

*Lukas Bugiel, Julia Bali-Weber,
Malte Sachsse, Katharina Bradler (Hrsg.)*

47. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung

**47th Yearbook of the German Association
for Research in Music Education**

Chris Kattenbeck

Was heißt hier eigentlich Beatmaking?

Zur Artikulation musikalischer Praxen, ihrer Re-Artikulation im schulischen Musikunterricht und der Ambivalenz musikalischer Gentrifizierung

What is actually meant by Beatmaking? On the articulation of musical practices, their re-articulation in school music education, and the ambivalence of musical gentrification

Using beatmaking as an example, this article examines how a musical practice changes when it is translated into school music contexts. Based on articulation theory, beatmaking is understood as a cultural practice that is constituted by the combination of heterogeneous elements. Using a semi-fictional vignette, a typical out-of-school articulation of beatmaking is first reconstructed and then contrasted with two school-based re-articulations. The analysis reveals shifts from an asynchronous, phonographic mode of production to synchronous, performance-oriented forms of music-making. These shifts are interpreted using the concept of musical gentrification. Finally, the article argues that translating musical phenomena into school settings can have ambivalent cultural and social effects, including the risk of rendering specific skills invisible and weakening students' ties to their everyday musical practices and cultures.

1. Einleitung

Wenn musikalische Phänomene in der Schule thematisiert werden, durchlaufen sie notwendigerweise Transformationsprozesse. Sie werden ‚schulifiziert‘ (Cremata, 2019), d.h. curricular gerahmt, didaktisch strukturiert und auf Lernziele hin ausgerichtet. Diese Transformationen sind unvermeidlich, aber keineswegs trivial: Sie beeinflussen maßgeblich, welche Dimensionen eines Phänomens sichtbar werden – und welche ausgeblendet, umgedeutet oder neu gerahmt werden (Rolle, 2016, S. 226).

In meinem Beitrag zeichne ich einen solchen Transformationsprozess exemplarisch nach. Am Beispiel des Beatmaking, das zu Beginn der 1980er Jahre im

Kontext der Hip-Hop-Kultur entstand (Schloss, 2014, S. 31–43), untersuche ich, wie sich eine musikalische Praxis verändert, wenn sie in den Musikunterricht übersetzt wird. Als theoretische Brille dient mir die Artikulationstheorie (Slack, 2016), die es erlaubt, Beatmaking als Geflecht heterogener Elemente zu rekonstruieren und zu untersuchen, welche Elemente bei der Übersetzung aufgegriffen, modifiziert oder ersetzt werden. Die Analyse stützt sich auf empirisches Material aus einer qualitativen Studie zum Beatmaking (Kattenbeck, 2022) sowie auf Unterrichtsmaterial (Bredemeier & Bredemeier, 2021; Haider, 2021), das exemplarisch zeigt, wie Beatmaking für den schulischen Kontext transformiert wird. Auf Grundlage der Analyse diskutiere ich abschließend die Übersetzung des Beatmaking mithilfe des Konzepts der *musical gentrification* (Dyndahl et al., 2014), das es ermöglicht, nicht nur die Art der Transformationen, sondern auch deren kulturelle und soziale Konsequenzen aus machtkritischer Perspektive zu beleuchten.

2. Die Artikulationstheorie

In diesem Beitrag betrachte ich Beatmaking aus Perspektive der Artikulationstheorie. Diese geht davon aus, dass kulturelle Einheiten – etwa Praxen, Identitäten oder Diskurse – aus spezifischen Verbindungen heterogener materieller und immaterieller Elemente entstehen. „Artikulation“ bezeichnet dabei zugleich die Art einer Verbindung, den Prozess des Verbindens sowie die dabei entstehende Einheit. Drei Prinzipien sind hierbei zentral: Erstens sind Verbindungen nicht dauerhaft, sondern müssen fortlaufend neu hervorgebracht werden. Zweitens sind sie nicht notwendig, sondern kontingent: Sie können dis-artikuliert, also gelöst, und in veränderter Form re-artikuliert, also neu geknüpft, werden. Drittens entstehen Artikulationen innerhalb von Machtverhältnissen, wodurch bestimmte Verbindungen begünstigt und andere blockiert oder unsichtbar gemacht werden. Kulturelle Praxen erscheinen damit nicht als feste oder ursprüngliche Einheiten, sondern als historisch und kontextuell kontingente Formationen (Slack, 2016, S. 1–3).

Vor diesem Hintergrund lässt sich Beatmaking als eine kulturelle Praxis verstehen, die in konkreten Kontexten aus der spezifischen Verbindung unterschiedlicher Elemente hervorgebracht wird. Diese Perspektive erlaubt es, sowohl die Komplexität des Geflechts, das Beatmaking jeweils konstituiert, analytisch zu erfassen als auch zu rekonstruieren, welche Elemente aufgegriffen, umgedeutet oder ersetzt werden, wenn die Praxis von einem Kontext in einen anderen übersetzt wird – etwa aus dem außerschulischen Bereich in den schulischen Musikunterricht.

3. Die Artikulation von Beatmaking im außerschulischen Bereich

Im Folgenden zeichne ich mithilfe einer semifiktionalen Vignette das komplexe Geflecht nach, das Beatmaking im außerschulischen Bereich als kulturelle Praxis konstituiert. In der Vignette beschreibe ich, wie die aufstrebende Beatmakerin Flora einen Beat baut. Die Grundlage dafür bilden empirische Daten aus einer qualitativen Studie zur künstlerischen Handlungsfähigkeit beim Beatmaking (Kattenbeck, 2022).¹ Die Vignette ist semifiktional, insofern ich „verschiedene Stränge aus meinem empirischen Material aufgenommen und in einen denkbaren, aber nicht real vorgefundenen Zusammenhang gebracht habe“ (Elster, 2021, S. 109; siehe auch Willis, 2019). Flora ist somit keine real existierende Person, ihre Beschreibung sowie jene des Beatbauprozesses jedoch zugleich nicht völlig fiktiv, sondern in empirischen Daten verankert.

Die kursiv gesetzte Vignette dient dazu, jene heterogenen Elemente und Verbindungen anschaulich sichtbar zu machen, die in abstrahierenden Darstellungen nur begrenzt erfassbar wären. An geeigneten Stellen unterbreche ich sie, um herauszuarbeiten, welche Elemente relevant werden und wie durch deren spezifische Verbindung Beatmaking als komplexe Praxis konstituiert wird. Ergänzend sind die Elemente und ihre Verbindungen in Abbildung 1 schematisch dargestellt.

Die Darstellung beschreibt eine mögliche Artikulation, die notwendigerweise perspektivisch und unvollständig bleibt. Zugleich ist sie jedoch aus der Analyse wiederkehrender Muster meines empirischen Materials hervorgegangen und deckt sich zudem mit anderen Darstellungen von Beatbauprozessen (z.B. Shelvock, 2017). Die Vignette kann daher beanspruchen, eine typische Artikulation von Beatmaking im außerschulischen Bereich abzubilden.

Flora hört seit vielen Jahren Hip-Hop. Dabei haben es ihr besonders die Beats angetan. Stundenlang könnte sie den Instrumental-Alben von J Dilla oder Georgia Anne Muldrow lauschen und sich mit anderen Beat-Nerds darüber austauschen. Vor zwei Jahren beschloss sie dann, es selbst einmal zu versuchen.

Wie sie das Ganze am besten angehen sollte, wusste sie jedoch nicht so recht. Aus dem Klavierunterricht, den sie als Kind erlebt hatte, kannte sie vor allem ein Vorgehen, bei dem grundlegende Fähigkeiten schrittweise aufgebaut und Stücke, die von anderen Personen komponiert worden waren, nach und nach

1 In der Studie untersuche ich, wie sich die Expertise von Beatmaker*innen zeigt, auf welchen Wissensformen sie beruht und wie diese erworben werden. Zugrunde lag der Arbeit ein qualitatives 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.

erarbeitet wurden. Beim Versuch, selbst Beats zu bauen, merkte Flora jedoch schnell, dass ihr ein solches Vorgehen kaum Orientierung bot. Zum einen erwies es sich für sie als hilfreicher, Fertigkeiten und Kenntnisse nicht schrittweise und isoliert zu erlernen, sondern durch das Bauen eigener Beats. Zum anderen kam für sie die Erarbeitung fremder Beats nie in Frage, wusste sie doch aus ihrer Zeit als Beat-Nerd, dass das Nachbauen von Beats verpönt ist. Beim Beatmaking geht es stattdessen stets darum, etwas Eigenes zu schaffen.

*Das heißt allerdings nicht, dass Flora sich nicht an anderen Beats bzw. Beatmaker*innen orientiert. Aktuell ist es insbesondere Muldrow, die sie inspiriert. Beeindruckt ist sie vor allem von der Art, wie Muldrow Jazz- und Soul-Samples aus den 1970er Jahren in ein retrofuturistisches Gewand hüllt und dadurch dem Boom Bap neuen Schwung verleiht. Flora, die sich ebenfalls in der Boom-Bap-Ecke verorten möchte, versucht seit einigen Wochen, ganz ähnliche Beats zu bauen – natürlich mit einem Twist, der zu ihr passt und sie auf der Suche nach ihrem ganz persönlichen Stil weiterbringt. Ein Beat, der „nach ihr klingt“, wäre für Flora ein ganz besonderes Kompliment – weit bedeutsamer als ein sauberer Mix oder ein virtuoser Sample-Flip.*

An dieser Stelle unterbreche ich die Vignette, um einige Elemente sichtbar zu machen, die in dieser Artikulation des Beatmaking miteinander verknüpft sind. Dazu gehören die Beats als musikalische Werke der Praxis, die zumeist als phonographische Artefakte (z.B. als digitale Datei) vorliegen, sowie Beatmaker*innen wie J Dilla, Georgia Anne Muldrow oder eben Flora, die diese Artefakte herstellen. Daneben werden Beat-Nerds als weitere wichtige menschliche Akteur*innen sichtbar. Als Kenner*innen und Liebhaber*innen sind sie mit den ästhetischen und ethischen Regeln des Beatmaking zumeist ebenso vertraut wie die Beatmaker*innen und tragen wesentlich dazu bei, diese Regeln als zentrale Elemente des Geflechts zu stabilisieren.

Zum Beatmaking-Geflecht zählen außerdem spezifische Formen des Lehrens und Lernens – erkennbar etwa an Floras Entscheidung, Fertigkeiten und Kenntnisse nicht isoliert und schrittweise zu üben, sondern beim und durch das Bauen eigener Beats. Dieses Vorgehen verweist auf eine Strategie, die ich als „Aufs Ganze gehen“ bezeichnet habe (Kattenbeck, 2022, S. 164–168). Sie ist eng mit der ethischen Regel verbunden, Beats nicht nachzubauen, sondern stets etwas Eigenes zu schaffen – und dabei idealerweise einen persönlichen Stil zu entwickeln, der als Bewertungskriterium, einem weiteren Regel-Element, im Zweifel wichtiger ist als handwerkliches Können oder Virtuosität.

Nicht zuletzt werden spezifische Vorstellungen von Werk, Originalität und Kreativität erkennbar. Deutlich wird dies an Floras Orientierung an Muldrow, die Jazz- und Soul-Aufnahmen als Ausgangsmaterial nutzt und in neue ästhetische Kontexte überführt. Damit greift sie, wie Großmann (2016) formuliert, auf „bereits ‚fertige Musik‘ [zurück], die nun entgegen allen in der europäischen Kunst-

musik etablierten Vorstellungen von abgeschlossenem Werk, Originalität und Urheberschaft als solche Gegenstand musikalischen Spiels und kompositorischer Arbeit wird“ (S. 397). Auch für Flora bedeutet Originalität nicht radikale Neuheit, sondern die Fähigkeit, vorhandenes Klangmaterial so zu transformieren, dass ein persönlicher Stil erkennbar wird.

Flora sitzt mittlerweile an ihrem Laptop, hat die DAW geöffnet, die Boxen, das Interface sowie den Plattenspieler angeschaltet und ihr MIDI-Keyboards eingesteckt. Nachdem sie ihren Arbeitsplatz hergerichtet hat, macht sie sich auf die Suche nach Samples für ihren ersten Loop. Sie schlendert zum Plattenregal und zieht nach kurzer Zeit „Brand New Life“ von Brandee Younger hervor. In der Hoffnung, auf dem Album geeignete Samples zu finden, legt sie die Platte auf den Plattenspieler.

Gleich der erste Song gefällt ihr gut. Doch viel Sample-Material bietet er nicht. Dafür ist er zu dicht instrumentiert. Sie hört ihn daher nicht zu Ende, sondern springt zum nächsten. Ähnlich verfährt sie auch mit den übrigen Songs: Kurz Reinhören, abwägen, weiter geht's. Schließlich wird sie bei einer Stelle in „Running Game“ hellhörig. Die Drums setzen hier kurz aus und die Harfe spielt, nur begleitet vom Kontrabass, allein weiter. Der zweite und dritte Takt der von Younger improvisierten Melodie gefallen ihr ausgesprochen gut und vor ihrem inneren Ohr kann sie hören, wie sich aus der Wiederholung dieser zwei Takte ein perfekter Loop ergibt.

An dieser Stelle unterbreche ich die Vignette ein zweites Mal, um das Geflecht um weitere Elemente zu ergänzen. Diese betreffen vor allem die materielle, technische und epistemische Dimension des Beatmaking. So wird etwa erkennbar, dass Flora mit einer Vielzahl von Instrumenten arbeitet, die sie auf spezifische Weise konfiguriert. Verwendet werden die Instrumente entsprechend einer für Beatmaking typischen musikpraktischen Konvention, bei der nicht die Erzeugung von Klängen im Vordergrund steht, sondern die Arbeit mit bereits vorhandenem Klangmaterial. Dieses kann auf verschiedene Weise akquiriert werden – etwa durch Sampling von Schallplatte oder das Einspielen eigener Aufnahmen. Ein solches Vorgehen, das Großmann (2016) als phonographische Arbeit bezeichnet, erfordert spezifische Wissensformen, etwa eine Form auditiven Wissens, die es Beatmaker*innen erlaubt, geeignete Sample-Stellen rasch zu identifizieren, Klänge als Loops zu hören oder weitere Klänge im Kopf ‚mitlaufen‘ zu lassen. Denn Flora hört die zwei Takte aus Youngers „Running Game“ nicht nur als Loop,

...

... sondern ergänzt innerlich auch eine passende Bassline, die sie später mithilfe ihres MIDI-Keyboards einspielen könnte – oder vielleicht fragt sie auch

ihre Mitbewohnerin, die mit ihrem E-Bass schon häufiger Basslines für sie aufgenommen hat.

Beim erneuten Hören der zwei Takte wird Flora jedoch unsicher. Der Kontrabass ist zwar nur leise im Hintergrund zu hören, könnte sich aber mit der Bassline, die ihr vorschwebt, in die Quere kommen. Um das zu verhindern, müsste sie ihn vermutlich herausfiltern. Da sie nie so genau weiß, wie man das am besten macht, zögert sie kurz, entscheidet sich dann aber, die beiden Takte dennoch zu sampeln.

Im Anschluss widmet sie sich sogleich dem Kontrabass und versucht, ihn mithilfe verschiedener Equalizer- und Filtereinstellungen zu entfernen – zunächst ohne Erfolg. Sie sucht daher im Internet nach Hilfe und stößt dort auf ein Videotutorial, das erklärt, welche Frequenzen sie anvisieren muss, um einen Kontrabass herauszufiltern. Nach ein wenig Herumprobieren ist der Bass schließlich verschwunden, während die Harfe weiterhin klar zu hören ist.

*Entspannt lehnt Flora sich zurück. Der erste Baustein ihres Beats ist – zumindest vorläufig – fertig. Sie weiß, viele weitere werden folgen. Und sie weiß auch, dass sie die Bausteine fortwährend bearbeiten, aufeinander abstimmen, sie arrangieren und schließlich das Ganze mixen und vielleicht auch mastern wird. Was sie noch nicht weiß, ist, was sie dann mit dem Beat anfangen wird. Möglicherweise lädt sie ihn direkt bei Bandcamp hoch. Oder sie bietet ihn befreundeten Rapper*innen an. Vielleicht speichert sie ihn aber auch erstmal nur auf der Festplatte ...*

Wir werden es wohl nie erfahren, da ich Flora an dieser Stelle verlasse, um dem Beatmaking-Geflecht ein letztes Mal einige Elemente hinzuzufügen bzw. die bereits vorhandenen auszudifferenzieren. So lässt sich etwa das Element musikpraktische Konventionen dahingehend präzisieren, dass Beatmaking nicht auf Live-Performance zielt, sondern eine asynchrone Praxis ist, bei der Beats zunächst hergestellt und erst im Anschluss aufgeführt werden. Ergänzt werden kann außerdem, dass Beatmaker*innen zumeist solitär agieren. Daran ändert auch Floras Überlegung, ihre Mitbewohnerin die Bassline einspielen zu lassen, nichts. Vielmehr zeigt sich darin eine spezifische Vorstellung von Autor*innenschaft, nach der nicht alle für die Produktion eines eigenen Beats notwendigen Schritte von den Beatmaker*innen selbst ausgeführt werden müssen.

Anhand Floras Versuch, den Kontrabass herauszufiltern, lässt sich zudem die Strategie des „Aufs Ganze gehen“ näher bestimmen, nämlich als probleminitiiert und produktorientiert. Das heißt, Beatmaker*innen lernen insbesondere dann, wenn sie mit Problemen konfrontiert sind, und lösen diese, indem sie zugleich an ihrem Beat weiterbauen. Zumeist geschieht dies durch Ausprobieren oder mithilfe verschiedener Ressourcen wie Videotutorials, die ebenfalls als Teil des Geflechts verstanden werden können. Nicht zuletzt wird deutlich, dass Flora

über spezifisches musiktheoretisches Wissen verfügen muss, das weniger auf klassischer Harmonie- oder Notenlehre fußt als etwa auf einem Wissen über Frequenzspektren.

Bis hierhin wurde deutlich, wie Beatmaking als kulturelle Praxis aus der komplexen Artikulation unterschiedlicher materieller, sozialer, ästhetischer, ethischer, diskursiver, technischer und epistemischer Elemente hervorgeht. Gewiss hätte ich dem Geflecht noch viele weitere Elemente hinzufügen, die einzelnen Elemente präziser ausdifferenzieren und auch die Verbindungen zwischen ihnen ausführlicher nachzeichnen können. Für mein Anliegen genügt jedoch diese beispielhafte Rekonstruktion, da sie jene Elemente hervorhebt, die für die Frage zentral sind, wie Beatmaking sich verändert, wenn es in den schulischen Musikunterricht übersetzt wird.

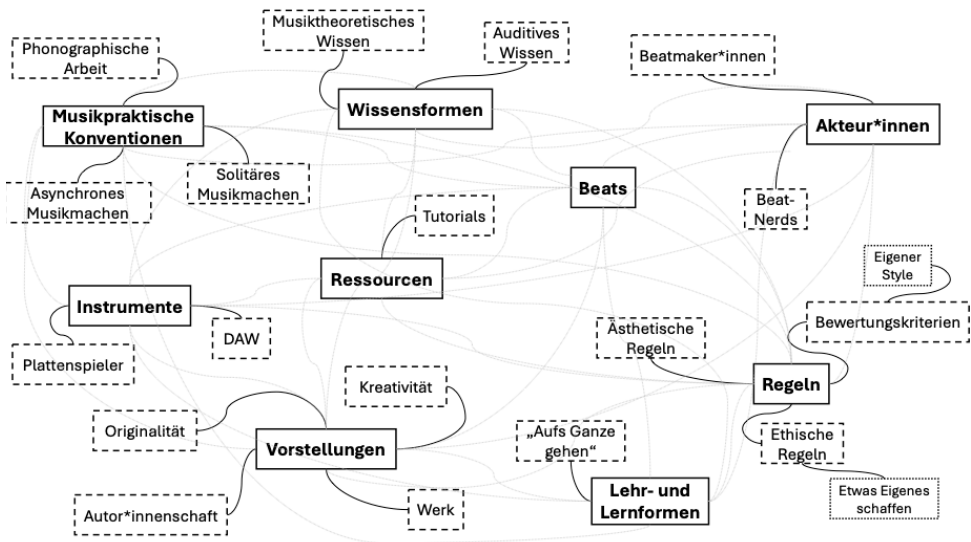


Abbildung 1: Die Artikulation von Beatmaking im außerschulischen Bereich

4. Die Re-Artikulation von Beatmaking im schulischen Musikunterricht

Im Folgenden beschreibe ich exemplarisch anhand von zwei Unterrichtsvorhaben aus einem „Musik und Unterricht“-Heft zum Thema Hip-Hop, wie Beatmaking musikdidaktisch konzeptualisiert wird.

Das erste Unterrichtsvorhaben (UV1) (Bredemeier & Bredemeier, 2021) widmet sich dem Song „Schwarz“ von Lea und Casper. Ausgangspunkt der musikpraktischen Arbeit ist ein Arrangement, das den Song in mehrere Bausteine

gliedert: Bodypercussion- bzw. Beatboxing-Pattern, Percussion-Loops für u.a. Boomwhackers und Drumset sowie tonale Loops für u.a. Orff-Instrumente oder Keyboards. Die Bausteine werden mithilfe von Noten und Hörbeispielen zunächst separat und schrittweise eingeübt, bevor der Song dann zusammengesetzt und im Klassenverband musiziert wird.

Vergleicht man UV1 mit der zuvor rekonstruierten Artikulation des Beatmaking, wird deutlich, dass es im Zuge der Übersetzung zu einer Re-Artikulation gekommen ist. So wird etwa die für Flora konstitutive Verpflichtung, etwas Eigenes zu schaffen, durch das Nachspielen eines vorgegebenen Beats ersetzt. Eine zentrale ethische Regel der Praxis weicht damit einem Konzept reproduktiver Aneignung. Auch die Lernlogik verschiebt sich. Statt Floras Strategie des „Aufs-Ganze-Gehens“ wird der musikalische Prozess in klar abgegrenzte Schritte zerlegt und werden Kompetenzen nicht an einem entstehenden musikalischen Produkt erworben, sondern in einer linear aufeinanderfolgenden Übungslogik isolierter Teilhandlungen. Die materielle Dimension der Praxis wird ebenfalls neu gerahmt. Während Flora mit unterschiedlichen Instrumenten in einer digitalen Produktionsumgebung arbeitet, sieht UV1 das Musizieren mit traditionellen Instrumenten vor. Dadurch verändert sich nicht nur das klangliche Resultat, sondern auch die ästhetische Logik der Praxis: Aus einer digitalen Produktionspraxis wird eine analoge Aufführungspraxis. Hinzu tritt eine grundlegende Veränderung der musikpraktischen Konventionen: Beatmaking basiert auf der Arbeit mit bereits existierendem Klangmaterial; phonographische Arbeit bleibt in UV1 jedoch vollständig ausgespart. An die Stelle des Transformierens von Klangmaterial tritt das Erzeugen von Klängen. Auch die soziale Organisation und zeitliche Logik der Praxis verschieben sich: Während Flora überwiegend solitär arbeitet und Beats in einem iterativen, nicht-linearen Prozess entstehen, wird der Beat in UV1 live durch mehrere Schüler*innen realisiert. Entsprechend verschiebt sich auch das Verständnis dessen, was ein „Beat“ ist: nicht länger ein phonographisches Artefakt, sondern ein gemeinsam aufgeführtes musikalisches Werk. Eine solitäre, asynchrone Produktionspraxis wird somit in eine kollektive, synchrone Aufführungspraxis überführt.

Das zweite Unterrichtsvorhaben (UV2) (Haider, 2021) verfolgt einen anderen Ansatz: Im Mittelpunkt steht nicht die Reproduktion, sondern die Produktion eines eigenen Beats. In Dreiergruppen entwickeln die Schüler*innen zunächst einen Avatar inklusive Lebensgeschichte, aus dessen Perspektive heraus sie komponieren. Dazu nehmen sie mithilfe einer App Sounds aus der Umgebung, ihr Instrumentalspiel oder ihre Stimme auf und fügen diese zu einem loopbasierten Stück zusammen. Anschließend präsentieren sie das Stück, indem sie es live performen oder eine zuvor aufgenommene Performance abspielen.

Auch in UV2 zeigt sich nun eine spezifische Re-Artikulation des Beatmaking. Die Verpflichtung, etwas Eigenes zu schaffen und einen persönlichen Stil zu entwickeln, wird zwar aufgegriffen, allerdings vermittelt über die Konstruktion eines Avatars, aus dessen Perspektive heraus die Schüler*innen Musik machen.

Der persönliche Stil als Bewertungskriterium wird damit durch die Passung zwischen Musik und Avatar ersetzt. In Bezug auf die materielle Dimension kommen zwar digitale Instrumente zum Einsatz und es wird mit bereits aufgenommenen Klängen gearbeitet; allerdings fehlt der für Beatmaking charakteristische Zugriff auf die Medienarchive des Sounds, d.h. auf den historisch gewachsenen Bestand medial zirkulierender Klängaufnahmen (z.B. bereits veröffentlichte Musikstücke). Schließlich verändert sich auch die soziale Organisation und zeitliche Logik der Praxis. Die im Vorhaben verwendeten Apps ermöglichen kein iteratives, asynchrones Vorgehen, sondern Klänge werden in Echtzeit aufgenommen und kombiniert. Zudem arbeiten die Schüler*innen in Dreiergruppen, wodurch eine solitäre Form des Musikmachens in eine kollektive überführt wird.

5. Diskussion

Die Analyse der beiden Unterrichtsvorhaben hat gezeigt, wie Beatmaking im Zuge der Übersetzung in jeweils spezifischer Weise re-artikuliert wird. Dabei werden bestimmte Elemente aufgegriffen, andere hingegen ausgeblendet oder durch funktional ähnliche, aber inhaltlich anders gelagerte ersetzt. Aus einer solitären, asynchronen Form phonographischer Arbeit mit der DAW, die auf die Herstellung eines neuen Werks zielt, wird so etwa – wie in UV1 – eine kollektive, synchrone Form des Klassenmusizierens mit ‚traditionellen‘ Instrumenten, deren Ziel das Nachspielen eines bestehenden Werks ist; oder – wie in UV2 – eine kollektive, synchrone Form des Musizierens in Kleingruppen mit digitalen Instrumenten, deren Ziel die Herstellung eines Werks ist, das zu einem zuvor entwickelten Avatar passt.

Diese Re-Artikulationen sind weder überraschend noch per se problematisch, sondern konstitutiv für schulisches Lernen. Denn im Musikunterricht geht es nicht darum, Phänomene unverändert zu reproduzieren, sondern darum, sie in Bezug auf bestimmte Kompetenzerwartungen und Bildungsziele didaktisch zu rahmen, zu strukturieren und zugänglich zu machen. So zielte etwa UV1 vermutlich darauf, Schüler*innen einen niedrigschwelligen Zugang zu einer populären Musikpraxis zu eröffnen, musikpraktische Fertigkeiten zu fördern und das gemeinsame Musizieren in Gruppen einzuüben – und kann in dieser Hinsicht als durchaus gelungen gelten. Das bedeutet jedoch nicht, dass es nicht zugleich auch kritisch zu reflektierende Implikationen aufweisen kann. Diese Ambivalenz schulischer Übersetzungsprozesse diskutiere ich im Folgenden mithilfe des Konzepts der *musical gentrification*.

In Anlehnung an stadtsoziologische Gentrifizierungsdiskurse beschreibt das von Dyndahl et al. (2014) entwickelte Konzept komplexe Prozesse, „by which musics, musical practices, and musical cultures of relatively lower status are made to be objects of acquisition by subjects who inhabit higher or more powerful positions“ (S. 54). Übertragen auf den Musikunterricht lässt sich argumentieren,

dass musikalische Praxen wie das Hip-Hop-Beatmaking innerhalb des musikpädagogischen Feldes in Deutschland nach wie vor über einen vergleichsweise niedrigen Status verfügen und ihre Akteur*innen dort nur begrenzte Deutungs- und Entscheidungsmacht besitzen (Kattenbeck & Kautny, 2024). Die Thematisierung solcher Praxen erfolgt stattdessen durch musikpädagogische Akteur*innen wie Lehrkräfte, Fachautor*innen oder Wissenschaftler*innen, die festlegen, welche Praxen in welcher Form thematisiert und nach welchen Maßstäben bewertet werden. Die Thematisierung bislang randständiger musikalischer Praxen kann dabei zugleich als Mittel sozialer Positionierung fungieren, indem sie etwa Expertise für populäre Musik, Innovationsfähigkeit oder kulturelle Offenheit signalisiert und so zur Generierung symbolischen Kapitals beiträgt (Dyndahl, 2021).

Dyndahl et al. (2014) zufolge gehen Prozesse musikalischer Gentrifizierung sowohl mit inklusiven als auch mit exklusiven Effekten einher. Einerseits kann die schulische Thematisierung dazu beitragen, musikalische Praxen wie das Beatmaking symbolisch aufzuwerten und als legitim bzw. bildungsrelevant anzuerkennen. Andererseits zeigen empirische Befunde, dass Prozesse, die unter dem Anspruch der Öffnung und Anerkennung stehen, zugleich mit Ausschlüssen einhergehen: Bestimmte Musiken, Stile oder Praxen werden bevorzugt aufgenommen, während andere marginalisiert oder ausgeklammert werden (S. 54–57).

Darüber hinaus geht musikalische Gentrifizierung mit einer Veränderung der gentrifizierten Praxen einher, da diese in den neuen Kontexten häufig an hegemoniale Werte, Normen und Methoden angepasst werden. In den beiden analysierten Unterrichtsvorhaben zeigt sich eine solche Anpassung etwa in der Re-Artikulation des Beatmaking entsprechend der in der Musikpädagogik verbreiteten Liveness-Norm. Diese privilegiert musikalische Lern- und Ausdrucksformen, die auf synchrone Aufführung vor Publikum ausgerichtet sind. Musikkernen wird damit auf die Vorbereitung bzw. Durchführung von Live-Performances fokussiert, während andere Praxen – etwa asynchrone Formen phonographischer Arbeit – in ihrer Bedeutung tendenziell abgewertet oder unsichtbar gemacht werden (Godau & Gosmann, 2024, S. 86–87). Die Veränderung muss dabei nicht Ergebnis bewusster Strategien oder expliziter hegemonialer Interessen sein, sondern kann ebenso aus pragmatischen Erwägungen, der Verfügbarkeit bestimmter Materialien (z. B. Instrumenten) oder eingeübten didaktischen Routinen hervorgehen. Gleichwohl bleibt sie wirksam, insofern sie bestehende Ordnungsmuster reproduziert und stabilisiert (Dyndahl, 2021, S. 20–25).

Eine solche Re-Artikulation des Beatmaking bleibt nicht folgenlos, sondern zieht eine Reihe potenzieller Konsequenzen nach sich. So verlieren etwa für außerschulisches Beatmaking zentrale Wissensformen in beiden Unterrichtsvorhaben an Bedeutung, während andere Formen musikalischen Handelns und Wissens privilegiert werden. In UV1 tritt an die Stelle phonographischer Arbeit das kollektive Nachspielen eines vorgegebenen Arrangements, während in UV2 zwar eigenes Klangmaterial erzeugt und als Loop organisiert wird, die performative Produktionsweise jedoch deutlich vom außerschulischen Beatmaking abweicht.

Für Schüler*innen kann dies unterschiedliche Folgen haben: Während diejenigen profitieren, deren musikalische Vorerfahrungen mit schulischen Logiken kompatibel sind, besteht für andere die Gefahr, dass ihre musikalischen Kompetenzen im Unterricht wenig Anerkennung finden (vgl. auch Hornberger, 2017, S. 34–35). Entsprechend kann sich die Anschlussfähigkeit zwischen schulischer Thematisierung und außerschulischer Praxis verengen.

Das gilt auch für den Fall, dass Schüler*innen außerhalb der Schule nicht selbst Beats bauen. Denn Studien zeigen, dass Schüler*innen eine glaubwürdige Vermittlung von Hip-Hop wichtig ist (z.B. Viertel, 2020, S. 203–204). Vor diesem Hintergrund lässt sich argumentieren, dass etwa die in den beiden Unterrichtsvorhaben hervorgebrachte Klangästhetik nur begrenzt an jene anschließt, die den Schüler*innen aus ihrer alltäglichen Hörpraxis vertraut ist. Das kann wiederum dazu führen, dass die schulische Re-Artikulation als wenig stimmig und als von der eigenen musikalischen Erfahrung entkoppelt wahrgenommen wird (vgl. auch Kautny, 2022, S. 440).

Es sei an dieser Stelle betont, dass es mir nicht darum geht, die analysierten Unterrichtsvorhaben als defizitär zu bewerten. Vielmehr wollte ich mithilfe des Konzepts der *musical gentrification* zeigen, dass die Re-Artikulation von Beatmaking auch in überzeugenden Unterrichtsvorhaben mit Transformationen einhergeht, die ambivalente und mitunter problematische Implikationen haben können.

6. Fazit

Am Beispiel des Beatmaking habe ich untersucht, wie sich eine musikalische Praxis verändert, sobald sie in musikdidaktische Materialien für den schulischen Musikunterricht übersetzt wird. Die Rekonstruktion dieser Transformation habe ich mithilfe der Artikulationstheorie vorgenommen, die es erlaubt, Übersetzungsprozesse nicht als lineare Übertragungen, sondern als kontingente und zugleich machtförmig strukturierte Re-Artikulationen zu begreifen, in denen bestimmte Elemente stabilisiert und andere abgeschwächt oder ersetzt werden.

Ergänzend habe ich das Konzept der *musical gentrification* herangezogen, um die Ambivalenz von Übersetzungsprozessen sichtbar zu machen: Zum einen kann die Thematisierung von Beatmaking im Musikunterricht als symbolische Aufwertung und Legitimierung gelesen werden. Zum anderen geht sie potenziell mit Exklusionsmechanismen und einer Veränderung der Praxis einher – etwa, wenn die für Beatmaking typische asynchrone, phonographische Produktionsweise in eine synchrone Aufführungs- und Reproduktionslogik übersetzt wird, wodurch Beatmaking-spezifische Wissensformen im Unterricht unsichtbar bleiben und die Anschlussfähigkeit an die musikkulturellen und lebensweltlichen Erfahrungen der Schüler*innen begrenzt werden kann.

Wenngleich ich die Unterschiede der schulischen gegenüber der außerschulischen Praxis bewusst kontrastiv herausgearbeitet habe, sei abschließend darauf hingewiesen, dass ich nicht für eine möglichst ‚authentische‘ Übersetzung außerschulischer Praxen in den Unterricht plädiere. Vielmehr verstehe ich den Beitrag als Impuls für eine erhöhte Sensibilität gegenüber den Prozessen und Konsequenzen schulischer Re-Artikulationen – und damit als Teil einer an den Cultural Studies orientierten kritisch-reflexiven Musikpädagogik (Geuen et al., 2026, S. 108), die pädagogische Übersetzungsprozesse nicht nur beschreibt, sondern ihre kulturellen und sozialen Implikationen – etwa in Bezug auf Teilhabemöglichkeiten oder lebensweltliche Anschlussfähigkeit – systematisch in den Blick nimmt.

Literatur

- Bredemeier, A. & Bredemeier, J. (2021). Lea & Casper, „Schwarz“. *Musik und Unterricht*, 144, o. S.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory*. SAGE.
- Clarke, A. E. (2012). *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Springer VS.
- Cremata, R. (2019). Popular Music: Benefits and Challenges of Schoolification. In Z. Moir, B. Powell & G. D. Smith (Hrsg.), *The Bloomsbury Handbook of Popular Music Education. Perspectives and Practices* (S. 415–428). Bloomsbury Academic.
- Dyndahl, P. (2021). Musical Gentrification: Strategy for Social Positioning in Late Modern Culture. In P. Dyndahl, S. Karlsen & R. Wright (Hrsg.), *Musical Gentrification. Popular Music, Distinction and Social Mobility* (S. 12–33). Routledge.
- Dyndahl, P., Karlsen, S., Skårberg, O. & Nielsen, S. G. (2014). Cultural Omnivorousness and Musical Gentrification. An Outline of a Sociological Framework and its Applications for Music Education Research. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 13(1), 39–69.
- Elster, C. (2021). *Pop-Musik sammeln. Zehn ethnografische Tracks zwischen Plattenladen und Streamingportal*. Transcript.
- Geuen, H., Kattenbeck, C. & Stöger, C. (2026). Kulturwissenschaften. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 104–110). Waxmann.
- Godau, M. & Gosmann, P. (2024). Liveness-Norm in der Musikpädagogik – warum die Orientierung an Live-Musik kulturelle Vielfalt und Digitalisierung verhindert. *Seminar*, 30(1), 76–91.
- Großmann, R. (2016). Gespielte Medien und die Anfänge ‚phonographischer Arbeit‘. In M. Saxer (Hrsg.), *Spiel (mit) der Maschine. Musikalische Medienpraxis in der Frühzeit von Phonographie, Selbstspielklavier, Film und Radio* (S. 381–400). Transcript.
- Haider, M. (2021). Your Hip-Hop. Musikkultur entwickeln und entdecken. *Musik & Unterricht*, 144, o. S.

- Hornberger, B. (2017). Musik – Kultur – Pädagogik. Kulturwissenschaftliche Fragen und Perspektiven. In A. J. Cvetko & C. Rolle (Hrsg.), *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft* (S. 19–36). Waxmann.
- Kattenbeck, C. (2022). *Beats. Bauen. Lernen. Manifestation, Konstitution und Entwicklung künstlerischer Handlungsfähigkeit beim Beatmaking*. Waxmann.
- Kattenbeck, C. & Kautny, O. (2024). Hip-Hop and Music Education. Challenges and Current Issues. In L. Eusterbrock, C. Kattenbeck & O. Kautny (Hrsg.), *It's How You Flip It. Multiple Perspectives on Hip-Hop and Music Education* (S. 23–50). Transcript.
- Kautny, O. (2022). Musikpädagogische Forschung im Dialog mit den Hip Hop Studies. In T. Wilke & M. Rappe (Hrsg.), *HipHop im 21. Jahrhundert. Medialität, Tradierung, Gesellschaftskritik und Bildungsaspekte einer (Jugend-)Kultur* (S. 429–450). Springer VS.
- Rolle, C. (2016). Zum Verhältnis von Profimusik, Laienmusik und Schulmusik. In M. Fuchs & T. Braun (Hrsg.), *Zur ästhetischen Dimension von Schule* (S. 223–238). Beltz/Juventa.
- Schloss, J. G. (2014). *Making Beats. The Art of Sample-Based Hip-Hop*. Wesleyan University Press.
- Shelvock, M. (2017). Groove and the Grid. Mixing Contemporary Hip Hop. In R. Hepworth-Sawyer & J. Hodgson (Hrsg.), *Mixing Music* (S. 170–187). Routledge.
- Slack, J. D. (2016). Articulation Theory. In K. Jensen, J. Pooley, E. W. Rothenbuhler & R. T. Craig (Hrsg.), *The International Encyclopedia of Communication Theory and Philosophy* (S. 1–8). Wiley-Blackwell.
- 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.
- Willis, R. (2019). The Use of Composite Narratives to Present Interview Findings. *Qualitative Research*, 19(4), 471–480.

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