sind.

Allerdings hat ihr Musiklehrer gesagt, sie müsse Notenlesen können und wissen, was eine Quarte ist, wenn sie wirklich Musiklehrerin werden möchte. Außerdem brauche sie bereits für die Eignungsprüfung ein zweites Instrument. Dass sie seit über sechs Jahren Beats baue, sei zwar nett, aber ein Instrument spiele sie da ja nicht. Ohnehin sei fraglich, ob Beatmaking überhaupt richtiges Musikmachen sei. Da ihr Lehrer allerdings auch viel Unsinn erzählt, beschließt Magda, sich lieber selbst zu informieren.

Nach einer kurzen Recherche im Internet landet auch sie auf der Informationsseite der Universität zu Köln und klickt dort ebenfalls auf das verlinkte PDF. Sie scrollt durch die ersten Seiten und bleibt dann beim Prüfungsteil „Instrumentalspiel bzw. Gesang“ hängen. Ebenso wie Kurt möchte sie am liebsten Lehrerin an einer Haupt-, Real- oder Gesamtschule werden, weshalb sie sich die Bestimmungen dazu genauer anschaut: Vorspiel auf zwei Instrumenten, von denen eines ein Tasteninstrument sein muss. Okay, ein Tasteninstrument spielt sie schon mal, wobei ihre Fähigkeiten auf dem Klavier wohl am ehesten dem entsprechen, was in der Prüfungsordnung als Nebenfachniveau bezeichnet wird. Beatmaking wäre dementsprechend ihr Hauptfach. Allerdings irritiert sie, dass dort von einem Ins-

trument die Rede ist. Ihr Lehrer erzählt zwar viel Unsinn, aber ehrlicherweise ist sich auch Magda gar nicht sicher, ob und wenn ja, welches Instrument sie als Beatmakerin eigentlich spielt. Ist ihr Computer ein Instrument? Die DAW? Ihre Maus?

Sie scrollt erstmal weiter und erfährt, dass sie auf ihrem Hauptinstrument zwei vorbereitete Werke mittleren Schwierigkeitsgrades aus verschiedenen Stil-epochen vortragen und ein Stück vom Blatt spielen muss. Jetzt ist sie vollends verwirrt. Als Beatmakerin hat sie noch nie andere Beats vorgetragen oder gar vom Blatt gespielt. Stattdessen baut sie doch stets eigene Beats. Das scheint hier aber nicht vorgesehen. Leise beschleicht Magda der Verdacht, dass ihr Lehrer doch Recht hat: Beatmaking ist kein richtiges Musikmachen. Und sie keine richtige Musikerin. Enttäuscht schließt sie das PDF.

Dass Magda bereits an dieser Stelle ihren Wunsch, Musiklehrerin zu werden, wieder aufgibt, ist nicht weiter verwunderlich. Denn den Anforderungen im Haupt- und Nebenfach liegt implizit eine Vorstellung von Musiker*innen als Personen zugrunde, deren Kernaktivität darin besteht, Stücke, die sie meist nicht selbst komponiert haben, in musikalischen Ernstfällen möglichst fehlerfrei vorzutragen. Unter Rückgriff auf die oben eingeführten Begriffe lässt sich das als synchrone Reproduktion fremder, allographischer Werke bezeichnen. Eine solche Form des Musikmachens steht der Kernaktivität beim Beatmaking, nämlich der asynchronen Produktion eigener, autographischer Werke, diametral gegenüber. Es ist daher nachvollziehbar, dass Magda den Eindruck hat, keine ‚richtige‘ Musikerin zu sein – ein Eindruck, den viele der von mir interviewten Beatmaker*innen teilen. „Beatmaker haben ja nicht den Luxus, auch Musiker zu sein“, bringt es etwa ein Interviewpartner pointiert zum Ausdruck.

Aber selbstverständlich sind auch Beatmaker*innen Musiker*innen. Nur ist ihre Art des Musikmachens und damit auch ihre künstlerische Handlungsfähigkeit eine andere als jene von beispielsweise Pianist*innen. Das zeige ich im Folgenden, indem ich Magdas künstlerische Handlungsfähigkeit mit jener von Kurt in Beziehung setze.

Zunächst einmal manifestiert sich die künstlerische Handlungsfähigkeit der beiden Musiker*innen in unterschiedlicher Weise. Vereinfacht ausgedrückt geht es beim Klavier darum, Stücke auf dem Instrument nachzuspielen, beim Beatmaking hingegen darum, eigene Beats zu bauen. Das hat zur Konsequenz, dass Beatmaker*innen von Anfang an Vorstellungen der zu bauenden Beats entwerfen und ständig die Produkte ihres Handelns beurteilen müssen. Ein elaboriertes musikalisches Vorstellungsvermögen sowie ein ausgeprägtes ästhetisches Urteilsvermögen sind somit für Magda tendenziell wichtiger als für Kurt.

Das Ziel, stets einen eigenen Beat zu bauen, führt außerdem dazu, dass die künstlerische Handlungsfähigkeit von Beatmaker*innen breiter angelegt ist als jene von Pianist*innen. Während Pianist*innen hauptsächlich ihr Instrument spielen und demnach als Instrumentalist*innen charakterisiert werden können, ist das Tätigkeitsspektrum von Beatmaker*innen größer: Sie entwerfen

Vorstellungen, spielen Instrumente und nehmen diese auf, suchen, sammeln und sampeln Klangmaterial, gestalten und bearbeiten dieses und arrangieren, mixen und mastern das Gesamtprodukt. Indem Beatmaker*innen potenziell all diese Praktiken ausüben, verkörpern sie einen spezifischen Typ Musiker*in, der verschiedene, in anderen Genres zumeist getrennte Rollen wie Komponist*in, Instrumentalist*in, Tontechniker*in etc. in sich vereint und daher als *hyphenated musician* (Théberge, 1997, S. 221) bezeichnet werden kann. Die künstlerische Handlungsfähigkeit von Beatmaker*innen ist somit eine andere als jene von Pianist*innen, weshalb sie tendenziell andere Fertigkeiten und Kenntnisse benötigt. Verdichtet man diese zu Wissensformen, lassen sich die künstlerischen Handlungsfähigkeiten aber durchaus miteinander vergleichen.

So verfügt etwa Magda ebenso wie Kurt über technisch-praktisches Wissen. Allerdings ist dieses Wissen für sie nicht gleichermaßen relevant. Denn erstens interagiert sie mit ihrer DAW hauptsächlich mittels Maus und Tastatur, für die sie weniger elaborierte körperlich-motorische Fertigkeiten benötigt als Kurt für das Spielen auf dem Klavier. Und zweitens ist Beatmaking eine asynchrone Form des Musikmachens. Beatmaker*innen können daher Handlungen potenziell so lange wiederholen, bis sie ein gewünschtes Resultat erzielen. Sie müssen den Umgang mit ihren Instrumenten also nicht derart beherrschen, dass sie jederzeit zuverlässig agieren können – im Unterschied zu Kurt, dessen Ziel das souveräne Vorspielen in musikalischen Ernstfällen ist.

Während technisch-praktisches Wissen für Pianist*innen von größerer Bedeutung ist als für Beatmaker*innen, verhält es sich beim technischen Wissen umgekehrt. Das liegt daran, dass eine DAW komplexer ist als ein Klavier (u. a. Bell et al., 2015) und ein tiefes Verständnis ihrer Konzeption, Eigenschaften und Funktionsweisen notwendig ist, um ihre Möglichkeiten gezielt nutzen zu können. Zudem ist der Fokus des Beatmaking nicht das Erzeugen von Klängen, sondern die Arbeit mit phonographischem Material. Das erfordert wiederum Kenntnisse der Möglichkeiten der Klangaufnahme und -bearbeitung sowie der dabei eingesetzten Dinge (Mikrofone, Effektgeräte etc.) – Wissen, das in diesem Umfang beim Klavierspielen nicht benötigt wird.

Nicht zuletzt verfügen beide Musiker*innen über musiktheoretisches Wissen. Allerdings ist für Magda eine andere Art musiktheoretischen Wissens von Bedeutung als für Kurt. So ist es etwa für Beatmaker*innen wichtiger, Wellenformen interpretieren als Noten lesen zu können. Und auch Harmonielehre spielt beim Beatmaking im Vergleich zu Kenntnissen über ADSR-Hüllkurven eine eher untergeordnete Rolle, geht es doch nicht um die Arbeit mit Tönen, sondern mit Klängen.

Diese wenigen Beispiele verdeutlichen bereits, dass Beatmaker*innen ebenso wie Pianist*innen über vielfältiges musikbezogenes Wissen verfügen und damit selbstverständlich auch Musiker*innen sind. Der Unterschied ist allerdings, dass Magdas Wissen als Beatmakerin in der Eignungsprüfung kaum eine Rolle spielt. Mit anderen Worten und etwas zugespitzt formuliert: In der Eig-

nungsprüfung wird ein spezifisches Wissen getestet, das für Beatmaking nicht relevant ist, während das für Beatmaking relevante Wissen nicht getestet wird. Magdas Entscheidung gegen eine Bewerbung ist daher nur folgerichtig, da sie die Eignungsprüfung vermutlich nicht bestehen würde.

5. Fazit

Die Musiklehrer*innenausbildung in Deutschland ist von Begriffen, Vorstellungen und Werten geprägt, die sich mehrheitlich auf die Hegemonie westlicher Kunstmusik zurückführen lassen. Mit meinem Artikel habe ich zu ihrer notwendigen Provinzialisierung beigetragen, indem ich mithilfe eines Gedankenexperiments die Vorstellungen von Musiker*innen, Musikmachen, Musikinstrumenten und Musiktheorie, die der Eignungsprüfungsordnung der Universität zu Köln zugrunde liegen, sichtbar gemacht und – durch die Konfrontation mit der Praxis des Beatmaking – in ihrem Geltungsbereich eingeschränkt habe. Durch die Darstellung des Beatmaking und der damit verbundenen künstlerischen Handlungsfähigkeit konnte ich außerdem andeuten, wie diese Vorstellungen anders gedacht werden müssten, damit auch Beatmaker*innen den Luxus haben, Musiker*innen zu sein. So müssten etwa asynchrone Formen photographischer Arbeit als ‚richtiges‘ Musikmachen verstanden werden, DAWs als ‚richtige‘ Musikinstrumente und Kenntnisse über ADSR-Hüllkurven als ‚richtiges‘ musiktheoretisches Wissen etc.

Kritisieren ließe sich, dass ich ‚klassisches‘ Klavierspielen und Beatmaking teilweise dichotom gegenübergestellt und dadurch zahlreiche Differenzierungen und die Dynamik der Praxen unterschlagen habe. Das ist sicherlich richtig. Allerdings war es nicht mein Ziel, ein möglichst detailliertes Porträt der beiden Praxen zu zeichnen, sondern vielmehr die Provinzialisierung hegemonialer Begriffe, Vorstellungen und Werte voranzutreiben. Und dafür eignet sich eine strategisch eingesetzte, zugespitzte Darstellungsform, die dazu zwingt, auf Unterschiede zu achten – zumal, wenn die Hegemonie von einer Praxis wie dem Beatmaking herausgefordert wird, die, insbesondere derart akzentuiert, in vielerlei Hinsicht anders ‚funktioniert‘ als die ansonsten in der Musiklehrer*innenausbildung vertretenen Praxen.

Das wird etwa an der Manifestation der künstlerischen Handlungsfähigkeit deutlich, die sich beim Beatmaking eben nicht in der synchronen Reproduktion allographischer Werke zeigt, sondern in der asynchronen Produktion eigener, autographischer Werke; oder daran, dass die künstlerische Handlungsfähigkeit von Beatmaker*innen durch Fertigkeiten und Kenntnisse konstituiert wird, die in der Eignungsprüfung nicht nur nicht berücksichtigt werden, sondern aufgrund hegemonialer Vorstellungen etwa von Musiktheorie gar nicht erst berücksichtigt werden können (vgl. auch Zagorski-Thomas, 2016). Von einer „Allgemeinen Musiklehre“, wie es dort heißt, kann also nicht die Rede sein.

Damit ist das Provinzialisierungspotenzial des Beatmaking aber noch nicht erschöpft. Schaut man sich etwa die Entwicklung der künstlerischen Handlungsfähigkeit beim Beatmaking an, wird deutlich, dass die im Bereich der Musik vermeintlich unerlässliche und allgegenwärtige Praktik des Übens (u. a. Dartsch, 2018) dabei keine Rolle spielt. Stattdessen werden wesentliche Wissensformen beim und durch das Bauen eigener Beats erworben (Kattenbeck, 2022, S. 164–189). Dies stellt wiederum eine grundlegende Annahme der Expertiseforschung (u. a. Ericsson et al., 1993), aber auch bestimmte Modellvorstellungen musikbezogenen Lernens in Frage (etwa jene in Harnischmacher, 2012).

Hinzu kommt, dass Beatmaker*innen spezifische Vorstellungen von Urheberschaft, Originalität und Kreativität haben sowie ästhetischen Bewertungskriterien folgen, die sich nur schwer mit den die Musiklehrer*innenausbildung dominierenden Vorstellungen und Kriterien in Einklang bringen lassen (vgl. u. a. Godau & Haenisch, 2022). Insgesamt betrachtet lässt sich das Beatmaking daher wohl nicht so einfach in die Musiklehrer*innenausbildung integrieren, wie es etwa bei den Praxen des Jazz oder des Rocks zumindest in Ansätzen möglich war (vgl. Godau & Haenisch, 2022). Stattdessen bedarf es grundlegender Veränderungen.

Die gute Nachricht ist, dass ein solcher Wandel bereits begonnen hat. Beispielsweise ist an der Leuphana Universität Lüneburg⁴ die Eignungsprüfung so offen konzipiert, dass als musikalischer Vortrag auch der Bau eines Beats denkbar ist. An der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster⁵ ist es ebenso wie an der Universität Siegen⁶ mittlerweile möglich, Producing bzw. digitale Musikproduktion als künstlerisches Hauptfach zu wählen. Und an der Universität zu Köln haben wir die Eignungsprüfungsordnung so überarbeitet, dass sich nun auch Musiker*innen wie Magda für ein Studium bewerben können.

Mit einer bloßen Überarbeitung der Eignungsprüfung, das sei abschließend nochmal betont, ist es aber nicht getan. Sollen Beatmaker*innen tatsächlich den Luxus haben, auch Musiklehrer*innen werden zu können, bedarf es einer grundlegenden Reform des Studiums. So müssen in struktureller Hinsicht etwa Elemente wie der künstlerische Fachunterricht oder die Musiktheorie- und Gehörbildungskurse überdacht und gegebenenfalls neu justiert werden, um den Spezifika des Beatmaking gerecht zu werden. Und vor allem muss all dies mit Veränderungen in Bezug auf die Begriffe, Vorstellungen und Werte einhergehen, um tatsächlich angemessen und wertschätzend mit dem Wissen und Können von Beatmaker*innen umgehen zu können. Mit anderen Worten: Es muss eine Haltung kultiviert werden, die darum bemüht ist, die eigene (hegemoniale)

4 <https://www.leuphana.de/institute/ikmv/musik/kuenstlerische-eignungspruefung.html> (zuletzt abgerufen am 08.12.2022).

5 <https://www.uni-muenster.de/Musikpaedagogik/Studienbewerber/pruefung.html> (zuletzt abgerufen am 08.12.2022).

6 https://www.musik.uni-siegen.de/aktuelles_/wise_2223/994808.html?lang=de (zuletzt abgerufen am 30.03.2023).

Position zu reflektieren, und die versucht, die Begriffe, Vorstellungen und Werte, mittels derer musikbezogene Phänomene wahrgenommenen, gedeutet und bewertet werden, stets so zu wählen, dass sie eine angemessene Auseinandersetzung damit ermöglichen.

Die Forderung nach einer solchen Haltung ist in der Musikpädagogik nicht neu (u. a. Vogt, 2006; Hornberger, 2017). Sie sei hier aber noch einmal bekräftigt, da sie meines Erachtens unvermeidlich ist, um die Musiklehrer*innenausbildung für das 21. Jahrhundert angemessen aufzustellen. Denn es geht ja nicht nur um das Beatmaking, sondern auch um all die anderen musikalischen Praxen, die noch nicht ausreichend berücksichtigt werden, und um all jene, die noch entstehen werden (Harper, 2010). Es geht darum, dem sich immer schneller vollziehenden musikkulturellen Wandel aufgeschlossen zu begegnen und sich nicht vor der Frage zu scheuen, wie angesichts dieser Dynamik ein zeitgemäßer Musikunterricht aussehen muss – und welche Eignung angehende Musiklehrer*innen dafür mitbringen sollten.

Literatur

- Becker, H. S. (2008). *Art Worlds, 25th Anniversary Edition, Updated and Expanded*. University of California Press. <https://doi.org/10.1525/9780520934870>
- Bell, A. P., Hein, E. & Ratcliffe, J. (2015). Beyond Skeuomorphism: The Evolution of Music Production Software User Interface Metaphors. *Journal on the Art of Record Production*, 9, o. A. <http://www.arpjournal.com/asarpwp/beyond-skeuomorphism-the-evolution-of-music-production-software-user-interface-metaphors-2/>
- Blanchard, O. (2019). *Hegemonie im Musikunterricht: Die Befremdung der eigenen Kultur als Bedingung für den verständigen Umgang mit kultureller Diversität*. Waxmann.
- Buchborn, T. (2019). Welche Musikerinnen und Musiker können in Deutschland Musiklehrerinnen und Musiklehrer werden und welche nicht? Eine Analyse der Eignungsprüfungsanforderungen für Lehramtsstudiengänge. *Diskussion Musikpädagogik*, 83, 39–47.
- Buchborn, T., Schmauder, H., Tralle, E.-M. & Völker, J. (2021). Hegemony in German School Music Education and Music Teacher Training? An Analysis of Current Curricula. *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik, Sonderedition 5: Polarizing Interpretations of Society as a Challenge for Music Education. Polarisierende Deutungen von Gesellschaft als Herausforderung für die Musikpädagogik*, 35–60. <https://zfk.m.org/sonder21-Buchborn%20et%20al.pdf>
- Buchborn, T. & Clausen, B. (2023). Eignungsprüfung als Selektionsinstrument: historische, juristische und empirische Perspektiven. In B. Clausen & G. Sammer (Hrsg.), *Musiklehrer:innenbildung: Der Student Life Cycle im Blick musikpädagogischer Forschung* (S. 153–190). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830997221>
- Butler, M. J. (2014). *Playing With Something That Runs. Technology, Improvisation, and Composition in DJ and Laptop Performance*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195393613.001.0001>

- Castro Valera, M. D. M. & Dhawan, N. (2020). *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung* (3. Aufl.). transcript.
- Chakrabarty, D. (2008). *Provincializing Europe. Postcolonial Thought and Historical Difference. With a New Preface by the Author*. Princeton University Press.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory* (2., unveränderte Aufl.). SAGE.
- Clarke, A. E. (2012). *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Springer VS.
- Clausen, B. (2018). Inter-, Transkulturalität, Diversität. Beobachtungen und Impulse für Veränderungen in der Musiklehrendenbildung. In T. Krettenauer, H.-U. Schäfer-Lembeck & S. Zöllner-Dressler (Hrsg.), *Musiklehrer*innenbildung: Veränderungen und Kontexte. Beiträge der Kooperativen Tagung 2018* (S. 117–124). Allitera Verlag.
- Clausen, B. (2020). Musik und Kulturalitäten oder: Vom anhaltenden Fremdeln in der deutschen Musiklehrendenbildung. In T. Buchborn, E.-M. Tralle & J. Völker (Hrsg.), *Interkulturalität – Musik – Pädagogik* (S. 35–52). Georg Olms Verlag.
- Dartsch, M. (2018). Lernformen und Lernwege. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 169–176). Waxmann. <https://doi.org/10.36198/9783838550404>
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T. & Tesch-Römer, C. (1993). The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance. *Psychological Review*, 100(3), 363–406. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.3.363>
- Glasman, J. (2011). Kritik der globalen Vernunft. Chakrabartys Denken jenseits des europäischen Universalismus. *Europa Regional*, 17(4), 229–232.
- Godau, M. & Haenisch, M. (2022). Herausforderungen für eine Popmusikpädagogik des 21. Jahrhunderts. Kritische Anfragen an das Feld vor dem Hintergrund der musikpädagogischen Diskussion. In LAG-Pop (Hrsg.), *(Populäre) Musik/Kultur in der Jugendarbeit. Dokumentation der Fachtagung 2021* (S. 21–64). https://lag-pop-berlin.de/wp-content/uploads/LAG-Pop_Fachtagung_2021_Dokumentation.pdf?fbclid=IwAR08n1k7s_MEEkdqu9rIBbk0S_ccLDE21znBM3VUSai1fAiwsoLvK5s2_c
- Großmann, R. (2013). Die Materialität des Klangs und die Medienpraxis der Musikkultur. Ein verspäteter Gegenstand der Musikwissenschaft? In A. Volmar & J. Schröter (Hrsg.), *Auditiv Medienkulturen. Techniken des Hörens und Praktiken der Klanggestaltung* (S. 61–78). transcript. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839416860.61>
- Großmann, R. (2015). Musikalische Wiederholung und Wiederaneignung. Collagen, Loops und Samples. In A. Bense, M. Giesecking & B. Müßgens (Hrsg.), *Musik im Spektrum technologischer Entwicklungen und Neuer Medien. Festschrift für Bernd Enders* (S. 207–218). Electronic Publishing Osnabrück.
- Großmann, R. (2016). Phonographic Work. Reading and Writing Sound. In J. G. Papenburg & H. Schulze (Hrsg.), *Sound as Popular Culture. A Research Companion* (S. 355–366). The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9975.003.0046>
- Harnischmacher, C. (2012). *Subjektorientierte Musikerziehung. Eine Theorie des Lernens und Lehrens von Musik* (2., unveränderte Aufl.). Wißner-Verlag.
- Harper, A. (2010). *Infinite Music: Imagining the Next Millennium of Human Music-Making*. Zer0 Books.
- Hornberger, B. (2017). Musik – Kultur – Pädagogik. Kulturwissenschaftliche Fragen und Perspektiven. In A. J. Cvetko & C. Rolle (Hrsg.), *Musikpädagogik und Kulturwis-*

- senschaft/*Music Education and Cultural Studies* (S. 19–36). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:15623>
- Janz, T. & Yang, C.-C. (Hrsg.). (2019). *Decentering Musical Modernity. Perspectives on East Asian and European Music History*. transcript.
- Kattenbeck, C. (2022). *Beats. Bauen. Lernen. Manifestation, Konstitution und Entwicklung künstlerischer Handlungsfähigkeit beim Beatmaking*. Waxmann.
- Klose, P. (2019). Doings and Playings? Eine praxeologische Sicht auf Musik und musikbezogenes Handeln in musikpädagogischer Perspektivierung. In V. Weidner & C. Rolle (Hrsg.), *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung* (S. 19–34). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:20702>
- Lessing, W. (2019). Das doppelte Als-ob oder: ein erneuter Versuch, der Frage, was Üben sein kann, auf den Grund zu gehen. *Diskussion Musikpädagogik*, 83, 12–20.
- Pabst-Krueger, M. (2015). Populäre Musik in der Lehrerbildung. Eine Initiative zur Verbesserung der Integration populärer Musik in den Lehramtsstudiengängen Musik. In M. Ahlers (Hrsg.), *Popmusik-Vermittlung: Zwischen Schule, Hochschule und Beruf* (S. 321–340). LIT.
- Pabst-Krueger, M. & Terhag, J. (2009). *Hallische Erklärung*. <http://www.pabst-krueger.de/uploads/HallischeErklaerung2009>
- Schloss, J. G. (2014). *Making Beats. The Art of Sample-Based Hip-Hop. With a New Afterword* (2. Aufl.). Wesleyan University Press.
- Théberge, P. (1997). *Any Sound You can Imagine: Making Music/Consuming Technology*. Wesleyan University Press.
- Viertel, C. (2020). *Battle-Rap, Beatbox, Breaking – Hip-Hop in schulischen und außerschulischen musikpädagogischen Kontexten. Eine quantitative Untersuchung mit Schüler*innen und Lehrenden in der Sekundarstufe 1*. Waxmann.
- Vogt, J. (2006). Musikpädagogik als kritische Kulturwissenschaft – Erste Annäherungen. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 9, 11–25.
- Walker, R. (1996). Music Education Freed From Colonialism: A New Praxis. *International Journal of Music Education*, 27, 2–15.
- Wartmann, R. (2021). Das postkoloniale Ende der Bildung. In S. Knauß, L. Wolfradt, T. Hofmann & J. Eberhard (Hrsg.), *Auf den Spuren von Anton Wilhelm Amo. Philosophie und der Ruf nach Interkulturalität* (S. 237–260). transcript.
- Willis, R. (2019). The Use of Composite Narratives to Present Interview Findings. *Qualitative Research*, 19(4), 471–480. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1468794118787711>
- Zagorski-Thomas, S. (2016). How is Theoretical Research Meeting the Challenges of Pedagogy in the Field of Record Production? In A. King & E. Himonides (Hrsg.), *Music, Technology, and Education. Critical Perspectives* (S. 67–81). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315596945>
- Zembylas, T. (Hrsg.). (2014). *Artistic Practices. Social Interactions and Cultural Dynamics*. Routledge.
- Zembylas, T. & Niederauer, M. (2016). *Praktiken des Komponierens. Soziologische, wissenschaftstheoretische und musikwissenschaftliche Perspektiven*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13508-9>

Chris Kattenbeck
Universität zu Köln
Humanwissenschaftliche Fakultät
Department Kunst und Musik / Fach Musik
Gronewaldstr. 2
50931 Köln
chris.kattenbeck@uni-koeln.de