

Chris Kattenbeck

Beats. Bauen. Lernen.

Manifestation, Konstitution und
Entwicklung künstlerischer
Handlungsfähigkeit beim Beatmaking



Perspektiven musikpädagogischer Forschung

herausgegeben von
Prof. Dr. Jens Knigge
Prof. Dr. Ulrike Kranefeld
Prof. Dr. Anne Niessen
Prof. Dr. Christine Stöger

Band 16

Chris Kattenbeck

Beats. Bauen. Lernen.

Manifestation, Konstitution und Entwicklung künstlerischer
Handlungsfähigkeit beim Beatmaking



Waxmann 2022
Münster • New York

Dissertation an der Fakultät II der Universität Siegen.

Chris Kattenbeck
Universität Siegen
Fakultät II: Bildung · Architektur · Künste
Department Kunst und Musik
Populäre Musik und Gender Studies
Adolf-Reichwein-Str. 2
57076 Siegen

Gefördert durch den Open-Access-Publikationsfonds für Monografien und
Sammelbände der Universitätsbibliothek Siegen.

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind
im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Perspektiven musikpädagogischer Forschung, Band 16

ISSN 2198-1973

Print-ISBN 978-3-8309-4586-4

E-Book-ISBN 978-3-8309-9586-9

<https://doi.org/10.31244/9783830995869>

© Waxmann Verlag GmbH, 2022

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster

Titelbild: © Robert Winter

Dieses Werk ist unter der Lizenz CC BY-NC-SA 4.0 veröffentlicht:

Namensnennung – Nicht-kommerziell –

Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)



*Throw on your favorite record that's good to go
On the analog table and it's hooked to blow
Sit back with ease and hear the MC flow
Hi-hat, kick drum, all the highs and lows.
(Shing02)*

Danksagung

Am Anfang: meine Begeisterung fürs Beatmaking, mein Wunsch, mehr darüber zu erfahren, und nicht zuletzt eine große Portion Naivität. Am Ende: ein Buch, einige Antworten und viele neue Fragen. Dazwischen: *Hi-hat, kick drum, all the highs and lows*.

Dafür, dass ich diesen Weg gehen konnte, bin ich vielen Menschen zu großem Dank verpflichtet.

Der größte Dank gebührt dir, Hanna, für deine Geduld mit mir, den starken Rückhalt und fürs gemeinsame Träumen.

Meinen Eltern Karin und Norbert und meiner Schwester Kira danke ich für die bedingungslose Unterstützung, die ansteckende Zuversicht und den unerschütterlichen Glauben, „dass der Junge schon weiß, was er tut“.

Florian Heesch und Christine Stöger danke ich für das Vertrauen, die kritisch-konstruktive Betreuung und die Ermutigung, mir meinen eigenen Platz zwischen den Stühlen zu suchen.

Danke, Michael Rappe, für den Zuspruch, das offene Ohr und den stets klugen Rat; Oliver Kautny für den anregenden Austausch und die Unterstützung in jeglicher Hinsicht; und Anne Niessen für das ehrliche Interesse an meiner Forschung und die wertvollen methodisch-theoretischen Hinweise.

Für das gemeinsame Kodieren, das Lesen verschiedener Abschnitte dieses Buches und die zahlreichen Gespräche, in denen ich meinen Frust loswerden und neue Energie sammeln konnte, danke ich insbesondere Julia Weber und Linus Eusterbrock sowie Svenja Reiner und Daniel Suer. Gedankt sei auch Anna-Lisa Jeismann und Christian Stick für den Beistand und die Aufmunterung während des Endspurts, der sich dann doch eher wie ein Marathon anfühlte.

Für die Möglichkeit, meine Forschung immer mal wieder in einem größeren und zugleich geschützten Rahmen zu präsentieren, danke ich dem Forschungsforum Populäre Musik sowie dem Doktorand*innenkolloquium und dem Methodenkolloquium der Hochschule für Musik und Tanz Köln.

Bei allen Interviewpartner*innen bedanke ich mich dafür, dass sie mir ihr Vertrauen, ihre Zeit und ihr Wissen schenken und mich darin bestärken, dieses auch in ihren Augen wichtige Buch zu schreiben.

Während einer Promotion die Beziehung zu all jenen Menschen aufrechtzuerhalten, die mir wichtig sind, war eine große Herausforderung – eine Herausforderung, an der ich leider viel zu oft gescheitert bin.

Ein großer Dank gilt daher all meinen Freund*innen, die sich von meinem Einkapseln, meinen Absagen und meiner Gereiztheit nicht haben abschrecken lassen. Danke Tobi, Johannes, Domi, Hannah, Basti, Caro, Fritz, Leo ... Danke auch dir, Henna, für das Gespräch im C. Ich muss oft daran denken.

Thank You (Falettinme Be Mice Elf Agin)!

Vorwort

„Ich weiß noch genau, wie das alles begann“, rappt Frederik Hahn alias Torch im 1993 veröffentlichten Song „Kapitel 1“. Torch – ein Wegbereiter des Hip-Hops in Deutschland – erzählt darin, wie er das erste Mal mit Hip-Hop in Berührung kam und wie ihn der Song „The Message“ (1982) von Grandmaster Flash & The Furious Five dazu inspirierte, selbst Hip-Hop-Künstler zu werden.

Ich weiß leider nicht mehr genau, wie das alles begann – meine Faszination für die Kultur und vor allem die Musik des Hip-Hops. Geweckt wurde mein Interesse vermutlich um die Jahrtausendwende durch meinen Freund Max¹, der mir auf den Busfahrten zur Schule Songs von Samy Deluxe, Blumentopf oder Eins Zwo vorspielte. Eine wichtige Rolle spielte wahrscheinlich auch der quasi-autobiographische Film *8 Mile* (Hanson 2002) über den Rapper Eminem, der großen Eindruck auf mich machte. Und nicht zuletzt waren Partys, auf denen Hip-Hop lief und die ich irgendwann immer häufiger besuchte, sicherlich ein zentraler Faktor. Feststeht, dass ich mit etwa 15 Jahren ein Faible für die Musik des Hip-Hops entwickelt hatte.

Mein engeres Umfeld hatte für meine neue Leidenschaft nur wenig Verständnis. Schließlich hörten wir alle hauptsächlich Indie-Rock von Bands wie Bloc Party, The Libertines oder Arcade Fire. Hip-Hop passte da nicht so recht rein – zumal wir uns nicht einmal darüber einig waren, ob das überhaupt ‚richtige‘ Musik ist. In der *Visions* oder dem *Musikexpress*, den in unseren Augen wichtigsten Musikzeitschriften und damit zugleich unsere Autoritäten in Sachen guter Musik, kam Hip-Hop jedenfalls nicht vor. Auch mir war zu diesem Zeitpunkt natürlich klar, dass Hip-Hop Indie-Rock ‚nicht das Wasser reichen konnte‘. Allerdings fand ich einige Texte ganz spannend und zum Tanzen eignete sich Hip-Hop zumeist ebenfalls. Auf meinem MP3-Player fanden sich daher immer auch einige Hip-Hop-Songs.

Mein Faible für Hip-Hop nahm allerdings etwas ab, als ich ein Musiklehramtsstudium in Münster aufnahm. Denn nun rückte neben dem Indie-Rock insbesondere der Jazz in den Mittelpunkt meines Musikkosmos. Das hing hauptsächlich damit zusammen, dass ich bei der Eignungsprüfung auf dem Klavier unter anderem improvisiert hatte und daher als Hauptfach Jazzklavier zugewiesen bekam. Das erwies sich zunächst als große Herausforderung, denn bis zu diesem Zeitpunkt war ich mit der Musik des Jazz kaum in Berührung gekommen. Schnell wurde mir klar, dass ich trotz (oder gerade aufgrund?) meines bisherigen, auf klassische Musik fokussierten Klavierunterrichts viel Neues lernen musste. Zugute kam mir allerdings erstens, dass mir das Erarbeiten einer neuen Musikpraxis bereits vertraut war. Denn Klavier hatte ich nicht nur im Klavierunterricht gespielt, sondern auch und vor allem in einer Rockband, die ich gemeinsam mit vier Freunden gegründet hatte. Dadurch waren mir zweitens das Spielen nach Akkordsymbolen sowie das Improvisieren zumindest ansatzweise geläufig. Und drittens war ich von der Musik des Jazz und Künstler*innen wie Thelonious Monk, Esbjörn Svensson oder Alice Coltrane einfach ungemein fasziniert. Das sorgte wiederum für die nötige

1 Bei den im Folgenden genannten Namen handelt es sich um Pseudonyme.

Motivation, mich mit der Praxis eingehender auseinanderzusetzen, und führte dazu, dass ich eine Zeit lang fast ausnahmslos Jazz hörte und spielte – und darüber den Hip-Hop etwas aus den Augen bzw. Ohren verlor.

Neu geweckt wurde mein Interesse für Hip-Hop, als ich zufällig auf den Pianisten Robert Glasper stieß, der sich auf Alben wie *In My Element* (2007) oder *Black Radio* (2012) an einer Verbindung von Jazz und Hip-Hop versuchte. Das klang spannend, weshalb ich begann, mich näher mit dem Thema zu befassen. Dadurch entdeckte ich nicht nur den Jazz Rap und eine Vielzahl ungemein faszinierender Jazz- und Hip-Hop-Künstler*innen, sondern fragte mich plötzlich auch, ob Hip-Hop nicht vielleicht doch ‚richtige‘ Musik sei. Immerhin versuchte ja ein Jazzpianist, Hip-Hop zu spielen. Ich berichtete Domi, einem Freund und langjährigem Hip-Hop-Fan, den ich seit einiger Zeit für Jazz zu begeistern versuchte, von meinem Fund und es entwickelte sich – gewissermaßen über Glasper – ein fruchtbarer Austausch. Domi zeigte mir Hip-Hop, ich zeigte ihm Jazz und gemeinsam erkundeten wir den Bereich, in dem sich die beiden Genres überschneiden und miteinander in Wechselwirkung traten.

Schließlich wurde meine Begeisterung für diese Verbindungen bzw. Wechselwirkungen von Jazz und Hip-Hop so groß, dass ich beschloss, meine anstehende Masterarbeit zu diesem Thema zu verfassen. In dieser Arbeit, die am Ende den Titel *Shades of Blue. Musical Borrowing in Jazz und Hip Hop* (Kattenbeck, 2014) tragen sollte, beschäftigte ich mich sowohl mit den musikalischen Elementen und Merkmalen des Jazz als auch mit jenen des Hip-Hops und untersuchte anschließend anhand der Musik von A Tribe Called Quest, Madlib und Robert Glasper die Praktiken des Übernehmens und Transformierens musikalischer Elemente und Merkmale von einem Genre in ein anderes.

Außerdem setzte ich mich zum ersten Mal ausführlich mit der Praxis des Beatmaking auseinander. Bis zu diesem Zeitpunkt hatte ich mich eher für den Rap interessiert und den Beats – also allen anderen musikalischen Elementen eines Hip-Hop-Songs – nur wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Das hing vor allem damit zusammen, dass die Beats auf mich nicht besonders anspruchsvoll oder künstlerisch wertvoll wirkten, bestanden sie doch – so zumindest mein Eindruck – häufig aus der bloßen Wiederholung derselben zwei oder vier Takte und hatten weder in melodischer noch in harmonischer Hinsicht Interessantes zu bieten. Meine Vermutung war, dass das vor allem daran lag, dass Beatmaker*innen – also jene Personen, die die Beats bauten – keine ‚richtigen‘ Musiker*innen waren und somit nur über begrenzte musikalische Ausdrucksmöglichkeiten verfügten. Warum sonst sollten sie Drummachines, Sampler und Computer statt ‚richtiger‘ Instrumente verwenden und hauptsächlich mit Samples bzw. bereits existierendem musikalischem Material arbeiten, statt selbst welches zu ‚erfinden‘?

Was für ein voreiliger, arroganter und ignoranter Fehlschluss! Denn im Verlauf meiner Masterarbeit wurde mir klar: Drummachines, Sampler und Computer sind Musikinstrumente, Beatmaker*innen sind Musiker*innen und die Verwendung bereits vorhandenen Klangmaterials ist ebenso wie die Wiederholung musikalischer Elemente nicht das Resultat begrenzter musikalischer Möglichkeiten, sondern Ausdruck einer spezifischen Art musikalischen Denkens sowie einer bestimmten Ästhetik, bei der die

Melodik und die Harmonik der Rhythmik und dem Timbre untergeordnet sind und bei der das zentrale Kriterium die Tanz- bzw. ‚Kopfnickbarkeit‘ der Musik ist.

Am Ende der Arbeit musste ich erkennen, dass mein Verständnis davon, was ein Musikinstrument ‚ist‘ und was eine*n Musiker*in ausmacht, bislang ziemlich beschränkt gewesen war; außerdem, dass Sampling, das ich zuvor hauptsächlich als kreative Faulheit oder gar als Diebstahl wahrgenommen hatte, als eine innovative Form des Musikmachens verstanden werden kann; und schließlich, dass Kriterien für gute Musik nicht universell sind, sondern sich von Genre zu Genre unterscheiden. Es ergibt deshalb wenig Sinn, die Qualität von Beats nach den Kriterien der Klassik, des Jazz oder des Indie-Rocks zu bewerten. Ich spreche einer Beethoven-Sonate ja auch nicht ihre Qualität ab, weil ich dazu nicht tanzen bzw. mit dem Kopf nicken kann.

Diese gesammelten Einsichten mögen auf den ersten Blick trivial wirken. Allerdings führten sie dazu, dass sich meine Haltung gegenüber und meine Perspektive auf Musik nach Abgabe der Arbeit grundlegend gewandelt hatten – ein Wandel, an dem auch der weiterhin bestehende Austausch mit Domi einen nicht unerheblichen Anteil hatte. Zudem hatte ich viel über mich selbst erfahren und gelernt, dass ich keineswegs so offen und vorurteilsfrei gegenüber Musik war, wie ich das immer von mir gedacht hatte. Und nicht zuletzt hatte ich die Praxis des Beatmaking und viele ihrer Protagonist*innen für mich entdeckt. So verbrachte ich zahllose Stunden mit den Beats von Künstler*innen wie Flying Lotus, Georgia Anne Muldrow, J Dilla, Madlib, Nujabes oder Tokimonsta – und fasste schließlich den Entschluss, selbst Beats zu bauen.

Gesagt, getan. Ich installierte die Musiksoftware Ableton auf meinem Computer und baute anschließend mithilfe einiger YouTube-Tutorials innerhalb nur weniger Stunden meinen ersten eigenen Beat. Das war für mich aus mehreren Gründen eine eindrückliche Erfahrung. So hatte ich etwa noch nie zuvor ein Musikstück vollständig allein komponiert und aufgenommen. Zwar war ich meist derjenige in unserer Rockband, der Ideen hatte und der den Kompositionsprozess anleitete, doch stets waren auch die übrigen Bandmitglieder involviert – spätestens, wenn es darum ging, die Komposition aufzunehmen oder live aufzuführen. Beim Beatmaking hingegen hatte ich das Gefühl, zum ersten Mal die vollständige Kontrolle über alle Aspekte nicht nur der Komposition, sondern auch der Aufnahme zu haben – wobei diese beiden Praktiken im Unterschied zur Rockband ohnehin nicht so eindeutig voneinander zu trennen waren. Denn während wir in der Band Stücke zunächst komponierten und sie erst dann aufnahmen, gab es eine solche Trennung beim Beatmaking nicht. Dort fielen Komposition und Aufnahme gewissermaßen in eins. Ein weiterer Unterschied bestand darin, dass wir als Band die komponierten Stücke live selbst aufführten. Als ich Domi am Ende des Beatbauprozesses meinen Beat per WhatsApp schickte, war ich hingegen an dessen Aufführung nicht weiter beteiligt: Ein Klick von Domi genügte, um den Beat abzuspielen.

Das Bauen meines ersten eigenen Beats war aber noch aus einem anderen Grund eine eindrückliche Erfahrung. Denn ich musste sehr schnell erkennen, dass mir meine in unterschiedlichen Zusammenhängen erworbenen musikbezogenen Fertigkeiten und Kenntnisse nur bedingt weiterhalfen. Diese Erfahrung war vor allem deshalb so eindrücklich, weil ich trotz der weiter oben skizzierten Einsichten insgeheim davon ausge-

gangen war, dass es mir relativ leichtfallen würde, gute Beats zu bauen. Immerhin konnte ich Klavier spielen. Doch meine Fingerfertigkeit nützte mir im Umgang mit Ableton ebenso wenig wie mein musiktheoretisches Wissen darüber, aus welchen Tönen ein Cmaj13-Akkord besteht. Stattdessen kam ich als passabler Pianist rasch an meine Grenzen. Am Ende hatte ich zwar einen Beat, doch besonders begeistert war ich davon nicht.

Beatmaking – das wurde mir recht schnell klar – funktioniert anders als Klavierspielen, andere Dinge sind wichtig und es bedarf anderer Fertigkeiten und Kenntnisse. Wollte ich weiterhin Beats bauen, würde ich wohl nicht darum herumkommen, mir diese Fertigkeiten und Kenntnisse anzueignen. Doch wie sollte ich das am besten anstellen?

Um ein besserer Jazzpianist zu werden, lernte ich Akkorde auswendig, übte Skalen, transkribierte Stücke oder spielte Soli nach. Würde mir ein ähnliches Vorgehen auch beim Beatmaking weiterhelfen? Welche Fertigkeiten und Kenntnisse brauche ich eigentlich, um gute Beats zu bauen? Worauf kommt es an? Kurz: Was bedeutet es, ein guter Beatmaker zu sein?

Nachdem ich diese Fragen zunächst für mich als Musiker und angehenden Beatmaker klären wollte, erwachte nach einiger Zeit auch mein Interesse als Wissenschaftler. Die vorliegende Arbeit stellt nun gewissermaßen einen aus wissenschaftlicher Perspektive unternommenen Versuch dar, auf die genannten und weitere damit zusammenhängende Fragen zu antworten. Im Kern geht es – und damit sei bereits das zentrale Konzept meiner Arbeit eingeführt – um künstlerische Handlungsfähigkeit beim Beatmaking und darum, wie diese sich manifestiert, durch welche Fertigkeiten und Kenntnisse sie konstituiert wird und wie diese Fertigkeiten und Kenntnisse wiederum entwickelt bzw. gelernt werden. Außerdem geht es um die Frage, inwiefern sich die künstlerische Handlungsfähigkeit beim Beatmaking von jener in anderen musikalischen Praxen unterscheidet. Und nicht zuletzt stellt diese Arbeit eine Art Plädoyer dafür dar, als Musikpädagog*in eine selbstreflexive und zugleich flexible Haltung zu entwickeln, um die Vielfalt musikalischer Praxen und künstlerischer Handlungsfähigkeiten wahrnehmen, anerkennen und mit ihr angemessen umgehen zu können.

Inhalt

1	Einleitung	17
I. Hintergrund und Forschungsdesign der Studie.....		23
2	Beatmaking als phonographische Arbeit nach dem Groove-Prinzip.....	23
2.1	DJing als historischer Vorläufer des Beatmaking	24
2.1.1	Groove als zentrales Bewertungskriterium für Beats	25
2.1.2	Funk-Breaks als Kernmaterial der Beat-Konstruktion	26
2.1.3	Beat-Konstruktion nach dem Funk- bzw. Groove-Prinzip	27
2.1.4	DJing als phonographische Arbeit.....	29
2.2	Entstehung des Beatmaking.....	31
2.2.1	Beatmaking als Form des Komponierens.....	32
2.2.2	Beatmaking als digitale Musikpraxis	35
2.3	Entwicklung des Beatmaking	37
2.3.1	Der Computer als Instrument und Beatmaking als audiovisuelle Praxis	38
2.3.2	Das Internet als Entwicklungsfaktor.....	40
2.4	Emanzipation des Beatmaking	41
2.5	Zusammenfassung	43
3	Forschungslandschaft	44
3.1	Forschung zur Praxis des Beatmaking.....	44
3.2	Forschung zum Lernen von populärer Musik in informellen Kontexten	47
3.3	Forschung zu musikalischer Expertise	52
3.4	Zusammenfassung	56
4	Forschungsdesign	57
4.1	Genese des Forschungsdesigns.....	57
4.2	Theoretische Annahmen.....	68
4.2.1	Die (erkenntnis-)theoretischen Annahmen der Situationsanalyse.....	68
4.2.2	Ein umfassendes Verständnis menschlichen Lernens	70
4.2.3	Künstlerische Handlungsfähigkeit.....	72
4.3	Methodisches Vorgehen	79
4.3.1	Der Forschungsstil der KGTM/SI	79
4.3.2	Erhebung der Daten	81
4.3.3	Auswertung der Daten	90
4.4	Zusammenfassung	98
II. Ergebnisdarstellung		100
5	Manifestation und Konstitution künstlerischer Handlungsfähigkeit	102
5.1	Vorbereitungen treffen	103
5.2	Etwas Eigenes schaffen	109
5.3	Vorstellungen entwerfen.....	111
5.4	Bausteine akquirieren	118
5.4.1	Akquise mittels bereits vorhandenen phonographischen Materials	123

5.4.2	Akquise mittels dafür erzeugten phonographischen Materials.....	126
5.5	Den Beatbauprozess individualisieren.....	132
5.6	Urteile fällen.....	135
5.7	Bausteine bearbeiten.....	138
5.8	Bausteine arrangieren.....	142
5.9	Mixen und mastern.....	145
5.10	Fertigstellen und veröffentlichen.....	148
5.11	Konstitution künstlerischer Handlungsfähigkeit beim Beatmaking.....	150
5.12	Zusammenfassung.....	153
6	Entwicklung künstlerischer Handlungsfähigkeit.....	155
6.1	Ein Faible entwickeln.....	155
6.1.1	Dem Faible nachgehen.....	156
6.1.2	Selbstgesteuert und unstrukturiert lernen.....	161
6.1.3	Sich entscheiden, Beatmaker*in zu werden.....	162
6.1.4	Zusammenfassung.....	163
6.2	Beats bauen.....	164
6.2.1	Aufs Ganze gehen statt üben.....	165
6.2.2	Probleme als zentrale Lernimpulse.....	168
6.2.3	Lernen durch das Lösen von Problemen.....	169
6.2.4	Verquickung von Bauen und Lernen.....	178
6.2.5	Von Anfang an und stets aufs Ganze gehen.....	181
6.2.6	Beatmaking als niedrigschwellige Musikpraxis?.....	187
6.2.7	Lernen durch das Schaffen von etwas Eigenem.....	188
6.2.8	Zusammenfassung.....	189
6.3	Ressourcen sammeln.....	190
6.3.1	Input sammeln.....	190
6.3.2	Klangmaterial sammeln.....	194
6.3.3	Zusammenfassung.....	196
6.4	Einen eigenen Weg gehen.....	196
6.4.1	Die eigene künstlerische Handlungsfähigkeit einschätzen.....	197
6.4.2	Sich motivieren.....	199
6.4.3	Zusammenfassung.....	203
6.5	Weitere Musikpraxen ausüben.....	203
6.6	Zusammenfassung.....	206
III. Fazit.....	209	
7	Zusammenfassung, Diskussion und Ausblick.....	210
7.1	Manifestation und Konstitution künstlerischer Handlungsfähigkeit.....	210
7.1.1	Zusammenfassung und Diskussion.....	210
7.1.2	Ausblick.....	218
7.2	Entwicklung künstlerischer Handlungsfähigkeit.....	220
7.2.1	Zusammenfassung und Diskussion.....	220
7.2.2	Ausblick.....	228
7.3	Schlussbemerkung.....	230
Literatur.....	233	

Diskographie.....	252
Filmographie.....	252

1 Einleitung

Abseits institutionalisierter Kontexte entsteht zu Beginn der 1980er Jahre innerhalb der Hip-Hop-Kultur in den USA die an die Tradition des DJing anknüpfende Praxis des Beatmaking. Ebenso wie beim DJing geht es auch beim Beatmaking darum, bereits vorhandenes Klangmaterial zu neuen Musikstücken zusammenzusetzen. Diese sogenannten Beats bilden wiederum die Grundlage für das Rappen von MCs und die Bewegungen von Tänzer*innen (Schloss, 2014).

Ein zentraler Unterschied zwischen DJing und Beatmaking besteht darin, dass Ersteres eine performative Musikpraxis ist, bei der die Beats vorwiegend live kreiert werden. Dadurch fallen die Herstellung, die Aufführung und die Rezeption der Beats zusammen. Das Beatmaking hingegen kann am besten als eine Form des Komponierens verstanden werden, bei der die Beats zunächst im Kontext eines (Home-)Studios entstehen und als Klangaufnahmen bzw. phonographische Artefakte fixiert werden, bevor sie aufgeführt und rezipiert werden. Die Aufführung erfolgt dabei nicht durch Musiker*innen, sondern die Beats führen sich – da sie bereits als phonographische Artefakte vorliegen – gewissermaßen selbst auf. Moorefield bezeichnet diese Art von Musik, „which is meant to live primarily in recorded form“, als „studio music“ (Moorefield, 2010, S. 79).

Angetrieben von musik- und medientechnologischen Neuerungen emanzipiert sich das Beatmaking im Verlauf der 1990er Jahre zusehends vom DJing und entwickelt sich eigenständig weiter. Insbesondere seit der Jahrtausendwende differenziert es sich dabei merklich aus und verbreitet sich aufgrund günstiger werdender Hard- und Software sowie der Kommunikations-, Vernetzungs- und Distributionsmöglichkeiten des Internets gemeinsam mit weiteren kulturellen und künstlerischen Praxen des Hip-Hops über die Grenzen der USA hinaus (ebd., S. 90–97). Heute wird diese nach wie vor hauptsächlich in informellen Kontexten ausgeübte Form des Musikmachens von einer wachsenden Zahl an Menschen auf der ganzen Welt praktiziert. „Beatmaking has become a global movement“ (Smith, 2013), heißt es daher folgerichtig zu Beginn der Filmdokumentation *Looking for the Perfect Beat* über die Beatmaking-Szene in Los Angeles.

Im Zuge dieser Entwicklung präsentiert sich das Beatmaking als eine enorm dynamische Praxis, die neue medien- bzw. musiktechnologische Entwicklungen aufgreift, selbst anstößt und dabei bis heute zentrale musikalisch-ästhetische und technisch-praktische Impulse setzt, die in anderen Genres insbesondere der populären Musik aufgegriffen werden. Moorefields bereits vor über zehn Jahren getätigter Aussage ist daher noch immer zuzustimmen: „Hip-hop is here to stay; it’s the main force in contemporary popular music, and the producer is in the driver’s seat“ (Moorefield, 2010, S. 96).

Bemerkenswert ist, dass die als Beatmaker*innen, Beatproduzent*innen oder schlicht Produzent*innen bezeichneten Musiker*innen² dabei hauptsächlich solitär

2 Neben Beatmaker*in werden zwar auch die Begriffe Beatproduzent*in oder einfach nur Produzent*in verwendet. Ich vermeide diese Bezeichnungen jedoch, um Beatmaker*innen klar von Produzent*innen zu unterscheiden. Letztere produzieren nach meinem Verständnis nicht nur Beats, sondern übernehmen bzw. delegieren auch andere Aufgaben (vgl. auch Bielefeldt, 2015).

agieren und alle für die Produktion der Beats bzw. der phonographischen Artefakte notwendigen Praktiken zumeist selbst ausüben. Das bedeutet konkret, dass sie Ideen entwickeln bzw. Vorstellungen entwerfen, Instrumente spielen und aufnehmen, Klänge gestalten und bearbeiten sowie das Gesamtprodukt arrangieren, mixen und mastern. Damit verkörpern sie einen spezifischen Typ Musiker*in, der verschiedene, vormals zumeist getrennte Rollen wie Komponist*in, Instrumentalist*in, Tontechniker*in etc. in sich vereint und daher mit Théberge als *hyphenated musician* (Théberge, 1997, S. 221) bezeichnet werden kann – ein Begriff, der zumindest implizit auch darauf aufmerksam macht, dass hier andere, breiter angelegte Formen musikalischer Expertise bzw. künstlerischer Handlungsfähigkeit entstanden sind, die sich von jenen in arbeitsteilig organisierten Praxen unterscheiden.

Über die künstlerische Handlungsfähigkeit von Beatmaker*innen, verstanden als das Vermögen, Beats zu bauen und im Rahmen ihrer Praxis kompetent zu handeln (Zembylas & Niederauer, 2016), ist allerdings in der Forschung – zumal aus musikpädagogischer Perspektive – nur wenig bekannt. Diesem Desiderat begegnete ich in der vorliegenden Arbeit, indem ich mich als ein sowohl in der Musikpädagogik als auch in den Popular Music Studies³ situiertes Wissenschaftler mit der Manifestation, der Konstitution sowie der Entwicklung ebendieser künstlerischen Handlungsfähigkeit befasste. Konkret angeleitet wurde meine Forschung durch die folgenden Fragen:

1. Wann, wie und wo zeigt sich die künstlerische Handlungsfähigkeit beim Beatmaking, wodurch zeichnet sie sich aus und nach welchen Kriterien wird sie beurteilt? (Manifestation)
2. Welche Wissensformen und Ressourcen liegen dem künstlerischen Handeln der Beatmaker*innen zugrunde bzw. konstituieren dieses? (Konstitution)
3. Wie werden diese Wissensformen und Ressourcen erlernt bzw. erworben und welche Faktoren spielen dabei eine Rolle? (Entwicklung)

Untersucht habe ich die künstlerische Handlungsfähigkeit mithilfe eines qualitativ-empirischen Forschungsdesigns, das durch eine Kombination aus konstruktivistischer Grounded Theory Methodology (Charmaz, 2014) und Situationsanalyse (Clarke, 2012) gerahmt wurde. Mein empirisches Kernmaterial bestand aus den Selbstauskünften von insgesamt elf Beatmaker*innen, die ich mittels qualitativer Interviews erhob. Um künstlerische Handlungsfähigkeit in ihrer Komplexität erforschen zu können, reproduzierte ich die Perspektiven meiner Interviewpartner*innen allerdings nicht einfach, sondern dezentrierte diese fortwährend – etwa dadurch, dass ich u. a. durch (Selbst-)Beobach-

Das bedeutet nicht, dass Beatmaker*innen keine Produzent*innen sein können, sondern lediglich, dass nicht alle Beatmaker*innen auch Produzent*innen sind.

3 Im Anschluss an Heesch verstehe ich die Popular Music Studies als ein internationales Forschungsfeld, an dem verschiedene Disziplinen beteiligt sind und in dessen Mittelpunkt die vielfach inter- oder transdisziplinär verfasste Erforschung von populärer Musik im weitesten Sinne steht (Heesch, 2017, S. 296; vgl. auch Ahlers & Jacke, 2017, S. 6–7).

tungen weitere Daten erhob oder meinen Blick bei der Auswertung durch praxis- und wissenstheoretische Bezüge befremdete (u. a. Zembylas, 2014a).

Für die Musikpädagogik sind Erkenntnisse über die künstlerische Handlungsfähigkeit beim Beatmaking in verschiedener Hinsicht relevant. Zunächst einmal ist hier zu konstatieren, dass die Praxis des Beatmaking sowohl im Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen als auch in der Musiklehrer*innenausbildung und – wie bereits angedeutet – auch in der musikpädagogischen Forschung bisher kaum Beachtung fand – und zwar trotz ihrer Verbreitung, ihrer Bedeutung für die gerade auch bei Kindern und Jugendlichen beliebte Musik des Hip-Hops, ihrer engen Verwobenheit mit digitalen Technologien sowie ihres musikalisch-ästhetischen und technisch-praktischen Einflusses über die Grenzen des Hip-Hops hinaus.

Verwundern mag dies insbesondere in Bezug auf den Musikunterricht angesichts von Forderungen, dass dieser der musikkulturellen Diversität auf angemessene Weise begegnen, aktuelle musik- und medientechnologische Entwicklungen aufgreifen und an die Praxen der Schüler*innen anschließen müsse (u. a. Stöger, 2021; Godau & Haenisch, 2022) – Praxen, zu denen eben auch das Beatmaking gehört.⁴ Zwar werden im Musikunterricht die Musik und die Kultur des Hip-Hops thematisiert, allerdings legen Studien nahe, dass hier vor allem sozialgeschichtliche Hintergründe und Aspekte besprochen werden, während eine musikanalytische oder gar musikpraktische Auseinandersetzung nur selten stattfindet (u. a. Vedder, 2019, S. 132; Furtwängler, 2020, S. 39–42; Viertel, 2020, S. 228–229).⁵

Erklären lässt sich das unter anderem mit der von Godau und Haenisch gemachten Beobachtung, dass „entgegen einer auch im musikpädagogischen Alltag immer wieder behaupteten Offenheit für alle möglichen Musikstile (vorrangig der Adressat:innen)“ (Godau & Haenisch, 2022, S. 22) im Musikunterricht vielmehr „Kanonisierungstendenzen“ (ebd., S. 21) zu erkennen sind. In deren Folge kommt es unter anderem zu einer Fortschreibung von hauptsächlich an klassischer westlicher Kunstmusik orientierten ästhetischen Wertemaßstäben. Und das führt wiederum dazu, dass bestimmte Musikstile und -praktiken privilegiert und andere abgelehnt, nicht wertgeschätzt oder zumindest nicht thematisiert werden – etwa die Musik des Hip-Hops bzw. Praxen wie Rappen, DJing oder eben Beatmaking (ebd., S. 22–27; vgl. auch Kruse, 2020, S. 498).

Eine wichtige Rolle für die Ablehnung bzw. Nicht-Thematisierung des Beatmaking spielt wohl auch der Umstand, dass im Musikunterricht Godau und Haenisch zufolge eine Art „Liveness-Norm“ bzw. ein „Live-Paradigma“ wirksam ist (Godau & Haenisch, 2022, S. 39). Gemeint ist damit die Privilegierung und in Teilen „ideologische Verfechtung“ (ebd., S. 21) von zumeist kollaborativ ausgerichteten musikpraktischen Umgangsweisen, die auf die Live-Aufführung musikalischer Werke abzielen (ebd., S. 39). In Bezug auf populäre Musik etwa wird „auch heute noch das kollaborative Musizieren

4 Viertel kommt in ihrer Studie etwa zu dem Schluss, dass immerhin zwölf Prozent der insgesamt 848 von ihr befragten Schüler*innen selbst Beats bauen (Viertel, 2020, S. 190–191).

5 Es sei darauf hingewiesen, dass zur Frage, ob und wenn ja, auf welche Weise Hip-Hop im Musikunterricht thematisiert wird, insgesamt nur wenig Forschungsergebnisse vorliegen. Informelle Gespräche mit Kolleg*innen, Lehrer*innen und Schüler*innen lassen aber darauf schließen, dass die hier referierten Ergebnisse eine gewisse Reichweite beanspruchen können.

von, mit und in Bands als zentrale Popmusikpraxis“ (ebd., S. 21) angesehen. Unberücksichtigt bleibt dadurch die Tatsache, dass seit den 1970er Jahren insbesondere im Bereich der populären Musik zahlreiche musikalische Praxen wie das Beatmaking entstanden sind, deren Kern gerade nicht in der Live-Aufführung liegt, sondern in der Produktion phonographischer Artefakte (ebd., S. 39; vgl. auch Großmann, 2008).

Zurückführen lassen sich die Kanonisierungstendenzen ebenso wie die Liveness-Norm unter anderem auf die nach wie vor wirksame Hegemonie klassischer westlicher Kunstmusik in der Musiklehrer*innenausbildung. Denn dadurch werden angehende Musiklehrer*innen bereits im Studium mit der Privilegierung bestimmter Musikstile und -praktiken sowie mit spezifischen Vorstellungen von ‚guter‘ Musik, Musiker*innen, Musikinstrumenten, musikbezogenem Wissen etc. konfrontiert, die sie im Anschluss wiederum in ihren Musikunterricht tragen (vgl. u. a. Clausen, 2018; Buchborn, 2019; Clausen, 2020; Buchborn & Bons, 2021; Buchborn et al., 2021).

Besonders deutlich tritt die Hegemonie klassischer westlicher Kunstmusik in den Eignungsprüfungen hervor, die mehrheitlich bestimmte Musikpraxen ausschließen, insbesondere aus dem Bereich der populären Musik. Selbst Vorhaben, die etwa durch den 2009 gegründeten „Arbeitskreis Populäre Musik in der Lehrerbildung“ (AK Pop) 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 AK Pop, 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 die Studienprogramme so umgebaut wurden, dass sie auch für Popmusiker*innen leichter zugänglich sind. Allerdings ist das erstens nicht flächendeckend der Fall und zweitens werden bestimmte Musikpraxen weiterhin kaum berücksichtigt. Dies gilt insbesondere für die musikbezogenen Praxen des Hip-Hops, nämlich DJing, Rappen und Producing bzw. Beatmaking (ebd., S. 44–45).

Dass ein Ausschluss dieser Praxen aus dem Musikunterricht sowie aus der Musiklehrer*innenausbildung problematisch ist für den Umgang mit kultureller Diversität bzw. mit der Vielfalt musikalischer Praxen vor dem Hintergrund von Chancengerechtigkeit, Teilhabe und Anerkennung, liegt auf der Hand. So sind durch die Fokussierung des Live-Paradigmas und der entsprechenden Praxen beispielsweise solche Schüler*innen prinzipiell im Vorteil, die außerschulischen Instrumentalunterricht erhalten und dort die für das Live-Aufführen benötigten Fertigkeiten und Kenntnisse erwerben. Es verwundert daher nicht, dass außerschulischer Instrumentalunterricht nach wie vor ein zentrales Unterscheidungsmerkmal darstellt, das sich auf die Leistungen der Schüler*innen auswirkt (Stöger, 2021, S. 142–143) – ein Umstand, der laut Stöger auch darauf zurückzuführen ist, „dass viele musikbezogene Spezialisierungen möglicherweise gar nicht gesehen werden“ (ebd., S. 143). Diese wenig beachteten Spezialisierungen und die damit zusammenhängenden Fertigkeiten und Kenntnisse wahrzunehmen und anzuerkennen sei aber wichtig, um sie wertschätzen und daran anschließen zu kön-

nen. Dafür bedürfe es wiederum „eines weiten Blicks darauf, was Schüler*innen an Expertisen mitbringen“ (ebd.).

Indem meine Arbeit nun Erkenntnisse über das Beatmaking und damit über eine auch von Schüler*innen ausgeübte Musikpraxis bereitstellt, unterstützt sie einen solchen Blick bzw. liefert wichtige Anhaltspunkte, worauf geachtet werden sollte bei dem Versuch, die Expertise von Beatmaker*innen wahrzunehmen und an sie anzuschließen. Auf Ebene der Musiklehrer*innenausbildung können meine Erkenntnisse wiederum dazu beitragen, notwendige Veränderungen anzustoßen, um auch Beatmaker*innen und Musiker*innen aus vergleichbaren Praxen das Studium zu ermöglichen.

In dem Zusammenhang ist es wohl auch unumgänglich, bestimmte Praktiken und Vorstellungen zu überdenken, die bislang die Musikpädagogik dominieren. Wie im Verlauf der Arbeit deutlich wird, verhindern nämlich etwa spezifische Vorstellungen von Musikinstrumenten oder Musiktheorie, dass bestimmte musikbezogene Spezialisierungen überhaupt erkannt werden können. Aus welcher Position und mit welcher ‚Brille‘ auf musikalische Praxen und die damit zusammenhängenden Expertisen geschaut wird, ist demnach eben nicht gleichgültig und bedarf der Reflexion (vgl. auch Haraway, 1988; Blanchard, 2019). Hier verstehe ich meine Forschung explizit auch im Sinne einer kulturwissenschaftlich ausgerichteten Musikpädagogik, wie sie etwa von Hornberger skizziert wird, nämlich als eine Musikpädagogik, deren Akteur*innen sich bemühen, die eigene (hegemoniale) Position und die damit verbundenen Praktiken, Vorstellungen etc. zu reflektieren, weil sie gerade dadurch in die Lage versetzt werden, davon Abweichendes wahrzunehmen und anzuerkennen (Hornberger, 2017).

Darüber hinaus trägt meine Arbeit zu einer Ausdifferenzierung der Forschung zum Lernen von populärer Musik in informellen Kontexten bei – ein Forschungsbereich, der maßgeblich durch Arbeiten von Green (u. a. 2002, 2008, 2014) geprägt wurde und nach wie vor wird. Hervorzuheben ist hier insbesondere ihre Studie *How Popular Musicians Learn* (Green, 2002), in der sie das Lernen von Rockmusiker*innen untersuchte. Der Einfluss dieser Studie lässt sich unter anderem daran ablesen, dass vielfach angenommen bzw. postuliert wird, die Ergebnisse hinsichtlich des Lernens würden nicht nur für Rockmusiker*innen gelten, sondern – dem Titel entsprechend – für alle Musiker*innen im Bereich der populären Musik. Seit einigen Jahren wird dieser Geltungsanspruch zunehmend bezweifelt und es wird dafür plädiert, Greens Ergebnisse auszdifferenzieren bzw. die Rechtmäßigkeit dieses Anspruchs zu prüfen. Der Beitrag meiner Arbeit liegt hier wohl vor allem darin, zeigen zu können, dass die Zweifel an Greens allgemeinen Geltungsanspruch berechtigt sind. Denn das Lernen der Beatmaker*innen unterscheidet sich in wesentlichen Punkten vom Lernen der Rockmusiker*innen. Meine Ergebnisse führen aber nicht nur zu einer Provinzialisierung⁶ Greens, sondern bieten darüber hinaus und viel grundlegender Anlass, bestimmte Verständnisse und Modelle

6 In Anlehnung an Chakrabarty (2000) bezeichne ich mit dem Begriff der Provinzialisierung einen Prozess, der das Ziel hat, Theorien, Konzepte, Begriffe etc. zu kritisieren und in ihrer Reichweite einzuschränken, die lediglich an spezifischen Phänomenen und aus spezifischen Perspektiven heraus entwickelt wurden, aber dennoch Allgemeingültigkeit beanspruchen.

musikbezogenen Lernens zu modifizieren bzw. zu ergänzen oder zumindest in ihrer Reichweite einzuschränken.

Nicht zuletzt bieten meine Ergebnisse vermutlich auch Anregung zur Gestaltung formeller Kontexte wie den schulischen Musikunterricht, sind es doch Godau und Haenisch zufolge wohl vor allem die in außerinstitutionellen Kontexten stattfindenden digitalen Musikpraxen wie das Beatmaking, die der Musikpädagogik

Einblicke in den Mehrwert von Musiktechnologien und in der Herausbildung musikalisch-ästhetischer Ausdrucksweisen sowie Aussichten auf die künftige Weiterentwicklung von Vermittlungsformen und inklusiver Lernszenarien geben können. (Godau & Haenisch, 2022, S. 51)

Der Aufbau meiner Arbeit gliedert sich in drei Teile. Im ersten Teil beschreibe ich den Hintergrund sowie das Forschungsdesign der Studie. Dazu zeichne ich zunächst unter besonderer Berücksichtigung musikalisch-ästhetischer sowie technisch-materieller Aspekte die historische Genese des Beatmaking nach und schlage auf dieser Grundlage vor, die Praxis als eine Form asynchroner digital-phonographischer Arbeit nach dem Groove-Prinzip zu konzeptualisieren (Kapitel 2). Die historische Darstellung sowie die Konzeptualisierung dienen dazu, das Beatmaking zu kontextualisieren, dessen Merkmale zu beschreiben und den Forschungsbereich der Arbeit einzugrenzen bzw. zu konkretisieren. Im Anschluss gehe ich auf die für mein Vorhaben relevante Forschungslandschaft ein (Kapitel 3). Dabei geht es mir weniger um eine erschöpfende Darstellung dieser Landschaft als vielmehr darum, meine Arbeit zu verorten, das oben angedeutete Desiderat zu belegen sowie Anknüpfungspunkte für meine Ergebnisse zu skizzieren. Als Nächstes stelle ich mein qualitativ-empirisches Forschungsdesign vor (Kapitel 4). Um die Transparenz und intersubjektive Nachvollziehbarkeit meines Vorgehens zu erhöhen, beschreibe ich zunächst dessen Genese in Gänze und fokussiere dabei die begründete Auswahl und Passung der einzelnen Komponenten. Im Anschluss stelle ich diese Komponenten ausführlicher dar.

Im zweiten Teil der Arbeit präsentiere ich die Ergebnisse meiner Forschung. Die Darstellung besteht aus zwei großen Abschnitten. Zuerst geht es um die Manifestation und die Konstitution künstlerischer Handlungsfähigkeit (Kapitel 5), anschließend wird deren Entwicklung geschildert (Kapitel 6).

Im dritten Teil fasse ich die zentralen Ergebnisse zusammen, setze sie mit Arbeiten aus der Forschungslandschaft in Beziehung, diskutiere ausgewählte Aspekte und plädiere abschließend für eine stärkere Zusammenarbeit der Musikpädagogik mit den Popular Music Studies sowie für eine selbstreflexive und zugleich flexible Haltung im Umgang mit der Vielfalt musikalischer Praxen (Kapitel 7).

I. Hintergrund und Forschungsdesign der Studie

2 Beatmaking als phonographische Arbeit nach dem Groove-Prinzip

In diesem Kapitel zeichne ich unter besonderer Berücksichtigung zentraler musikalisch-ästhetischer sowie technisch-materieller Aspekte die Genese des Beatmaking nach und unterbreite den Vorschlag, Beatmaking als eine spezifische Form asynchroner phonographischer Arbeit nach dem Groove-Prinzip zu konzeptualisieren. Das Ziel des Kapitels ist es, die Praxis des Beatmaking zu kontextualisieren, ihre spezifischen Merkmale zu beschreiben und den Forschungsbereich der Arbeit einzugrenzen bzw. zu konkretisieren.

Die Anzahl wissenschaftlicher Arbeiten, die sich mit Beatmaking beschäftigen, ist überschaubar (vgl. auch Kapitel 3.1). Umfassende (insbesondere historische) Aufarbeitungen stellen nach wie vor ein Desiderat dar. Eine Ausnahme bildet die ethnographische Studie *Making Beats. The Art of Sample-Based Hip-Hop* von Schloss (2014). Diese bezieht sich allerdings nur auf eine bestimmte Gruppe von Beatmaker*innen, die eine Art „underground realness“ (D’Errico, 2011, S. 14) repräsentieren. Dennoch wird seine Studie vielfach herangezogen, wenn es darum geht, Beatmaking im Allgemeinen näher zu bestimmen. Dadurch wird in der Forschung häufig eine einseitige Darstellung von Beatmaking (re-)produziert, die bestimmte Aspekte fokussiert und andere ausblendet. In der Auseinandersetzung mit meinem Datenmaterial wurde jedoch schnell deutlich, dass dieses Verständnis von Beatmaking zu eng ist und der Vielfalt der Praxis nicht gerecht wird. Ich habe mich deshalb darum bemüht, auch und vor allem solche Arbeiten zu berücksichtigen, die dieser Darstellung weitere Facetten hinzufügen.

Hilfreich waren in dem Zusammenhang nicht nur wissenschaftliche Arbeiten (u. a. Elflein, 2009, 2010; Rappe, 2012; Wang, 2013; Rappe, 2017), sondern auch Arbeiten des *internal scholarship* der Praxis, beispielsweise das Buch *The BeatTips Manual* von Said (2013): „This scholarship consists primarily of a combination of memoir and historical research that is produced by hip-hop practitioners seeking to deepen their understanding of their own art“ (Schloss, 2014, S. 210; vgl. auch Androutopoulos, 2003a, S. 9–10; Katz, 2012, S. 26). Das *internal scholarship* und das daraus entstandene praxisbezogene Expertenwissen orientieren sich zwar nicht an wissenschaftlichen Standards, erweiterten aber meinen Blick und sensibilisierten mich für Aspekte, die in der wissenschaftlichen Forschung nicht oder kaum berücksichtigt werden.

Noch eine Anmerkung: In Arbeiten zum Hip-Hop finden sich häufig bestimmte Helden- bzw. Meistererzählungen, die einige wenige Personen fokussieren (vgl. u. a. Ewoodzie, 2017). Ich versuche im Folgenden, diese Erzählungen nicht zu reproduzieren. Die Nennung von Namen dient lediglich der Veranschaulichung bestimmter Aspekte.

2.1 DJing als historischer Vorläufer des Beatmaking

Ende der 1960er Jahre entwickeln sich in verschiedenen US-amerikanischen Städten kulturelle Praxen, die sich im Laufe der Zeit zu dem verdichten, was heute als Hip-Hop-Kultur verstanden bzw. verhandelt wird. Ihre Ursprünge finden sich insbesondere in Stadtteilen wie der New Yorker South Bronx, die stark von Deindustrialisierung und wirtschaftlichen Rezessionen betroffen sind und hauptsächlich von Menschen afro-diasporischer und lateinamerikanischer Herkunft bewohnt werden (Rappe, 2017, S. 113; vgl. auch Rose, 1994; Chang, 2005).

An der Entwicklung sind in musikalischer Hinsicht maßgeblich einige DJs beteiligt, die auf Block Partys große Verstärkeranlagen aufbauen, Schallplatten auflegen und versuchen, die Menschen zum Tanzen zu animieren. Dabei bemerken sie, dass einige Tanzende auf bestimmte Ausschnitte der gespielten Songs mit auffälligen Tanzbewegungen reagieren. Diese Ausschnitte, in denen meist nur Percussion-Klänge zu hören sind, werden als Breaks bezeichnet. Da die Breaks meist relativ kurz sind, versuchen die DJs, diesen besonderen Moment für die Tanzenden zu verlängern, indem sie sie mittels verschiedener Techniken wiederholen. Das tun sie zunächst mithilfe des Needle-Dropping, einer Technik, bei der sie den Break abspielen, dann rasch den Tonarm des Plattenspielers anheben und die Nadel genau an dem Punkt wieder in der Rille absetzen, an dem der Break beginnt. Kurz darauf entwickeln sie mit dem Beat-Juggling eine weitere Technik, bei der sie die gleiche Schallplatte auf zwei durch einen Mixer verbundenen Plattenspielern abwechselnd abspielen (Katz, 2012, S. 14–16).

Durch diese Techniken isolieren sie die Breaks, extrahieren sie aus ihrem ursprünglichen Kontext und kreieren ein neues musikalisches Produkt, den Breakbeat bzw. Beat. Wenig später verwenden sie neben der Wiederholung desselben Breaks auch Techniken, um die Beats abwechslungsreicher zu gestalten. So kombinieren sie beispielsweise einen Break mit einem anderen Song-Ausschnitt (etwa einer Bass-Line) oder scratchen, führen also bei aufliegendem Tonarm rhythmische Bewegungen des Plattentellers aus (Rappe, 2017, S. 115). Wichtig ist dabei, die Techniken so einzusetzen, dass die Beats zum Tanzen animieren (Katz, 2012, S. 14–16). Sie müssen also insbesondere in rhythmischer Hinsicht eine besondere Qualität aufweisen – eine Qualität, die oftmals mit dem Begriff Groove beschrieben wird (u. a. Schloss, 2014, S. 69).

Ob ein Beat groovt, stellt somit ein zentrales Bewertungskriterium für Beats dar. Da dieses Kriterium bis heute für die Beats der Beatmaker*innen⁷ gilt, beschäftige ich mich im Folgenden näher mit dem Begriff und unterbreite einen Vorschlag, wie er im Rahmen dieser Arbeit gewinnbringend konzeptualisiert werden kann.

7 Wie in der gesamten Arbeit werde ich auch im Folgenden eine gendersensible Schreibweise verwenden. Das darf allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, dass Beatmaking insbesondere zu Beginn, aber auch heute noch stark männlich geprägt ist (vgl. auch Schloss, S. 57–58).

2.1.1 Groove als zentrales Bewertungskriterium für Beats

In seiner Arbeit zum Rhythmus in der populären Musik kommt Pfeleiderer zu dem Schluss, dass Groove einer der „schillerndsten Ausdrücke im Bereich der populären Musik“ (Pfeleiderer, 2006, S. 298) ist, der nicht nur im alltäglichen, sondern auch im wissenschaftlichen Gebrauch häufig mehrdeutig und unscharf verwendet wird. Pfeleiderer zufolge hängt das insbesondere damit zusammen, dass (wissenschaftliche) Definitionen meist mehrere Dimensionen umfassen, dabei unterschiedliche Schwerpunkte setzen und häufig nicht klar benennen, in welcher Beziehung die Dimensionen zueinander stehen. Insgesamt arbeitet er, indem er verschiedene Definitionen zusammenträgt, vier Dimensionen heraus:

[E]ine strukturelle Dimension, bei der zyklisch wiederholte Patterns vor allem von Bass und Schlagzeug im Zentrum stehen; eine Dimension der Bewegung, da Groove in der Regel zu Körperbewegungen anregt; eine emotionale Dimension, wobei die emotionalen Reaktionen eng mit der lustvollen Erfahrung von Struktur und Bewegung, aber auch mit dem sozialen Kontext verbunden sind; und schließlich eine partizipatorische und soziale Dimension, insofern die Musikerfahrung meistens nicht alleine, sondern in einem sozialen Kontext zusammen mit anderen Musikern, Hörern oder Tänzern erfolgt. (ebd., S. 301)

Aufgrund der verschiedenen Dimensionen bietet der Begriff Groove einerseits die Möglichkeit, „die enge, unauflösliche Verbindung zwischen der musikalischen Strukturbeschreibung und anderen Dimensionen der Musik- bzw. Rhythmusenerfahrung zu betonen“ (ebd.). Andererseits resultieren daraus eine Mehrdeutigkeit und eine Unschärfe, die es erschweren, den Begriff zu gebrauchen. Um also das Potenzial des Begriffs in meiner Arbeit nutzen zu können, ist eine eindeutiger Definition notwendig. Fündig wurde ich bei Roholt (2014), dessen Verständnis von Groove die im Rahmen dieser Arbeit zentralen Dimensionen umfasst, ihre Beziehungen klar benennt und zudem den Aspekt des Wissens berücksichtigt.

Für Roholt umfasst Groove zwei Aspekte: „(a) the music (whatever it is that musicians do to create a groove, which has primarily to do with timing nuances); and (b) the felt dimension (the feel of a ‚leaning‘ groove or one that ‚pushes‘, ‚pulls‘, and so on)“ (ebd., S. 2). Diese beiden Aspekte entsprechen auf den ersten Blick der strukturellen bzw. der emotionalen Dimension bei Pfeleiderer. Allerdings ist die zweite Dimension bei Roholt umfassender angelegt, da sie nicht nur Gefühl, sondern auch Bewegung umfasst. Das wird verständlich, wenn man sich vor Augen führt, was Groove für Roholt ‚ist‘ und wie dieser entsteht. Nach Roholt ist Groove keine feste Eigenschaft eines Songs, die, sobald dieser erklingt, dafür sorgt, dass Menschen sich bewegen. Stattdessen ist Groove ein besonderes Gefühl, das erst entstehen kann, wenn Menschen sich vor dem Hintergrund einer spezifischen Form praktischen Wissens („facility for groove“) zu einer spezifischen Musik auf eine spezifische Weise bewegen (ebd., S. 3). Daher sind für Roholt (Groove-)Gefühl und Bewegung untrennbar miteinander verbunden: Ohne Bewegung kein Groove. Konsequenterweise existiert für ihn Groove auch nicht ‚an sich‘:

To approach this from the perspective of musical ontology, I argue that grooves are present only schematically and incompletely in recordings and performances – grooves must be revealed, then fleshed-out by active, embodied engagement. (ebd., S. 6)

Groove ist somit keine Eigenschaft von Aufnahmen oder Aufführungen, sondern ist dort lediglich schematisch und unvollständig angelegt. Ich möchte im Rahmen dieser Arbeit deshalb davon sprechen, dass bestimmte Aufnahmen und Aufführungen nicht über Groove, sondern lediglich über Groove-Potenzial verfügen. Dieses ergibt sich aus spezifischen strukturellen bzw. musikalisch-ästhetischen Merkmalen, die wiederum Resultat eines bestimmten Umgangs mit Klängen sind.

An dieser Stelle kehre ich daher zu den Beats der DJs zurück und beschreibe zum einen, durch welche Merkmale sich das Groove-Potenzial der Beats auszeichnet, und zum anderen, wie die DJs sicherstellen, dass ihre Beats über dieses Potenzial verfügen. Dabei lassen sich sowohl hinsichtlich der musikalisch-ästhetischen Merkmale (Funk-Breaks) als auch in Bezug auf den Umgang mit dem Klangmaterial (Funk-Prinzip) Verbindungen zum Funk aufzeigen.

2.1.2 Funk-Breaks als Kernmaterial der Beat-Konstruktion

Die meisten Breaks und damit das Kernmaterial, das die DJs zu Beginn auswählen, um daraus Beats bzw. Groove-Potenzial kreieren, weisen musikalisch-ästhetische Merkmale von Funk-Breaks auf (Katz, 2012, S. 25). Das bedeutet allerdings nicht, dass sie zwingend Bestandteil von Funk-Songs waren. Tatsächlich stammen viele Breaks auch aus Soul-, Rock- oder Popsongs etc. (Elflein, 2010, S. 2). Doch, wie Katz schreibt:

Even if these songs sound quite different, there is a reason that their breaks seem to come from funk. That's because they're all *funky*. Put more precisely, most of the breaks beloved by old-school hip-hop DJs exhibit a rhythmic, textural, and timbral profile characteristic of funk. (Katz, 2012, S. 25, H. i. O.)

Auf diese drei Merkmale (Rhythmus, Textur und Timbre) gehe ich nachfolgend kurz ein. In rhythmischer Hinsicht basieren die meisten Breaks auf einer Variante des Backbeat-Patterns. Dieses zeichnet sich durch ein alternierendes Spiel von Kick- und Snare-drum aus, wobei in der grundlegenden Form die Kick jede erste und die Snare jede zweite Zählzeit des Grundpulses betont, während auf der Hi-Hat Viertel oder Achtel gespielt werden. In dieser grundlegenden Form findet sich das Backbeat-Pattern im Funk allerdings nur selten. Funk-Patterns sind meistens länger als zwei Zählzeiten und zeichnen sich durch vielfältige Rhythmusvariationen aus, die vor allem durch Synkopen und Mikrotiming erreicht werden (Pfleiderer, 2006, S. 219–220). Hinzu kommt eine starke Fokussierung auf den Downbeat, die erste Zählzeit des Patterns, wodurch häufig der Eindruck entsteht, dass das Pattern sich wieder auf den Downbeat zubewegt (Katz, 2012, S. 25). Danielsen spricht vom „downbeat in anticipation“ (Danielsen, 2006, S. 78) – ein Effekt, der allerdings nur zum Tragen kommt, wenn die Breaks wiederholt wer-

den. Durch diese Merkmale (variiertes Backbeat, Mikrotiming, Synkopen, Downbeat-Fokus) weisen Funk-Breaks ein hohes Groove-Potenzial auf.

Hinsichtlich ihrer Textur, im Sinne des „ganzheitlich wahrgenommene[n] Zusammenklang[s] aller Klangsichten“ (Pfleiderer, 2003, S. 20), zeichnen sich die Breaks häufig durch eine geringe Dichte aus. Das wird im Kontext des ursprünglichen Songs besonders deutlich hörbar, wie Katz mit Verweis auf den DJ Steinski erklärt:

Steinski, in defining the break as the moment a song „takes its clothes off“, was pointing to the sudden thinning of the texture, the reduction of sonic density when just one or two instruments remain. When hearing, say, „Rock Steady“, all the way through, the effect of the break comes from that unexpected change in texture. (Katz, 2012, S. 26)

Dieser Kontrast bleibe beim Wiederholen der Breaks zwar aus, dennoch Sorge die sparsame, transparente Textur der Breaks dafür, dass die Aufmerksamkeit der Hörer*innen auf rhythmische Feinheiten gelenkt wird, die andernfalls von anderen Klangsichten verdeckt würden (ebd.).

Nicht zuletzt verbindet die Breaks ein bestimmtes Timbre bzw. eine bestimmte Klangfarbe, wodurch sie sich insbesondere im Kontext einer (lauten und geräuschstarken) Block Party gut behaupten können:

The instruments usually featured on the classic breaks have penetrating timbres and sharp attacks – often percussion instruments struck with wood or metal, or smacked smartly with the hands. The snare drum is the most common, though cymbals, congas, timbales, and cowbells are often heard, too. The timbral qualities of these instruments become particularly advantageous when heard outside – say, at a park jam in the middle of the Bronx – for they cut through the noise of the street. (ebd.)

Indem die DJs als Kernmaterial für ihre Beats hauptsächlich Ausschnitte auswählen, die die sich durch die genannten musikalisch-ästhetischen Merkmale auszeichnen, stellen sie sicher, dass ihre Beats Groove-Potenzial aufweisen. Die DJs wählen aber nicht nur das ‚richtige‘ Material aus, sondern gehen mit diesem auch auf eine spezifische Weise um. Das bedeutet vor allem, dass sie es mittels verschiedener DJ-Techniken wiederholen und später auch mit weiteren Klängen kombinieren. In diesem Umgang der DJs mit dem Material erkennt Elflein ein bestimmtes Beat-Konstruktionsprinzip, das er als Funk-Prinzip bezeichnet.

2.1.3 Beat-Konstruktion nach dem Funk- bzw. Groove-Prinzip

Elflein leitet das Funk-Prinzip im Anschluss an Pfleiderer aus dem spezifischen Ensemblespiel von Funk-Bands ab, bei dem sich auf Basis des Backbeats „die Patterns von Bass, Gitarre, Bläser und Schlagzeug [...] zu ineinander verzahnten Patternmodellen [ergänzen]“ (Pfleiderer, 2006, S. 295; vgl. auch Elflein, 2010, S. 3). Dieses Ensemblespiel erkennt Elflein, in abstrahierter Form, auch in der solitären Arbeit der DJs:

Diese Art des rhythmisch verzahnten Ensemblespiels im Funk wird im HipHop von Beginn an nicht eins zu eins übernommen, sondern abstrahiert und den Notwendigkeiten des den Beat generierenden DJs angepasst. Im Breakbeat des HipHop-DJing ergänzen sich dementsprechend die Patterns der auf den verwendeten Schallplatten enthaltenen Instrumente und Sounds zu ineinander verzahnten Patterntypen. (Elflein, 2009, S. 175)

Die meist kurzen Pattern-Modelle – selten überschreiten sie eine Länge von vier Takten – stellen die Grundeinheiten eines Beats dar, die von den DJs variiert wiederholt und insbesondere zu Beginn häufig in eine reihende Struktur gebracht werden (Elflein, 2010, S. 20).⁸ Dabei tritt die Entwicklung von Harmonik und Melodik in den Hintergrund bzw. ist dem Primat der Rhythmik untergeordnet. Es geht darum, Groove-Potenzial zu generieren. Abwechslung und Variationen werden dabei vor allem durch die Addition bzw. Subtraktion von Patterns bzw. Klängen erzielt (Elflein, 2009, S. 191; vgl. auch Williams, 2013, S. 24; Schloss, 2014, S. 136).

Mit dem Funk-Prinzip benennt Elflein eine wichtige Technik der Beat-Konstruktion und zugleich zentrale musikalisch-ästhetische Merkmale von Beats, nämlich das Primat der Rhythmik und die Wiederholung kurzer Patterns auf Basis des Backbeats. Indem er den Aspekt der Verzahnung von Patterns fokussiert, blendet er allerdings aus, dass für die Konstruktion von Beats noch weitere Aspekte und Techniken von Bedeutung sein können. Die wichtigsten dieser Aspekte wurden oben bereits ausgeführt: Mikrotiming, Textur und Timbre. Ergänzen lassen sich (hohe) Lautstärke und (tiefe) Frequenzen. Auch diese Aspekte werden von den DJs mittels verschiedener Techniken beeinflusst (vgl. u. a. Rose, 1994, S. 75; Rappe, 2010b, S. 164; Katz, 2012, S. 26; Shelvock, 2017, S. 72). Zwar verweist Elflein zumindest indirekt auf die Textur, indem er hervorhebt, dass das „Unisonospiel eine geringe Rolle spielt und Akzente gerne in die Pausen anderer Klangschichten gesetzt werden“ (Elflein, 2010, S. 3), allerdings führt er nicht weiter aus, welchen Effekt diese Verzahnung auf die Textur hat. Meines Erachtens ist es aber sinnvoll, all die genannten Aspekte und die damit verknüpften Techniken zu berücksichtigen, wenn man beschreiben möchte, wie die DJs Beats kreieren bzw. Groove-Potenzial erzeugen. Daher übernehme ich von Elflein den Gedanken, dass Beats nach einem bestimmten Prinzip gebaut werden, spreche aber nicht von einem Funk-Prinzip, sondern umfassender von einem Groove-Prinzip. Damit meine ich, dass alle Praktiken der DJs im Umgang mit Klangmaterial (Auswahl, Organisation, Bearbeitung etc.) darauf ausgerichtet sind, Groove-Potenzial zu kreieren. Die Verzahnung von Patterns ist dabei nur eine, wenn auch zentrale Technik von vielen.

Ein umfassend angelegtes Groove-Prinzip hat gegenüber Elfleins Funk-Prinzip den Nachteil, sich nicht auf eine spezifische Technik (Verzahnung von Patterns) festzule-

8 Angemerkt sei, dass Elflein die zunächst dominierende Technik, mittels derer DJs Beats kreieren, nämlich die bloße Wiederholung von Breaks, nicht explizit als Teil des Funk-Prinzips erwähnt. Das erklärt sich vermutlich durch die Veranschaulichung des Funk-Prinzips anhand von Beats, die nicht von DJs, sondern von Beatmaker*innen gebaut wurden und die sich durch eine Vielzahl unterschiedlicher und miteinander verzahnter Patterns auszeichnen (vgl. Elflein, 2009, 2010). Meines Erachtens kann aber auch die bloße Wiederholung von Breaks zum Funk-Prinzip gezählt werden, nur wird die Verzahnung von Patterns eben nicht von den DJs herbeigeführt, sondern findet sich bereits im verwendeten Material.

gen, sondern von einem Ziel (Groove-Potenzial kreieren) als Kern auszugehen und sich hinsichtlich der Techniken auszuschweigen, mit denen dieses Ziel erreicht wird. Genau das ist aber auch sein Vorteil. Denn durch die Fokussierung auf eine bestimmte Technik ist Elfleins Konzept limitiert trotz des Anspruchs, ein „grundsätzliches Konstruktionsprinzip von HipHop-Beats“ (ebd.) darzustellen. Deutlich wird das in seiner Analyse des Beats von Eminems „My Name Is“ (1999), bei der Elflein konstatiert, dass das Funk-Prinzip dort keine Anwendung gefunden habe, da sich die Patterns nicht ausreichend verzahnen (Elflein, 2009, S. 184). Der Beat weist aber ein hohes Groove-Potenzial auf. Nur wird dieses eben nicht so sehr durch die Verzahnung von Patterns kriert, sondern durch Mikrotiming. Der Beat ist also vielleicht nicht nach dem Funk-Prinzip konstruiert worden, auf jeden Fall aber nach dem Groove-Prinzip. Dieses erscheint somit als gemeinsamer Nenner für eine größtmögliche Anzahl an Beats geeigneter.

Ein weiterer Vorteil des Groove-Prinzips ist, dass ich es nicht nur umfassender, sondern auch offener konzipiere. Während Elflein beispielsweise den Backbeat als zentrales Merkmal eines Beats benennt, der nach dem Funk-Prinzip gebaut wurde, muss das beim Groove-Prinzip nicht der Fall sein. Damit eignet sich das Groove-Prinzip auch zur Beschreibung von Beats, deren rhythmische Grundlage nicht durch einen Backbeat gebildet wird.

Die Konstruktion von Beats nach dem Groove-Prinzip kann somit als erstes grundlegendes Merkmal des DJing festgehalten werden. Im Folgenden möchte ich mit dem Konzept der phonographischen Arbeit ein weiteres Merkmal ergänzen.

2.1.4 DJing als phonographische Arbeit

Das Konzept phonographischer Arbeit wurde von Großmann entwickelt. Grundlage des Konzepts ist ein Verständnis von Phonographie als Klangschrift bzw. Form von Notation, bei der im Unterschied zur traditionellen Notation nicht Töne, sondern Schallereignisse notiert bzw. materialisiert werden – zum Beispiel auf einer Schallplatte:

Mit der Materialisierung des kompletten Schallereignisses in einem Speichermedium erhalten alle anderen musikalischen Parameter, die zuvor dem Ton (und der auf ihm basierten Schriftlichkeit) untergeordnet waren, eine neue Rolle. Die Phonographie [...] ist eine Notation nicht nur des Klangs, sondern all dessen, was klingt. Damit werden auch andere, bisher an die Vermittlung durch Aufführungen gebundene und so nur schwer rationalisierbare Parameter zum verschriftlichten Material musikalischer Gestaltung, darunter etwa die rhythmische Mikrostruktur sowie Agogik und Intonation. Mit der Flankenschrift der beiden Stereokanäle kommt die Position der Schallquellen im Raum hinzu. (Großmann, 2013b, S. 67)

Während die Phonographie zunächst vor allem zur Speicherung und Reproduktion von Musik genutzt wird, entwickeln sich mit der Zeit verschiedene Praxen, die phonographisches Material nicht nur als das Ende eines Produktionsprozesses begreifen, sondern (auch) als dessen Ausgangspunkt. Diesen produktiv-schöpferischen Umgang mit phonographischem Material, also mit bereits aufgezeichneten Klängen, bezeichnet Groß-

mann mit Referenz auf die „motivisch-thematische Arbeit der haydnischen Tradition“ als „phonographische Arbeit“ (Großmann, 2015, S. 208). Dabei geht es nicht länger darum, mittels Phonographie eine „außerhalb der Medienapparate befindliche Realität“ (Großmann, 2016b, S. 283) abzubilden, also zu speichern und zu reproduzieren, sondern eine neue Realität zu fabrizieren. Oder, wie Großmann es formuliert: „Nicht mehr die Musik jenseits des Mediums ‚ist‘ die Musik, sondern das im Mediendispositiv geformte und aufgeführte Artefakt selbst“ (Großmann, 2011, S. 118).

Frühe Beispiele phonographischer Arbeit finden sich sowohl punktuell im Rahmen von Experimenten einiger Einzelpersonen als auch gewissermaßen flächendeckend in den DJ-Praktiken der Disco-, Dub- und schließlich der Hip-Hop-DJs (vgl. ebd.; Großmann, 2015). Letztere eint dabei, dass sie mit dem phonographischen Material hauptsächlich live mittels Plattenspieler arbeiten und darum bemüht sind, ein Groove-Potenzial zu kreieren, um Menschen zum Tanzen zu animieren (vgl. Katz, 2012, S. 25–27, 32–35; zu Dub vgl. Henriques, 2011).

Die Disco- und Hip-Hop-DJs verbindet darüber hinaus, dass sie das Material nicht zunächst aufnehmen bzw. aufnehmen lassen, wie es im Dub z. B. in Form von Dubplates geschieht, sondern „fertige Musik“ (Großmann, 2016b, S. 397), also auf Schallplatte gespeichertes Klangmaterial verwenden (Großmann, 2016a, S. 361; zu Disco vgl. Katz, 2012, S. 34). Sie begründen damit eine neue, insbesondere von den Hip-Hop-DJs vorangetriebene Tradition phonographischer Arbeit,

deren Material sowohl im direkten klanglichen Sinne wie auch im weiteren Sinne sedimentierter kultureller Formen nicht mehr Tonfolgen, sondern rhythmische und klangliche Essenzen bereits phonographisch archivierter musikalischer Praxis sind. (Großmann, 2013c, S. 170)

„Fertige Musik“ wird somit „entgegen allen in der europäischen Kunstmusik etablierten Vorstellungen von abgeschlossenem Werk, Originalität und Urheberchaft als solche Gegenstand musikalischen Spiels und kompositorischer Arbeit“ (Großmann, 2016b, S. 396–397). Bereits die vermeintlich simple Wiederholung der Breaks zeugt dabei von einer neuen oder zumindest anderen Art musikalischen Denkens. Das zeigt sich erstens daran, dass Plattenspieler nicht mehr nur zur Reproduktion, sondern auch zur Produktion verwendet und damit zu Instrumenten werden; und zweitens daran, dass phonographische Artefakte (Songs, Beats etc.) nicht mehr nur als abgeschlossene Werke, sondern auch als potenzielles Material für neue musikalische Produkte betrachtet werden (vgl. auch Levitt, 2016, S. 86).

Vor diesem Hintergrund erscheint es mir plausibel, Hip-Hop-DJing als eine Form phonographischer Arbeit nach dem Groove-Prinzip zu konzeptualisieren, bei der es darum geht, aus bereits auf Schallplatte vorhandenem Klangmaterial meist kurze Ausschnitte auszuwählen, zu extrahieren und so zu bearbeiten und zusammenzustellen, dass Beats entstehen, die ein Groove-Potenzial aufweisen.

2.2 Entstehung des Beatmaking

Zu Beginn der 1980er Jahre eröffnen verschiedene technologische Entwicklungen (z. B. Schalldigitalisierung und MIDI-Standard⁹), die Markteinführung relativ preisgünstiger Instrumente (z. B. Drummachines, Synthesizer und Sampler) sowie ihre „ständige Miniaturisierung und Verbilligung“ (Smudits, 2013, S. 79) den DJs neue Möglichkeiten der Beat-Konstruktion (Wang, 2013).

Einer der Ersten, der diese Möglichkeiten nutzt, ist der DJ Afrika Bambaataa. Für die Produktion des Beats von „Planet Rock“ (1982) setzt er beispielsweise unter anderem die analoge Drummachine TR-808 ein, die Percussion-Klänge synthetisch erzeugt, sowie den Synthesizer Fairlight CMI, dessen Klangerzeugung digital erfolgt und der unter anderem über eine Sampling-Funktion verfügt. Für den Zusammenhang hier ist nun besonders relevant, wie Bambaataa die Instrumente nutzt. Er lässt nämlich auf der TR-808 das zentrale Rhythmus-Pattern von Kraftwerks Stück „Nummern“ (1981) und auf dem Fairlight CMI Ausschnitte aus Kraftwerks „Trans-Europe Express“ (1977) sowie Babe Ruths „The Mexican“ (1972) nachbauen bzw. interpolieren und nimmt diese digital auf. Das so hergestellte phonographische Material setzt er schließlich zum Beat von „Planet Rock“ zusammen – und baut dadurch einen der ersten Beats, der nicht live mittels Plattenspieler, sondern im Studio mittels Drummachine und Synthesizer konstruiert wurde (vgl. auch Rappe, 2012).

Nichtsdestotrotz lässt sich in der Art, wie Bambaataa den Beat baut, eine enge Verbindung zum DJing ausmachen. Denn wie zuvor als DJ greift Bambaataa auch bei „Planet Rock“ in gewisser Weise auf „fertige Musik“ zurück. Der Unterschied ist, dass er das phonographische Material nicht aus den auf Schallplatte vorhandenen Stücken extrahiert, sondern selbst herstellt bzw. herstellen lässt. Mit anderen Worten: Auch Bambaataa arbeitet mit phonographischem Material, das er nach dem Groove-Prinzip zu einem Beat zusammensetzt. Allerdings handelt es sich um eine hinreichend andere Form phonographischer Arbeit, wie ich weiter unten aufzeigen werde. Es ist daher sinnvoll, die Produktion von „Planet Rock“ nicht mehr als DJing, sondern als frühes Beispiel einer neuen, eigenständigen musikalischen Praxis zu begreifen, nämlich als Beatmaking. Bambaataa wäre dementsprechend nicht mehr (nur) als DJ, sondern (auch) als Beatmaker zu verstehen.

Obwohl es sich beim Beatmaking um eine neue und eigenständige Musikpraxis handelt, wird diese in der Forschung häufig als bloße Erweiterung des DJing bzw. als dessen Fortführung mit anderen Mitteln beschrieben. Oder es wird umgekehrt das DJing retrospektiv als Sampling (um-)gedeutet (u. a. Katz, 2010, 2012; Schloss, 2014). Diese Darstellungen sind wichtig, da sie Verbindungslinien verdeutlichen und aufzeigen, dass ohne die Erfahrungen sowie das Können der DJs Beatmaking vielleicht nicht oder zumindest anders entstanden wäre (vgl. Schloss, 2014, S. 57, 137). Allerdings verdecken

9 MIDI steht für Musical Instrument Digital Interface und bezeichnet eine digitale Schnittstelle, über die verschiedene Informationen (z. B. Tempo, Tonhöhe, Anschlagsdynamik etc.) zwischen diversen Dingen ausgetauscht werden können. Diese Informationen können gespeichert und nachträglich editiert werden (vgl. Großmann, 2016b, S. 389–390).

sie, indem sie auf Kontinuität fokussieren, wichtige Unterschiede zwischen den beiden musikalischen Praxen und versäumen es, Beatmaking als eigenständige Praxis zu be- greifen. Im Folgenden möchte ich auf diese Unterschiede eingehen, um zu veranschau- lichen, warum es sinnvoller ist, von zwei eigenständigen musikalischen Praxen zu spre- chen.

2.2.1 Beatmaking als Form des Komponierens

Um zentrale Unterschiede zwischen DJing und Beatmaking zu verstehen, ist es hilf- reich, auf eine Differenzierung zurückzugreifen, die Butler in seinem Buch *Playing with Something That Runs* (2014) über DJ- und Laptop-Performances vornimmt, nämlich jene zwischen Werk („work“), Text („text“) und Aufführung („performance“). Unter einem Werk versteht Butler in expliziter Abgrenzung vom klassischen Werk-Konzept (vgl. Goehr, 1992) eine abstrakte musikalische Entität (Butler, 2014, S. 16). Je nach Musikkultur gibt es unterschiedliche Begriffe für solche Werke: Stück, Quartett, Song, Sonate, Lied, Track oder eben Beat. Joseph Haydns „Kaiserquartett“ wäre demnach ebenso ein Werk wie der Beat eines DJs oder Bambaataas „Planet Rock“.

Charakteristisch für den Beat des DJs ist es nun, dass dieser zumeist nur temporär existiert, nämlich im Moment seiner Aufführung. Dasselbe gilt zumindest in einem ontologischen Sinne auch für das „Kaiserquartett“ sowie für „Planet Rock“ (vgl. auch Blanchard, 2019, S. 81–89; Klose, 2019, S. 24). Letztere sind darüber hinaus aber noch in Texten im Sinne Butlers fixiert. Darunter versteht er „physically or digitally encoded object[s]“, die ein Werk repräsentieren bzw. übermitteln (Butler, 2014, S. 6). Dabei kann es sich wie beim „Kaiserquartett“ um einen Notentext handeln oder wie bei „Pla- net Rock“ um ein phonographisches Artefakt, etwa eine Schallplatte oder eine digitale Datei. Wichtig ist, dass die Texte nicht selbst das Werk sind, sondern dieses lediglich repräsentieren bzw. übermitteln und dadurch dessen (erneute) Aufführung ermöglichen (vgl. ebd.).

Ein zentraler Unterschied zwischen DJing und Beatmaking ist also, dass Beats beim DJing meist nicht als Texte im Sinne Butlers fixiert werden, beim Beatmaking hingegen schon. Das hängt wiederum damit zusammen, dass DJing eine performative Musikpra- xis ist, bei der es primär darum geht, Beats live und in Interaktion mit weiteren Anwe- senden, insbesondere Tanzenden, zu kreieren. Dadurch – und das ist ein weiterer Unter- schied – fallen beim DJing die Herstellung eines Beats und dessen Aufführung zusam- men, sie sind synchron. Der Herstellungsprozess entfaltet sich somit kontinuierlich bzw. linear und es ist unmöglich, Handlungen rückgängig zu machen oder nachträglich Kor- rekturen vorzunehmen. Beim Beatmaking hingegen fallen die Herstellung eines Beats und dessen Aufführung nicht zusammen, sie sind asynchron. Das eröffnet wiederum die Möglichkeit eines potenziell diskontinuierlichen bzw. iterativen Herstellungsprozesses,

wobei jederzeit Handlungen rückgängig gemacht und Korrekturen vorgenommen werden können.¹⁰

Das hängt damit zusammen, dass Beatmaking keine performative Musikpraxis ist. Eher kann es als eine Form des Komponierens verstanden werden, bei der das primäre Ziel nicht die Aufführung der Beats ist, sondern das Fixieren derselben in Texten bzw. phonographischen Artefakten, die im Anschluss eine (wiederholte) Aufführung der Beats ermöglichen. Damit weist das Beatmaking zumindest in gewisser Hinsicht eine größere Gemeinsamkeit mit dem Herstellungsprozess des „Kaiserquartetts“ auf als mit jener eines DJ-Beats. Allerdings gibt es natürlich auch zwischen Haydn und Bambaataa bzw. ihrer jeweiligen Art zu komponieren große Unterschiede. Diese möchte ich im Folgenden erläutern, um weitere Eigenheiten des Beatmaking als spezifischer Form des Komponierens herauszuarbeiten.

Ein zentraler Unterschied bezieht sich auf die Art der Texte, in denen die Werke jeweils fixiert werden, und zwar insbesondere auf deren ontologische Dichte („thickness“ bzw. „thinness“) – eine Differenzierung, die Butler mit Rückgriff auf Gracyk (1996) trifft (Butler, 2014, S. 36–37). Gemeint ist damit der Grad an Spezifität bzw. Detailliertheit, mit dem ein Text Anweisungen für die Aufführung eines Werks enthält. Ein klassischer Notentext, der das „Kaiserquartett“ festhält und dabei nicht alle Parameter berücksichtigen kann, ist ontologisch weniger dicht als eine Aufnahme von „Planet Rock“, die, mit Großmann gesprochen, „eine Notation nicht nur des Klangs, sondern all dessen, was klingt“ (Großmann, 2013b, S. 67), darstellt.

Diese Differenzierung ist hilfreich, denn sie ermöglicht eine weitere Unterscheidung, auf die Butler, sich abermals auf Gracyk sowie auf Goodman (1968) beziehend, hinweist – nämlich jene zwischen allographischen und autographischen Werken (Butler, 2014, S. 34–35). Allographische Werke werden durch ontologisch dünne Texte repräsentiert, die es erlauben und zugleich erfordern, durch andere aufgeführt, aktualisiert und interpretiert zu werden (ebd., S. 34). Das „Kaiserquartett“ wäre somit ein allographisches Werk. Die Rocksongs, mit denen sich Gracyk beschäftigt, wären hingegen ebenso wie „Planet Rock“ autographische Werke. Diese zeichnen sich dadurch aus, dass sie sich selbst aufführen. Das ist wiederum nur möglich, weil sie von ontologisch dichten Texten repräsentiert werden (ebd.).

Allerdings wurde auch das „Kaiserquartett“ aufgenommen und dadurch ein ontologisch dichter Text produziert. Existiert es somit als allographisches und zugleich als autographisches Werk? Und auch ein Rocksong führt sich meist nicht nur selbst auf, indem seine Aufnahme abgespielt wird, sondern wird auch durch andere aufgeführt. Ist er somit ebenfalls sowohl allographisch als auch autographisch? Diese Fragen zeigen, dass es gar nicht so einfach ist, Werke eindeutig als allographisch oder autographisch zu kategorisieren (vgl. auch ebd., S. 34–36).

Ich möchte diese Problematik an dieser Stelle allerdings nicht weiter diskutieren, weil sie sich im Zusammenhang mit Beatmaking nicht in gleicher Weise stellt. Denn Beats werden in der Regel nicht durch andere Musiker*innen oder die Beatmaker*innen

10 Natürlich können auch DJ-Sets aufgenommen und damit in Texten fixiert werden. Allerdings gilt dabei weiterhin, dass das Produkt kontinuierlich bzw. linear und zumeist synchron erzeugt wird.

selbst aufgeführt, sondern führen sich, ein entsprechendes Reproduktionsmedium vorausgesetzt, selbst auf. Beats sind also fast immer und ausschließlich autographische Werke.

Diese Bestimmung von Beats als autographische Werke ist vor allem deshalb hilfreich, weil sich daraus Eigenheiten des Beatmaking als spezifischer Form des Komponierens ableiten lassen. Denn wenn ein autographisches Werk und damit ein ontologisch dichter Text geschaffen werden soll, kann das Komponieren der Beatmaker*innen nicht ‚bloß‘ die Vorstufe für das Arrangieren, Aufführen, Interpretieren, Improvisieren, Aufnehmen etc. sein, sondern muss gegebenenfalls all diese Praktiken umfassen. Mit anderen Worten: Während Komponist*innen allographischer Werke nicht notwendigerweise über die Fähigkeit verfügen müssen, ihr Werk aufzuführen, müssen Beatmaker*innen in der Regel alle für die Produktion eines ontologisch dichten Texts notwendigen Praktiken selbst ausüben. Das setzt wiederum entsprechende Fertigkeiten und Kenntnisse in unterschiedlichen Bereichen voraus: Ideen entwickeln bzw. Vorstellungen entwerfen, Instrumente spielen und aufnehmen, arrangieren, mixen, mastern etc. (vgl. auch Burgess, 2014, S. 1). In der wissenschaftlichen Literatur wird ein solcher Typ Musiker*in, in dem die vormals getrennten Rollen von Komponist*in, Interpret*in, Arrangeur*in, Tontechniker*in etc. ineinander verschmelzen, häufig als *hyphenated musician* (Théberge, 1997, S. 221–222) konzeptualisiert, etwa als „singer-songwriter-producer-engineer-musician-sound designer“ (ebd.) oder als „producer-composer“ (Moorefield, 2010, S. xvii; vgl. auch Burgess, 2013; Zagorski-Thomas, 2014).¹¹

Bambaataas und Haydns Kompositionsprozesse unterscheiden sich allerdings nicht nur dadurch, dass am Ende in ontologischer Hinsicht unterschiedlich dichte Texte produziert wurden, sondern auch in Bezug auf das Material, das bei der Produktion zum Einsatz kam. Beziehungsweise hängt der Umstand, dass ontologisch unterschiedlich dichte Texte produziert wurden, eng mit dem verwendeten Material zusammen. Denn im Unterschied zu klassischen Komponist*innen wie Haydn arbeiten Beatmaker*innen wie Bambaataa nicht mit Tönen, sondern mit phonographischem Material. Das hat zur Konsequenz, dass Erstere ihr Werk häufig das erste Mal hören, wenn es von anderen aufgeführt wird, während Beatmaker*innen die Resultate ihrer Handlungen bzw. ihr sich im Entstehen befindliches Werk unmittelbar und jederzeit hören können. Mit Théberge kann ein Beatbauprozess somit verstanden werden als ein Prozess „of simultaneous production and consumption“ (Théberge, 1997, S. 213).

Die Arbeit mit phonographischem Material teilen die Beatmaker*innen wiederum mit den DJs. Allerdings arbeiten Beatmaker*innen – im Unterschied zu den ersten DJs – aufgrund der verwendeten Instrumente von Anfang an nicht mit analogem, sondern mit digitalem phonographischem Material. Beatmaking kann somit als eine originär digitale Musikpraxis verstanden werden – ein Aspekt, auf den ich im Folgenden näher

11 Gemäß Watson sind diese Musiker*innen zunächst vor allem in elektronischen Musikgenres wie Hip-Hop anzutreffen, finden sich aber mittlerweile auch in anderen Genres (Watson, 2015, S. 27). Meines Erachtens können aber bereits Musiker*innen wie Karlheinz Stockhausen oder Wendy Carlos zu diesem Typ Musiker*in gezählt werden. Darüber hinaus ließe sich diskutieren, ob etwas verschmelzen kann, was zumindest beim Beatmaking nie getrennt war.

eingeh. In diesem Kontext arbeite ich auch weitere Unterschiede zwischen DJing und Beatmaking heraus.

2.2.2 Beatmaking als digitale Musikpraxis

Während das Hauptinstrument der DJs der Plattenspieler ist, ist jenes der Beatmaker*innen der digitale Sampler bzw. vor allem die digitale Sampling-Drummaschine – eine Kombination aus digitalem Sampler und Drummaschine. Im Unterschied zu anderen digitalen Samplern der 1980er Jahre, beispielsweise dem Fairlight CMI, dienen sie nicht dem Spielen definierter Tonhöhen, sondern dazu, Rhythmus-Patterns zu kreieren – und zwar, im Unterschied zu analogen Drummachines wie der TR-808, nicht mit synthetischen, sondern mit gesampleten und somit „natürlicheren“ Klängen (Großmann, 2013a, S. 308). Ausgestattet sind sie dafür mit vorab eingespeicherten Samples, einem Sequenzer und Tasten, mit denen die Samples abgerufen, bearbeitet und zu Patterns zusammengestellt werden können.

Nach Großmann positionieren diese ersten Sampling-Drummachines (z. B. der E-mu Drumulator I von 1983 oder die Linn 9000 von 1984) „zwar das traditionelle Schlagzeug und seine Sounds in der digitalen Produktion neu, bedeutet[en] jedoch kaum eine grundlegende Änderung in den damit verbundenen Spielweisen und ästhetischen Strategien“ (ebd., S. 309). Eine solche vor allem für Beatmaking bedeutsame grundlegende Änderung tritt erst ein, als es möglich wird, mit Sampling-Drummachines wie der SP-12 (1985) selbst zu sampeln und die vorab gespeicherten Samples durch anderes Klangmaterial zu ersetzen (ebd.).

Begünstigt durch die relativ geringen Anschaffungskosten experimentieren viele Beatmaker*innen mit diesen Sampling-Drummachines und übertragen, wie zuvor Bambaataa, ihre Erfahrung und ihr Können als DJs sowie ihre spezifische Art, Klangmaterial zu denken und damit umzugehen, auf die neuen Instrumente. Denn statt die mitgelieferten Samples zu verwenden oder ihr eigenes Schlagzeugspiel aufzunehmen, sampeln sie Percussion-Klänge von Breaks auf Schallplatten und verwenden diese als Material für ihre Beats. Wenig später gehen sie noch einen Schritt weiter und sampeln nicht nur Percussion-, sondern auch andere Klänge und bauen daraus Beats (Schloss, 2014, S. 35–36).¹² Entscheidend ist, dass das Klangmaterial dabei nicht länger analog vorliegt, sondern in digitales phonographisches Material überführt wird. Großmann spricht in dem Zusammenhang von digitaler Phonographie. Diese unterscheidet sich von analoger Phonographie dadurch, dass die Schallmaterialwerdung einen fundamentalen Abstraktionsprozess erfährt (Großmann & Hanacek, 2016, S. 59). War das phonographische Material als Schallplatte oder Magnetband buchstäblich greifbar, löst es sich nun in Einsen und Nullen auf.

12 Hinsichtlich sozialer, politischer, kultureller etc. Lesarten von Sampling vgl. u. a. Rappe (2010a) und Williams (2013), hinsichtlich der besonderen Ästhetik vgl. u. a. Rose (1994) sowie Schloss (2014).

Damit eröffnen sich den Beatmaker*innen neue Möglichkeiten. Zum einen ist digitales Material formbarer als analoges, kann darüber hinaus transformiert und, vielleicht am wichtigsten, nichtdestruktiv bearbeitet werden (Ahlers, 2019, S. 437). Zum anderen können Beatmaker*innen potenziell auf eine größere Menge an Material zugreifen bzw. haben mehr Möglichkeiten, sich Material verfügbar zu machen. DJs müssen mit den auf Schallplatten vorhandenen Klängen auskommen und ihre einzige Möglichkeit, diese als Material zu nutzen, besteht darin, eine Schallplatte auf den Plattenspieler zu legen.¹³ Beatmaker*innen hingegen können nicht nur die auf Schallplatte oder anderen Medien analog gespeicherten Klänge durch Sampling als digitales Material verfügbar machen, sondern auch bereits vorhandenes digitales Klangmaterial verwenden, beispielsweise die Sample-Presets der Sampling-Drummachines. Darüber hinaus können sie gewissermaßen noch nicht vorhandene Klänge als Material nutzen, indem sie diese einspielen oder einspielen lassen. Zugespitzt formuliert: Beatmaker*innen können für sich jeden beliebigen Klang als (digitales) phonographisches Material verfügbar machen und daraus Beats bauen (Elflein, 2014, S. 171; vgl. auch Smudits, 2013, S. 78–79).

Trotz der vielfältigen Möglichkeiten werden zu Beginn hauptsächlich Samples verwendet. Einer der ersten erfolgreichen, hauptsächlich aus Samples bestehenden Beats wird von Marley Marl für „Eric B. Is President“ (1986) von Eric B. & Rakim gebaut. Marl samplet dafür Elemente aus verschiedenen Songs – unter anderem aus „Funky President“ (1974) und „Get Up, Get Into It, Get Involved“ (1970) von James Brown, „The Champ“ (1968) von The Mohawks, „Impeach The President“ (1973) von The Honey Drippers sowie „Long Red“ (1972) von Mountain. Zusätzlich baut er die Basslinie von Fonda Raes „Over Like a Fat Rat“ (1982) mit einem Keyboard nach (Wang, 2013). Ebenso wie bei Bambaataa lässt sich hier argumentieren, dass Marls Vorgehen zwar von seinen Erfahrungen, seinem Können und seinem Denken als DJ geprägt ist, die Beatproduktion aber trotzdem nicht als DJing, sondern als Beatmaking zu verstehen ist. Dies nicht nur, weil der Beat asynchron hergestellt wird, sondern weil allein die Anzahl der verwendeten Samples deutlich macht, dass der Beat mit den Möglichkeiten eines solitär agierenden und über zwei Hände verfügenden DJs gar nicht hätte hergestellt werden können. „Eric B. Is President“ kann somit vor allem als Resultat der neuen Instrumente, insbesondere der digitalen Sampling-Drummachines, und ihrer Möglichkeiten verstanden werden, die aufgrund der Asynchronität des Beatmaking anders genutzt werden können als beim synchronen DJing.¹⁴ Einige dieser Möglichkeiten möchte ich anhand der 1988 auf den Markt gekommenen digitalen Sampling-Drummachine MPC 60 kurz skizzieren.

Sobald Beatmaker*innen phonographisches Material gefunden haben, das sie für einen Beat verwenden möchten, können sie dieses sampeln und einem der insgesamt 16 anschlagdynamischen Pads der MPC 60 zuweisen. Die Pads sind in vier Viererreihen zu

13 Spätestens ab den 1990er Jahren nutzen jedoch auch viele DJs digital-phonographisches Material (vgl. u. a. Levitt, 2016).

14 Es ließe sich auch argumentieren, dass die Möglichkeiten der Instrumente nicht deshalb auf eine spezifische Weise genutzt wurden, weil Beatmaking eine asynchrone Praxis ist, sondern dass Beatmaking eine asynchrone Praxis ist, um die Möglichkeiten der neuen Instrumente auf spezifische Weise nutzen zu können.

einem quadratischen Feld angeordnet – ein sich der diatonischen Ordnung verweigern-der Aufbau, der verdeutlicht, dass das „Spiel von definierten Tonhöhen mittels Klaviaturen [...] – im Gegensatz zu den gängigen Keyboard-Samplern der achtziger Jahre – von vornherein nicht Ziel dieser Instrumentengattung [ist]“ (Großmann, 2013a, S. 308). In einem nächsten Schritt können die Beatmaker*innen die zugewiesenen Samples bearbeiten, sie beispielsweise zurecht- oder in kleinere Einheiten zerschneiden und diese wiederum neuen Pads zuweisen. Mit dem eingebauten Sequenzer können sie dann verschiedene Sequenzen bzw. Patterns einspielen bzw. programmieren. Dabei können die Beatmaker*innen auf verschiedene Funktionen der MPC 60 zurückgreifen und beispielsweise Klangmaterial nach einer zuvor ausgewählten Quantisierung präzise entlang eines Rasters ausrichten lassen (Shelvock, 2017, S. 76). So ist es möglich, Patterns zu bauen, die weder mittels Plattenspieler noch mittels herkömmlicher Instrumente (re-) produziert werden können. Hinzukommt, dass diese Patterns von der MPC 60 so exakt wiederholt werden können, dass die Ästhetik der Wiederholung eine neue Qualität gewinnt (Großmann, 2015, S. 211) – eine Qualität, bei der eventuelle Unregelmäßigkeiten innerhalb eines Patterns normalisiert werden und die von menschlichen Akteur*innen kaum zu erreichen ist (Schloss, 2014, S. 137, 74).

Vor diesem Hintergrund scheint es sinnvoll, Beatmaking in Abgrenzung vom DJing als eine asynchrone Form digital-phonographischer Arbeit nach dem Groove-Prinzip zu verstehen.

2.3 Entwicklung des Beatmaking

Im Laufe der 1980er Jahre verbreitet sich die Musik des Hip-Hops global und differenziert sich in verschiedene Subgenres aus. Die in musikalisch-ästhetischer Hinsicht maßgeblichen Impulse gehen dabei nicht länger von den DJs, sondern von den Beatmaker*innen aus (vgl. u. a. D’Errico, 2011; Katz, 2012, S. 100–101, 194–199). So entstehen in den USA beispielsweise Subgenres wie Electro Funk, Gangsta Rap, Alternative bzw. Conscious Hip-Hop, Hardcore Rap, Miami Bass, Jazz Rap oder Hip-Hop Soul (vgl. u. a. Williams, 2013, 2015). Diese werden im Laufe der Zeit in anderen Ländern global adaptiert, zugleich entstehen dort mehr oder weniger eigene Subgenres (vgl. u. a. Androutsopoulos, 2003b; Nietzsche & Grünzweig, 2013; Rollefson, 2017; Dörfler-Trummer, 2021). Da eine ausführliche Darstellung dieser Ausdifferenzierung im Rahmen dieser Arbeit weder möglich noch zielführend ist, beschränke ich mich im Folgenden darauf, drei (eng miteinander zusammenhängende) Aspekte bzw. Tendenzen zu skizzieren.

Erstens werden die Potenziale der Instrumente, die wiederum selbst stetig weiterentwickelt werden, zunehmend ausgeschöpft. Das trifft insbesondere auf die Sampling-Drummachines zu, die unter anderem durch größere Speicherkapazitäten und höhere Sample-Raten neue Möglichkeiten eröffnen (Pelleter, 2020, S. 471–472). Zweitens wird, wie oben angedeutet, die Materialbasis erweitert – und zwar in zweifacher Hinsicht: Zum einen werden neue Sample-Quellen erschlossen. Werden anfangs vor allem

Ausschnitte aus Soul- und Funk-Songs gesamplet, wird nun auch auf andere Genres zurückgegriffen. Darüber hinaus wird nichtmusikalisches Material genutzt, z. B. Ausschnitte aus Reden. Zum anderen wird Material generiert, indem es von den Beatmaker*innen selbst eingespielt wird oder sie es einspielen lassen. Dabei bleiben einige Beatmaker*innen der DJ-Tradition treu und interpolieren hauptsächlich bereits vorhandenes Material (Schloss, 2014), andere hingegen entfernen sich davon und erfinden eigene Melodien, Harmonien, Rhythmen etc. (Said, 2013, S. 92–93; Rappe, 2017, S. 116). Drittens werden verschiedene Umgangsweisen mit dem Material erprobt, die sich auf den Rhythmus, das Tempo, die Textur, die Form etc. der Beats auswirken und zur Entstehung neuer musikalisch-ästhetischer Konventionen führen. So ist beispielsweise zu beobachten, dass in einigen Subgenres die für viele frühe Beats typische reichende Struktur durch „Popsong-Strukturen“ (Elflein, 2009, S. 190–191) ersetzt oder zumindest ergänzt wird (Duinker & Martin, 2017).

2.3.1 Der Computer als Instrument und Beatmaking als audiovisuelle Praxis

Gegen Mitte der 1990er Jahre erfährt das Beatmaking hinsichtlich Ausdifferenzierung und Verbreitung einen erneuten Schub, was unter anderem auf Entwicklungen im Bereich der Instrumente zurückzuführen ist: Erstens werden die von den Beatmaker*innen bislang hauptsächlich verwendeten Instrumente (Drummachines, Synthesizer, Sampler bzw. Sampling-Drummachines) günstiger und damit für mehr Menschen erschwinglich. Zweitens werden vor allem die Sampling-Drummachines passgenauer, da sie nun dezidiert entwickelt werden, um damit (auch) Hip-Hop-Beats zu produzieren (Said, 2013, S. 89).¹⁵ Dadurch werden sie für Menschen, die Beats bauen wollen, häufig leichter zugänglich. Drittens eröffnen sie neue Möglichkeiten für das Bauen von Beats (vgl. z. B. zur MPC 3000 Pelleter, 2020, S. 540–549).

In seiner Bedeutung für die Entwicklung und Verbreitung des Beatmaking gar nicht hoch genug einzuschätzen ist aber wohl vor allem der Umstand, dass viele Beatmaker*innen dazu übergehen, Computer für den Bau von Beats zu verwenden. Voraussetzung dafür ist, dass auf dem Computer eine sogenannte Digital Audio Workstation (DAW) installiert ist. Dabei handelt es sich um eine Software, mit der Klang digital aufgenommen, erzeugt, bearbeitet, organisiert, visualisiert und wiedergegeben werden kann und durch die der Computer gewissermaßen in ein Musikinstrument transformiert wird (vgl. u. a. Bell, 2018a; Ahlers, 2019).

DAWs gibt es zwar bereits seit Ende der 1980er Jahre, doch werden sie aufgrund ihrer eingeschränkten Funktionalität und des hohen Preises zunächst nur von wenigen Musiker*innen verwendet und wenn, dann in Verbindung mit weiteren (analogen) Instrumenten. Das ändert sich gegen Mitte der 1990er Jahre, als Computer zunehmend günstiger und zugleich leistungsfähiger werden und gleichzeitig DAWs dahingehend

15 Mit Passung meine ich, dass die Instrumente bestimmte und für Beatmaking bedeutsame Handlungsmöglichkeiten privilegieren und sie damit häufig erleichtern (vgl. auch meine Ausführungen in Kapitel 6.2.5.2).

weiterentwickelt werden, dass sie nun die Funktionen eines Mehrspur-Recorders, eines Sequenzers, eines Mischpults sowie verschiedener Effektprozessoren umfassen und damit die Aufnahme, Bearbeitung, Organisation und mittels Software-Instrumenten auch die Erzeugung von Klängen ermöglichen (Brockhaus et al., 2010, S. 48; Bell, 2018a, S. 28–29). Das bedeutet, dass Praktiken, für die zuvor verschiedene Instrumente notwendig waren, nun in einem einzigen mit einer DAW ausgerüsteten Computer ausgeführt werden können (Strachan, 2017, S. 77).

DAWs sind grundsätzlich nach demselben Prinzip aufgebaut, wobei sie häufig historische Konzepte und Funktionen verschiedener Instrumente übernehmen oder diese gleich ganz adaptieren bzw. emulieren:

Prinzipiell vorhanden sind [...] meist eine Steuerungsleiste, welche an die Metapher von Kassettenrekordern angelehnt ist, aber auch weitere Parameter beeinflussen kann; ein Arrangement-Fenster, in welchem die einzelnen Spuren oder Tracks untereinander angeordnet sind wie bei auf einer Bandmaschine und dabei horizontal die musikalische Zeitachse repräsentieren; eine Visualisierung der einzelnen Aufnahme-Regionen für Audio- oder MIDI-Daten sowie diverse Editoren zur Bearbeitung dieser Daten. Schließlich nutzen die DAWs dann Mischpult-Metaphern, um die unterschiedlichen Spuren, Instrumente und Effektgeräte miteinander ins Verhältnis bringen, bearbeiten und dann weiter exportieren zu können. (Ahlers, 2019, S. 425)

Neben diesen grundlegenden gibt es je nach DAW auch spezifischere Adaptionen bzw. Emulationen. So findet sich beispielsweise in verschiedenen DAWs die Swing-Quantisierungsfunktion der MPC als Groove-Template (Shelvock, 2019, S. 20) und in der DAW Reason die TR-808 als fotorealistisch nachgebildetes VST-Instrument (Großmann, 2013a, S. 312) – ein Hinweis darauf, dass bei der Entwicklung zumindest auch daran gedacht wurde, diese den Bedürfnissen von Beatmaker*innen entsprechend zu entwickeln (vgl. auch Bell et al., 2015).

Die DAW adaptiert bzw. emuliert aber nicht bloß, sondern erlaubt darüber hinaus aufgrund ihrer Visualisierungsmöglichkeiten einen neuartigen bzw. bis dahin nur vereinzelt und rudimentär ausgebildeten Umgang mit dem phonographischen Material. Besonders deutlich wird dies an der Audiovisualisierung, bei der Klang oder den Klang betreffende Informationen visualisiert bzw. visuell repräsentiert werden, beispielsweise als MIDI-Block oder Waveform. Klänge werden dadurch als Objekte auf der Benutzeroberfläche sichtbar und es entsteht der Eindruck, sie unmittelbar bearbeiten zu können – ein Phänomen, das als direkte Manipulation bezeichnet wird (Macchiusi, 2017, S. 2–3; vgl. auch Constantinou, 2019, S. 229). Aufgrund der auch durch meine Daten nahegelegten hohen Bedeutung der Audiovisualisierung für den Bau von Beats ist es meines Erachtens plausibel, Beatmaking zumindest auch als audiovisuelle Praxis zu begreifen, bei der dem Seh Sinn im Vergleich zu anderen musikalischen Praxen eine gesteigerte Relevanz zukommt.

Beim Bauen von Beats mit dem Computer spielen potenziell verschiedene Hardware-Controller eine große Rolle. Dabei handelt es sich um Interfaces bzw. Schnittstellen, mit denen andere Instrumente, allen voran die DAW, (an-)gesteuert werden können

(D’Errico, 2016). Die Controller erlauben im Unterschied zu einer Steuerung mittels Maus und Tastatur ein haptischeres Musizieren sowie den Zugriff auf mehrere Parameter gleichzeitig. Sie sind, ähnlich wie die DAW, häufig älteren Instrumenten nachempfunden, vor allem den Sampling-Drummachines. So übernehmen beispielsweise viele Controller das Pad-System der MPC (Großmann, 2013a, S. 310). Seit einigen Jahren werden außerdem mobile Endgeräte wie das iPad oder das iPhone als Controller genutzt, die durch das Touch-Display wiederum andere Möglichkeiten der Steuerung erlauben (D’Errico, 2016, S. 176–224).

Instrumente wie die DAW oder die Hardware-Controller eröffnen nicht nur neue Möglichkeiten im Umgang mit phonographischem Material, sondern sie sind durch ihre zunehmende Verbilligung und Passung auch maßgeblich an der weiteren Verbreitung des Beatmaking beteiligt. Denn durch die relativ geringen Anschaffungskosten wird Beatmaking für viele Menschen erschwinglich(er) und durch die Passung zugänglich(er) (Said, 2013, S. 94; Schloss, 2014, S. 6–7, 204–205).¹⁶ Viele derjenigen, die Ende der 1990er Jahre mit dem Beatmaking beginnen, haben daher, im Unterschied zu den ersten Beatmaker*innen, weder einen Hintergrund als DJ noch arbeiten sie mit Drummachines bzw. Sampling-Drummachines, sondern direkt mit Computern und DAWs (Said, 2013, S. 94).

2.3.2 Das Internet als Entwicklungsfaktor

Neben den Instrumenten stellt das Internet einen weiteren gewichtigen Faktor für die Verbreitung und Ausdifferenzierung des Beatmaking dar. Die Bedeutung der Informations-, Kommunikations-, Präsentations-, Vernetzungs- und Distributionsmöglichkeiten des Internets lässt sich unter anderem an den damit einhergehenden Lehr- und Lernmöglichkeiten veranschaulichen. So weist beispielsweise Schloss darauf hin, dass die von ihm interviewten Beatmaker*innen mangels Alternativen hauptsächlich im persönlichen Kontakt lernten, während das Internet neue Möglichkeiten eröffne:

Information about the history and technique of hip-hop production that was once only transmitted personally from teacher to student is now easily available in many forms on the Internet. (Schloss, 2014, S. 205)

Beispielhaft dafür stehen die unzähligen YouTube-Tutorials und Websites, die detailliert erklären, wie man Beatmaker*in wird und was dabei zu beachten ist (vgl. u. a. Brett, 2018).¹⁷ Ein weiteres Beispiel ist die Website WhoSampled, die Informationen über die in verschiedenen Beats verwendeten Samples auflistet – Wissen, das man zuvor mühsam selbst erwerben musste (Großmann, 2011, S. 125). Seit einigen Jahren gibt

16 Das gilt natürlich nicht nur für Beatmaking, sondern für viele Musikpraxen, in denen die erwähnten Instrumente (v. a. die DAW) eine Rolle spielen (vgl. u. a. Prior, 2010).

17 Vgl. für ein YouTube-Tutorial z. B. <https://www.youtube.com/watch?v=ukFgOJSFv1A> und für eine Website <https://theaudiodome.com/how-to-become-a-professional-beat-maker/> (Abruf: 13.06.2020).

es darüber hinaus Möglichkeiten, online Unterricht im Beatmaking zu erhalten. Des Weiteren bieten Orte bzw. Plattformen wie WhoSampled, YouTube, vor allem aber natürlich Facebook oder Instagram den Beatmaker*innen neue Möglichkeiten, sich zu präsentieren, zu vernetzen, auszutauschen und zu kooperieren – und damit auch zu lernen. Hinzu kommen Plattformen wie SoundCloud oder Bandcamp, die es erlauben, niedrigschwellig eigene Beats hochzuladen oder zu verkaufen. Und nicht zuletzt bietet das Internet Zugriff auf eine nahezu unerschöpfliche Menge an phonographischem Material.

2.4 Emanzipation des Beatmaking

Abschließend möchte ich einen weiteren Aspekt thematisieren, nämlich die Emanzipation des Beatmaking. So ist beispielsweise bereits im Verlauf der 1990er Jahre zu beobachten, wie sich das Beatmaking in einigen Bereichen zunehmend aus der engen Verflechtung mit dem Tanz bzw. dem Rap löst. Veranschaulichen lässt sich das besonders gut an der Entstehung des sogenannten Instrumental Hip-Hops Mitte der 1990er Jahre. Die Beats dieses recht heterogenen Subgenres verbindet, dass sie weder zum Tanzen noch zum Rappen gedacht sind, sondern in erster Linie für sich stehen. Frühe Beispiele sind die Alben *Endroducing.....* (1996) von DJ Shadow, *The Illness* (1995) von Spectre oder *U.S.S.R. Repertoire* (1996) von DJ Vadim.

Die Entstehung des Instrumental Hip-Hops lässt sich bis zu den sogenannten Mixtapes einiger DJs zurückverfolgen, instrumentalen Solo-Alben, auf denen das Rap-Element bewusst ausgespart wird (Katz, 2012, S. 78–83). Verbreitung und Erfolg erfahren diese instrumentalen Hip-Hop-Beats aber erst mit den sogenannten Beat-Tapes der Beatmaker*innen. Diese Tapes enthalten zunächst meist grobe Beat-Skizzen und dienen vor allem als Demotapes, die an Rapper*innen weitergegeben werden. Mit der Zeit werden sie als eigenständige Alben allerdings zunehmend populärer und in der Folge immer aufwendiger produziert (Fintoni, 2013, 2020, S. 5–6). Dadurch entsteht ein Subgenre, das den Beatmaker*innen die Möglichkeit bietet, ihr Können zu demonstrieren, ohne auf Rapper*innen oder Tänzer*innen Rücksicht nehmen zu müssen. Mit anderen Worten: Im Instrumental Hip-Hop emanzipieren sich Beatmaker*innen und Beats von ihrer Rolle als Dienstleistende für Rapper*innen und Tänzer*innen bzw. von ihrer komplementären Funktion als musikalische Grundlage für Rap und Tanz.¹⁸ Spätestens mit der Entstehung des Instrumental Hip-Hops Mitte der 1990er Jahre hat sich Beatmaking sicht- bzw. hörbar als eigenständige musikalische Praxis konstituiert.

Der zunehmende Erfolg des Instrumental Hip-Hop lässt sich unter anderem an dem Umstand ablesen, dass viele Labels entstehen, die sich vollständig oder zumindest zu

18 Die Trennung zwischen Beats für Rapper*innen und Instrumental Hip-Hop-Beats ist nicht immer eindeutig bzw. fließend. Gelegentlich werden die Beats auf einem Rap-Album auch als eigenständiges Instrumental Hip-Hop-Album veröffentlicht und umgekehrt wird auf einigen Instrumental Hip-Hop-Alben nachträglich gerappt. Das ändert aber nichts daran, dass Beats zunehmend als potenziell für sich selbst stehend betrachtet und gehört werden.

einem großen Teil dem Instrumental Hip-Hop widmen. Dazu zählen beispielsweise das in Köln ansässige Label Melting Pot Music (vgl. u. a. Wilczek, 2020; Winter, 2020) oder das Mitte der 2000er Jahre in Los Angeles von Flying Lotus gegründete Label Brainfeeder.¹⁹ Zudem gibt es zahlreiche Internet-Radiostationen oder Playlists bei Streamingdiensten wie Apple Music oder Spotify, die ausschließlich Instrumental Hip-Hop spielen bzw. enthalten. Außerdem gibt es immer häufiger Events bzw. Formate, bei denen die Beats bzw. Beatmaker*innen im Mittelpunkt stehen: Ein Beispiel dafür sind sogenannte Beat-Sets, bei denen Beatmaker*innen live ihre Beats präsentieren. Meist werden die Beats dabei nicht einfach abgespielt, sondern mit verschiedenen Effekten bearbeitet etc. Teilweise werden Beats auch vollständig live und damit synchron kreiert: „A growing number of beatmakers [...] take to live performance, demonstrating their beatmaking skills in front of audiences in real time“ (Said, 2013, S. 95). Herstellung und Aufführung fallen somit, wie beim DJing, zusammen – womit zu fragen wäre, inwiefern sich diese Form des Beatmaking eigentlich vom DJing unterscheidet. Im Rahmen dieser Arbeit werde ich darauf nicht näher eingehen.

Neben den Beat-Sets gibt es seit einigen Jahren außerdem sogenannte Beat-Battles, bei denen Beatmaker*innen entweder eigene Beats mitbringen oder ein Sample erhalten und daraus innerhalb eines bestimmten Zeitraums einen Beat bauen müssen. Die Beats werden dann nacheinander abgespielt und abschließend ein*e Gewinner*in ermittelt (ebd.). Des Weiteren gibt es Formate wie Beatmaking-Sessions oder -Workshops, bei denen (angehende) Beatmaker*innen aufeinandertreffen und sich je nach Schwerpunkt des Formats hauptsächlich austauschen, gemeinsam Beats basteln, ihre Beats präsentieren und mit- bzw. voneinander lernen. Ein Beispiel für ein solches Format, das versucht, all diese Bereiche abzudecken, ist das in Hamburg ansässige Project:Beatmaker. In der Selbstbeschreibung heißt es:

Project:Beatmaker ist Anlaufpunkt für Nerds, Beatbegeisterte und HipHop Fans [*sic*]. Die Macher der Beats stehen im Vordergrund – wir beleuchten die Hintergründe und erzählen ihre Geschichte. Vom Beats produzieren [*sic*] über Techtalk und Networking unter den Produzenten, [*sic*] zur ersten Auftrittsmöglichkeit vor Publikum bis hin zum DJ auf der

19 Rund um Letzteres entsteht gar eine Art Sub-Subgenre des Instrumental Hip-Hops, nämlich der sogenannte Experimental Hip-Hop. Für D’Errico führen insbesondere drei Faktoren zur Entstehung des Experimental Hip-Hops als eigenständiges und erkennbares (Sub-)Subgenre: „[...] the death of pioneering beatmaker J Dilla, the rise of social media platforms for music, and the emergence of clubs that would eventually become global hubs for ‚bass music‘ more broadly“ (D’Errico, 2015, S. 281). Neben der bewussten Aussparung des Rap-Elements zeichnet sich der Experimental Hip-Hop für D’Errico durch zwei weitere Merkmale aus: Erstens durch das „self-conscious foregrounding of production techniques“ und zweitens durch etwas, das er im Anschluss an Reynolds als „digital maximalism“ bezeichnet (ebd.). Gemeint ist damit ein genereller Trend der elektronischen Tanzmusik der 2010er Jahre, der gekennzeichnet ist durch „a hell of a lot of inputs, in terms of influences and sources, and a hell of a lot outputs, in terms of density, scale, structural convolution, and sheer majesty“ (Reynolds, 2011, S. o. A., zit. n. D’Errico, 2015, S. 282).

Aftershowparty. Die Project:Beatmaker Reihe füllt einen ganzen Abend und spricht alte Hasen genauso an wie Musikbegeisterte [*sic*] Laien.²⁰

Neben diesen hauptsächlich selbstorganisierten Formaten gibt es in letzter Zeit auch zunehmend institutionalisierte Formate, in denen Beatmaking explizit im Mittelpunkt steht. Dazu zählen etwa Unterrichtsangebote von Musikschulen im Bereich Producing oder Beatmaking-Workshops von Institutionen wie der Deutschen Pop.

2.5 Zusammenfassung

In diesem Kapitel habe ich beschrieben, wie sich das Beatmaking aus der Tradition des Hip-Hop-DJing heraus zu einer eigenständigen Musikpraxis formt, sich in enger Verflechtung mit medientechnologischen Neuerungen (Instrumente, Internet etc.) im Laufe der letzten vierzig Jahre verbreitet, dabei ausdifferenziert und sich heute vielfältig und heterogen präsentiert. Das zeigt sich in technisch-materieller Hinsicht vor allem an den verwendeten Instrumenten sowie an der Art und Weise, wie mit diesen umgegangen wird; und in musikalisch-ästhetischer Hinsicht an der Vielzahl an Subgenres und deren musikalisch-ästhetischen Merkmalen. Um trotz dieser Vielfalt und Heterogenität im Rahmen dieser Arbeit näher bestimmen zu können, was Beatmaking eigentlich ‚ist‘, habe ich vorgeschlagen, Beatmaking als eine Form asynchroner digital-phonographischer Arbeit nach dem Groove-Prinzip zu verstehen.

20 Vgl. für die Selbstbeschreibung den Eintrag auf der Facebook-Seite von Project:Beatmaker online unter: https://www.facebook.com/pg/projectbeatmaker/about/?ref=page_internal (Abruf: 31.05.2020).

3 Forschungslandschaft

Im Folgenden stelle ich in gebotener Kürze die für meine Arbeit relevante Forschungslandschaft dar. Diese besteht aus einer Vielzahl an Arbeiten, die ich der Übersicht halber drei Bereichen zugeordnet habe, nämlich erstens der Forschung zur Praxis des Beatmaking, zweitens der Forschung zum Lernen von populärer Musik in informellen Kontexten und drittens der Forschung zu musikalischer Expertise. Über die Zuordnung einzelner Arbeiten zu bestimmten Bereichen lässt sich sicherlich diskutieren. Mir geht es allerdings weniger um eine möglichst exakte Kartierung und schon gar nicht um eine erschöpfende Darstellung der gesamten Forschungslandschaft. Vielmehr möchte ich das in der Einleitung formulierte Desiderat belegen, erste Hinweise hinsichtlich meines Erkenntnisinteresses sammeln und mögliche Anknüpfungspunkte für meine Ergebnisse skizzieren.

3.1 Forschung zur Praxis des Beatmaking

Aus der insgesamt überschaubaren Menge an wissenschaftlichen Arbeiten, die sich mit der Praxis des Beatmaking beschäftigen, ist insbesondere die ethnographische Studie *Making Beats. The Art of Sample-Based Hip-Hop* (2014) von Schloss hervorzuheben, die im Jahr 2004 das erste Mal veröffentlicht wurde. Schloss zeichnet darin auf Grundlage von Interviews und teilnehmenden Beobachtungen die Entstehung des Beatmaking nach, arbeitet dessen musikalisch-ästhetische Merkmale heraus und beschreibt die Praktiken und Ethiken zentraler Akteur*innen.

Für mein Erkenntnisinteresse waren vor allem seine zumeist fragmentarischen Beschreibungen von Beatbauprozessen hilfreich (ebd., v. a. S. 135–168), die sich vor dem theoretischen Hintergrund meiner Arbeit als Manifestationen künstlerischer Handlungsfähigkeit deuten lassen. Darüber hinaus waren die folgenden Beobachtungen wertvoll, da sich ihnen Hinweise auf die Konstitution sowie die Entwicklung künstlerischer Handlungsfähigkeit beim Beatmaking entnehmen ließen. Schloss zufolge erwerben Beatmaker*innen nämlich technisches Wissen für den Umgang mit Plattenspieler und Sampler zunächst solitär und suchen erst später andere Beatmaker*innen auf, um mit bzw. von ihnen zu lernen (ebd., S. 44). Eine wichtige Praktik ist außerdem das sogenannte „digging in the crates“, das Suchen und Finden von geeigneten Schallplatten, bei der unter anderem Wissen über unterschiedliche Musikgenres erworben wird (ebd., S. 79–81). Darüber hinaus erlangen Beatmaker*innen u. a. durch den Austausch mit anderen Beatmaker*innen ein ausgeprägtes Wissen über die Hip-Hop-Kultur, ihre Ursprünge und Traditionen sowie ihre zentralen Akteur*innen etc. (ebd., S. 40, 52–53). Der Erwerb dieses kulturellen Wissens und des damit verbundenen historischen Bewusstseins wird wiederum als verpflichtend angesehen, um als Beatmaker*in bzw. Mitglied der Praxisgemeinschaft anerkannt zu werden. Diese enge Verbindung zur Vergangenheit bzw. zur Tradition äußert sich nach Schloss nicht zuletzt auch darin, dass der „mythological deejay“ (ebd., S. 50) als Grundstein des Hip-Hops betrachtet und

davon ausgegangen wird, dass zunächst die Praxis des DJing gelernt werden sollte, bevor mit dem Beatmaking begonnen werden kann (ebd., S. 50–52). Schloss beschreibt daher den Lernprozess, mithin die Entwicklung künstlerischer Handlungsfähigkeit auch als „deeply ideological“ (ebd., S. 50).

Der Studie von Schloss lassen sich also erste wertvolle Hinweise für meine Arbeit entnehmen, allerdings werden Fragen nach der Manifestation, der Konstitution sowie der Entwicklung künstlerischer Handlungsfähigkeit beim Beatmaking nur randständig behandelt und nicht theoretisch angeschlossen. Hinzu kommt, dass sich Schloss' Ergebnisse nicht ohne Weiteres verallgemeinern lassen, da er sich nur auf einen kleinen, spezifischen Bereich des Beatmaking bzw. auf eine bestimmte Gruppe von Beatmaker*innen bezieht, die eine Art „underground realness“ (D'Errico, 2011, S. 14) repräsentieren. Und nicht zuletzt ist die Studie mittlerweile knapp 20 Jahre alt, weshalb neuere medientechnologische Entwicklungen wie der Wechsel von Hard- zu Software oder die zunehmende Bedeutung des Internets nicht berücksichtigt werden (vgl. auch Schloss, 2014, S. 200–205). Trotz dieser Limitierungen ist die Studie – wie ich in Kapitel 2 bereits angemerkt habe – im Forschungsdiskurs zum Beatmaking nach wie vor wirkmächtig, weshalb sie auch für meine Arbeit eine zentrale Referenz darstellt.

Neben der relativ umfassend angelegten Studie von Schloss gibt es Arbeiten, die sich in begrenzterem Umfang einzelnen Aspekten des Beatmaking widmen. Für mein Erkenntnisinteresse waren dabei zunächst einmal solche interessant, die sich näher mit dem Prozess des Beatbauens, mithin der Manifestation künstlerischer Handlungsfähigkeit beim Beatmaking befassen. Zu nennen sind hier zum einen Arbeiten, die sich mit der spezifischen Art und Weise des Musikmachens von Beatmaker*innen auf einer eher übergeordneten Ebene auseinandersetzen und beispielsweise vorschlagen, Beatmaking als eine Form phonographischer Arbeit zu verstehen (Großmann, 2016a). Zum anderen zählen dazu Arbeiten, in denen ganz konkret bestimmte Beats oder Ausschnitte derselben, deren Entstehungsprozesse und/oder die dabei zum Einsatz gekommenen Strategien und Techniken wie Sampling oder Sidechaining in den Blick genommen werden.²¹ Relevant waren außerdem Arbeiten zu den verwendeten Instrumenten (u. a. Großmann, 2013a; Pelleter, 2020) oder zu spezifischen musikalisch-ästhetischen Konventionen wie Groove und Wiederholung (u. a. Rose, 1994, S. 65–84; Elflein, 2012; Großmann, 2015). Zusammengenommen bildeten diese Arbeiten nicht nur eine wichtige Grundlage, um in Kapitel 2 die Genese des Beatmaking nachzeichnen und die Praxis näher bestimmen zu können, sondern sie lieferten auch wichtige Hinweise zur Manifestation künstlerischer Handlungsfähigkeit – etwa indem sie darauf aufmerksam machten, welcher Praktiken es bedarf, um einen Beat zu bauen, und worauf es dabei jeweils ankommt.

Im Unterschied zur Manifestation künstlerischer Handlungsfähigkeit lässt sich über die Konstitution und die Entwicklung derselben in der Forschung zum Beatmaking kaum etwas finden, mithin über Fragen danach, welches Wissen zum Bau von Beats eigentlich benötigt und wie dieses erworben bzw. erlernt wird. Zwar lassen sich den genannten Arbeiten einige Hinweise dazu entnehmen, die Forschungsinteressen liegen

21 Vgl. u. a. D'Errico (2011, 2015), Elflein (2006, 2009, 2010), Exarchos (2019), Hodgson (2011), Rappe (2010a, 2010b, 2012) und Shelvock (2017, 2019).

aber meist woanders. Eine der wenigen Arbeiten, die sich explizit dem Lernen beim Beatmaking widmet, ist eine qualitativ-empirische Studie von Thompson mit dem Titel „An Empirical Study Into the Learning Practices and Enculturation of DJs, Turntablists, Hip Hop and Dance Music Producers“ (Thompson, 2012). Ziel dieser Studie ist es, herauszufinden, wie DJs, Turntablists, Dance-Music-Produzent*innen und eben auch Beatmaker*innen bzw. „Hip-hop producers“ lernen. Auf Grundlage von neun Interviews kommt Thompson dabei zu dem Ergebnis, dass alle von ihm interviewten Musiker*innen ihre musikbezogenen Fertigkeiten und Kenntnisse, darunter etwa Wissen über musikalische sowie soziale Konventionen einer bestimmten Musikkultur, ausschließlich in informellen Kontexten und durch insgesamt fünf Lernformen („modes of learning“) erwerben: Erstens durch Hören und Nachspielen/-bauen („listening and copying“); zweitens durch solitäres Üben („solitary practice“), das mehr oder weniger strukturiert ablaufen kann; drittens durch Lernen in Gruppen; viertens indem sie bei einer bestimmten Person in die Lehre gehen („apprenticeship“); und fünftens durch die Nutzung verschiedener Lernmaterialien wie Bücher oder YouTube-Tutorials. Thompson betont, dass vor allem das solitäre Lernen favorisiert wird, während das Lernen in Gruppen sowie das In-die-Lehre-Gehen eher selten und wenn, dann zu Beginn stattfinden. Außerdem hebt er die Bedeutung des Internets für Lernen hervor und weist darauf hin, dass einige der interviewten Musiker*innen ihr Lernen häufig nicht als solches wahrnehmen (ebd., S. 49–56).

Das Lernen von Beatmaker*innen wird außerdem in der Studie „Hip-hop wasn't something a teacher ever gave me': Exploring Hip-Hop Musical Learning“ von Kruse (2018) untersucht. Auf Grundlage von Interviews mit acht Hip-Hop-Musiker*innen, darunter vier Beatmaker*innen, versucht Kruse herauszufinden, wie und mit wem diese gelernt haben, Hip-Hop-Musik zu kreieren („create“) bzw. aufzuführen („perform“), und wie sie ihre Individualität im Verhältnis zur Hip-Hop-Kultur begreifen. Hinsichtlich des Lernens kommt Kruse zu dem Ergebnis, dass die Musiker*innen ausschließlich in informellen Kontexten und dabei hauptsächlich solitär und autodidaktisch („self-teaching“) lernen sowie durch das Kreieren von Stücken („learning by creating“):

Participants considered creation the primary process by which they learned their craft. Beyond the notion of learning by doing, learning by creating meant developing unique pieces that did not previously exist. (ebd., S. 323)

In dem Zusammenhang spielt das Hören („listening“) eine wichtige Rolle, insbesondere um sich von anderen Hip-Hop-Stücken inspirieren zu lassen (ebd.). Welche Fertigkeiten und Kenntnisse dabei erworben werden, führt Kruse allerdings nicht näher aus. Darüber hinaus identifiziert er drei weitere für Lernen bedeutsame Aspekte, die sich auf das Verhältnis der Musiker*innen zur Hip-Hop-Kultur beziehen. Erstens sind mit einer Ausnahme alle Interviewpartner*innen in der Hip-Hop-Kultur aufgewachsen, was Kruse als „cultural immersion“ (ebd., S. 324) bezeichnet. Zweitens ist Wettbewerb für die meisten ein zentraler Aspekt ihres Lernens. Das kann bedeuten, dass sie sich mit besseren Musiker*innen umgeben, um von ihnen angetrieben zu werden, oder aber, dass sie ganz konkret an Wettbewerben teilnehmen, z. B. einem Beat-Battle. Drittens messen

alle Interviewpartner*innen trotz ihrer Neigung zum solitären Lernen der Kollaboration mit anderen einen wichtigen Stellenwert bei (ebd.). Zusammenfassend kommt Kruse zu dem Schluss, „that hip-hop musical learning is a balance of musicians engaging the larger culture with a premium placed on individuality and expression through original creation“ (ebd., S. 325).

Insgesamt liefert die Forschung zum Beatmaking im Hinblick auf mein Erkenntnisinteresse hauptsächlich Hinweise zur Manifestation künstlerischer Handlungsfähigkeit, während die Konstitution sowie die Entwicklung derselben bislang kaum Beachtung finden. Sowohl Thompsons Arbeit als auch jene von Kruse beinhalten zwar erste wichtige Erkenntnisse hinsichtlich der Entwicklung und zumindest Thompsons Arbeit auch hinsichtlich der Konstitution künstlerischer Handlungsfähigkeit. Letzten Endes verbleiben sie aber auf einer recht oberflächlichen Ebene. Zudem ist zu konstatieren, dass es keine Arbeit gibt, in der sowohl die Manifestation als auch die Konstitution und die Entwicklung künstlerischer Handlungsfähigkeit beim Beatmaking gleichermaßen intensiv in den Blick genommen und in ihrer wechselseitigen Bedingtheit untersucht werden.

3.2 Forschung zum Lernen von populärer Musik in informellen Kontexten

Neben der Forschung zum Beatmaking bestand ein zweiter für meine Arbeit relevanter Forschungsbereich aus Arbeiten, die sich mit dem Lernen von Musik beschäftigten – und zwar insbesondere mit dem Lernen von populärer Musik in informellen Kontexten. Für diese Fokussierung entschied ich mich erstens, weil es sich beim Beatmaking um eine Form populärer Musik handelt, und zweitens, weil ich davon ausging, dass Beatmaker*innen hauptsächlich in informellen Kontexten, also außerhalb institutionalisierter bzw. formeller Bildungsinstitutionen lernen – eine Annahme, die sich durch die ersten Erhebungen schnell bestätigen sollte. Eine der wichtigsten Arbeiten zum Lernen in informellen Kontexten im Zusammenhang mit populärer Musik ist die qualitativ-empirische Studie *How Popular Musicians Learn* von Green (2002). Obwohl ihre Erstveröffentlichung mittlerweile knapp 20 Jahre zurückliegt, ist sie nach wie vor von großer Bedeutung (vgl. u. a. Mantie, 2013; Till, 2017), weshalb ich im Folgenden näher darauf eingehe und die zentralen Ergebnisse kurz zusammenfasse.

Greens Ausgangspunkt ist die Annahme, dass in jeder Gesellschaft neben einer formellen bzw. institutionalisierten Vermittlung und Aneignung musikbezogener Fertigkeiten und Wissensbestände auch andere Formen des Lehrens und Lernens existieren, die sie als „informal music learning practices“ (Green, 2002, S. 5) bezeichnet. In *How Popular Musicians Learn* erforscht sie, was diese Praktiken bei Rockmusiker*innen auszeichnet bzw. bei Menschen, die „Anglo-American guitar-based rock“ (ebd., S. 12) zu spielen lernen. Den Kern der Studie bilden Interviews, die Green mit insgesamt 14 Rockmusiker*innen im Alter von 15–50 Jahren mit unterschiedlichen Professionalisierungsgraden führte (ebd., S. 8–10).

Auf der Grundlage dieser Interviews kann Green verschiedene Merkmale und Praktiken des Lernens in informellen Kontexten herausarbeiten, die sie einige Jahre später in ihrer didaktisch ausgerichteten Arbeit *Music, Informal Learning and the School* (Green, 2008) zu insgesamt fünf Prinzipien verdichtet. Diese bilden die Grundlage eines dort dargestellten Projekts und sind daher sowohl de- als auch präskriptiv zu verstehen:

[T]he prime factor is that informal learning always starts with music which the learners choose for themselves. [...] Secondly, the main method of skill acquisition involves copying recordings by ear. [...] Thirdly, informal learning takes place alone as well as alongside friends, through self-directed learning, peer-directed learning and group learning. [...] Fourthly, skills and learning in the informal realm tend to be assimilated in haphazard, idiosyncratic and holistic ways, starting with ‚whole‘, ‚real-world‘ pieces of music. [...] Finally, informal approaches involve a deep integration of listening, performing, improvising, and composing throughout the learning process. (ebd., S. 10)

Darauf hingewiesen sei, dass sich diese Ergebnisse nur auf das Lernen in informellen Kontexten beziehen. Denn die Mehrheit der von Green interviewten Rockmusiker*innen nahm auch Unterricht (wenn auch zumeist nicht lang und häufig nur unregelmäßig), lernte also auch auf andere Art und Weise (Green, 2002, S. 127, 151). Rezipiert wurde Greens Studie allerdings vor allem hinsichtlich ihrer Ergebnisse zum Lernen in informellen Kontexten. Auf Grundlage dieser durch zahlreiche Arbeiten bestätigten Ergebnisse (u. a. Smith, 2016) wurden wiederum erfolgreich didaktische Modelle entwickelt (u. a. Godau, 2017).

Seit einigen Jahren wird jedoch verstärkt davor gewarnt, Greens Ergebnisse über das Lernen von Rockmusiker*innen zu verallgemeinern (vgl. u. a. Allsup, 2008; Dyndahl, 2019) – eine Verallgemeinerung, die bereits im Titel ihrer Studie *How Popular Musicians Learn* angelegt ist und die Green selbst verstärkt, wenn sie beispielsweise in der Einleitung von *Hear, Listen, Play!* schreibt:

Informal popular-music learning practices are undertaken in one way or another by most popular musicians in nearly all sub styles, in ways that can be characterized by a number of general features. (Green, 2014, S. xxiii)

Diese Behauptung einer Verallgemeinbarkeit ihrer Ergebnisse mag verwundern, da Green einige Jahre zuvor noch anmerkt, dass sie für *How Popular Musicians Learn* keine Interviews mit „rappers, DJs, and musicians who produce highly electronic, synthesized, and sampled musics“ führte in der Annahme, dass „the learning practices involved in such musics contain significant differences from those of guitar-based rock“ (Green, 2004, S. 226). Tatsächlich beruhen ihre Ergebnisse auf Interviews mit Musiker*innen, die nicht nur hauptsächlich Rockmusik spielten, sondern noch dazu alle *Weiß* sowie mehrheitlich männlich waren. Die für Lernen potenzielle Bedeutung von Genre, Race, Gender oder dem gespielten Instrument konnte daher von ihr nicht oder nur eingeschränkt berücksichtigt werden.

Dass diese Faktoren bedeutsam sein können und somit ein komplexeres, vielfältige Faktoren berücksichtigendes Verständnis von Lernen erforderlich ist, wurde in ver-

schiedenen Arbeiten nachgewiesen. So betont beispielsweise Siedenburg, dass in informellen Lernkontexten Exklusionsmechanismen wirksam werden können, die Mädchen von bestimmten Lernpraktiken ausschließen (Siedenburg, 2016; vgl. auch Abramo, 2011; Tobias, 2014; Armstrong, 2017). Und Finnegan weist in ihrer Studie *The Hidden Musicians. Music-Making in an English Town* (2007) darauf hin, dass Genres bzw. die sich um diese Genres bildenden „musical worlds“ jeweils eigene „contrasting conventions about the proper modes of learning, transmission, composition or performance“ (ebd., S. 6) aufweisen und genrespezifische Fertigkeiten und Kenntnisse erfordern (vgl. auch Berger, 1999; Reitsamer, 2013). Mit anderen Worten: Die Manifestation, die Konstitution sowie die Entwicklung künstlerischer Handlungsfähigkeit können sich von Genre zu Genre unterscheiden.

Diese und viele weitere Befunde sprechen gegen eine Verallgemeinerung und für eine Provinzialisierung bzw. eine Relativierung der Geltungsansprüche von Greens Ergebnissen. Hinzu kommt, dass diese Ergebnisse Entwicklungen, die sich insbesondere im Zuge der Digitalisierung seit der Veröffentlichung von *How Popular Musicians Learn* ereigneten, nicht berücksichtigen – ein Umstand, auf den Väkevä bereits 2009 hinweist:

Approaches that involve computers, social networks, and other assets of digital music and information technology are not really examined in her [Greens, CK] study, apart from an occasional hint of the use of digital instruments in conventional music making. (Väkevä, 2009, S. 9)

Die Auswirkungen der Digitalisierung auf Lernen in informellen Kontexten im Zusammenhang mit nicht nur, aber auch populärer Musik werden unter anderem von Waldron beschrieben. Sie spricht dabei von „informal music learning 2.0“, während sie die von Green herausgearbeiteten Praktiken als „informal music learning 1.0“ bezeichnet:

I label these original „analog“ practices „informal music learning 1.0.“ Due to the omnipresence of networked digital technologies, people now have instant access to what could be thought of metaphorically as „informal music learning 2.0.“ Because learners can quickly locate online resources along with a networked community of learners for support in almost any musical genre, this represents a significant leap forward (or sideways and upside down) from what Green first postulated in 2002. Specifically, I define „informal music learning 2.0“ as group of practices whereby the learner: 1. Can „pick up,“ via networked technologies, resources, tools, user-generated content (such as YouTube videos and MP3s) 24/7 in any number of diverse musical genres; [...] 2. Can locate and join a networked online community of learners for support, information, discourse, and collaboration. (Waldron, 2017, S. 483–484)

Auch wenn die mit der Digitalisierung einhergehenden Lernmöglichkeiten und -praktiken hier zutreffend beschrieben werden, ist nicht ganz klar, in welchem Verhältnis sie zum „informal music learning 1.0“ stehen. Waldron spricht zunächst von einem bedeutenden Sprung nach vorn, ergänzt dann allerdings, dass es auch ein Sprung zur Seite sein könnte und/oder einer, der alles auf den Kopf stellt. Angesichts von Studien, die beispielsweise dem Hören und Nachspielen nach wie vor eine zentrale Bedeutung

attestieren – nur dass dabei häufiger auf Noten und/oder Video-Tutorials aus dem Internet zurückgegriffen wird (u. a. Siedenburg & Nolte, 2015, S. 226) – und die zeigen, dass auch weiterhin kollaborativ und kooperativ gelernt wird – nur eben nicht zwingend offline in physischer Ko-Präsenz, sondern zunehmend (auch) online (u. a. Partti, 2012) –, erscheint es mir jedoch sinnvoll, das „informal music learning 2.0“ als Modifizierung bzw. Erweiterung des „informal music learning 1.0“ zu begreifen und nicht als eine grundlegend neue Form des Lernens. Eine Trennung von ‚analogen‘ und ‚digitalen‘ Lernformen scheint nicht zuletzt auch deshalb hinfällig, da wir uns gegenwärtig in einem Zustand befinden, „in dem die Digitalisierung so weit abgeschlossen ist, dass das Digitale eine omnipräsente, ubiquitäre Infrastruktur darstellt“ (Jörissen, 2017, o. S.). Dieser Zustand wird häufig als Postdigitalität bezeichnet (ebd.; vgl. auch Clements, 2018).

Dass sich diese Zustandsbeschreibung auch im Hinblick auf Lernen in informellen Kontexten im Zusammenhang mit populärer Musik als durchaus zutreffend erweist, demonstrieren unter anderem Godau und Haenisch in ihrem Artikel „How Popular Musicians Learn in the Postdigital Age“ (2019). Dort stellen sie Ergebnisse einer qualitativ-empirischen Studie²² zu Kompositionsprozessen von Bands in informellen Kontexten vor und beschreiben anschaulich die Verflechtung analoger und digitaler (Lern-)Praktiken in Online- und Offline-Räumen. Von Interesse ist ihre Studie an dieser Stelle vor allem aufgrund der gewählten theoretischen Perspektiven, die einen innovativen Blick auf Lernen erlauben.

Als zentraler theoretischer Bezugspunkt dient Godau und Haenisch die Akteur-Netzwerk-Theorie (ANT) (Latour, 2010), aus deren Prämissen sie einen symmetrischen Handlungsbegriff ableiten, „der Handeln weder auf Willen noch auf eine Intentionalität zurückführt“ und demzufolge nicht nur Menschen, sondern auch Akteure wie „Institutionen, Zeichen, Dinge, Normen, Texte usw.“ handeln können (Godau & Haenisch, 2019, S. 53). Dadurch wird es unter anderem möglich, „anthropozentrische Perspektiven aufzulösen und die Mitwirkung von Technologien an kreativen und pädagogischen Prozessen sichtbar zu machen“ (ebd.). Zudem gewinnen Godau und Haenisch, indem sie die ANT als Heuristik verwenden und ihre Aufmerksamkeit folgerichtig auf das situierte Zustandekommen von Akteur-Netzwerken richten, ein spezifisches Verständnis von Lehren und Lernen, nämlich als Formen von Akteur-Netzwerken. Für Godau und Haenisch besteht die Erforschung von Lernen daher aus der „Rekonstruktion jener Relationalisierungsprozesse [...], durch die Menschen und Nicht-Menschen in Akteur-Netzwerke eingebunden werden“ (ebd.). Dabei werden menschliche Akteur*innen nicht bevorzugt betrachtet, sondern systematisch dezentriert. Als weiterer Bezugspunkt dient Godau und Haenisch im Anschluss an Kenny (2016) das Konzept der „Communities of Musical Practice“, das Lernen als Mitgliedwerden in Gemeinschaften auffasst. Songwriting wird

22 Die Grundlage ihrer Studie bilden qualitative Daten von acht Bands: leitfadengestützte Interviews, videografierte Think-Aloud-Protokolle, Video-Stimulated-Recall-Interviews sowie Daten, die von den Bands im Rahmen einer Autovideographie und -photographie erhoben wurden. Diese wurden im Stil der konstruktivistischen Grounded Theory Methodology und der Situationsanalyse erhoben und ausgewertet (Godau & Haenisch, 2019, S. 55).

vor diesem Hintergrund verstanden „als ein emergenter, kreativer Prozess unter Mitwirkung (im)materieller sowie sozialer Elemente in Communities“ (Godau & Haenisch, 2019, S. 54) und die Songs selbst als Akteur-Netzwerke, die in verschiedenen Phasen und potenziell verteilt auf verschiedene Räume unterschiedliche soziomaterielle Aggregatzustände durchlaufen (ebd., S. 55).

Eine solche Song-Transformation zeichnen Godau und Haenisch beispielhaft anhand des Kompositionsprozesses einer aus Sänger-Gitarrist (M1), Schlagzeuger (M2) und Sampler bestehenden Band nach. Sie beschreiben ausführlich, wie im „stillen Kämmerlein“ von M1 durch die Interaktion bzw. Verbindung mit weiteren Menschen und Nicht-Menschen der Song als Idee heranreift, in einer DAW aufgenommen und per Mail an M2 gesendet wird, im Proberaum erneut seinen Aggregatzustand wechselt und schließlich als standardisiertes Produkt veröffentlicht wird – was z. B. bedeuten kann, dass der Song aufgeführt oder im Internet hochgeladen wird (ebd., S. 57–62). Am Ende resümieren sie:

Lucy Green [...] konstatierte vor fast 20 Jahren eine hohe Beständigkeit informeller Lernpraktiken bei Populärmusiker*innen. Sowohl unsere als auch jüngst erschienene Arbeiten dokumentieren demgegenüber grundlegende Veränderungen in informellen populärmusikalischen Praxen, was auf technologische Gemengelagen analoger und digitaler Praktiken in Online- und Offline-Communities zurückgeführt wird. (ebd., S. 62)

Ohne Zweifel können Godau und Haenisch nicht nur zeigen, dass es zu Veränderungen in Praxen populärer Musik gekommen ist, sondern sie ermöglichen durch ihre theoretischen Bezüge außerdem eine Neu-Perspektivierung dieser Praxen und der damit verbundenen Lernpraktiken. Allerdings stellt sich hier wie schon bei Waldron die Frage, ob sich die Lernpraktiken in informellen Kontexten tatsächlich grundlegend gewandelt haben oder ob nicht mein Vorschlag sinnvoller ist, von einer Modifizierung bzw. Erweiterung zu sprechen – was, das sei hier noch einmal betont, in keiner Weise für eine Verallgemeinerung von Greens Ergebnissen spricht.

Insgesamt lässt sich beobachten, dass Greens Ergebnisse weiterhin einen wichtigen Bezugspunkt darstellen, ihre Generalisierbarkeit aber durch zahlreiche Studien, die sich den von Green nicht oder kaum berücksichtigten Faktoren, Aspekten und Phänomenen widmen, berechtigterweise infrage gestellt wird. Einige dieser Studien stellen darüber hinaus innovative Theoriebezüge her und geben der Forschung dadurch wertvolle Impulse. Dazu zählen beispielsweise Studien wie jene von Godau und Haenisch, welche sich auf die materielle Dimension des Lernens fokussieren (u. a. auch Bell, 2018b; Godau, 2018), oder Studien, in denen die Orte und Räume des Lernens mittels raumsoziologischer Zugänge erforscht werden (u. a. Kattenbeck & Heesch, 2020a, b). Gemein ist diesen Studien, dass sie durch die Berücksichtigung der materiellen und/oder räumlichen Dimension zumindest zeitweise das lernende Subjekt dezentrieren und versuchen, die Bedeutung bislang wenig berücksichtigter Faktoren (Dinge, Orte/Räume etc.) für Lernen zu erforschen.

Trotz dieser Entwicklung gibt es weiterhin Forschungsbedarf – und zwar vor allem in zweierlei Hinsicht. Erstens wurde das Lernen von populärer Musik bislang haupt-

sächlich in Bezug auf das Musizieren in Rockbands untersucht, während andere musikalische Praxen und Genres weitgehend unberücksichtigt blieben. Dazu zählen insbesondere die musikalischen Praxen des Hip-Hops, darunter DJing, MCing, Beatmaking und in gewisser Weise auch Breaking (vgl. Smith & Powell, 2018), sowie Praxen, die als phonographische Arbeit im Sinne Großmanns konzeptualisiert werden können, z. B. DJing, Beatmaking und allgemein Praxen der Musikproduktion, die sich nicht darin erschöpfen, Klänge lediglich aufzunehmen (vgl. auch Bell, 2016). Ein weiterer bislang ebenso wenig erforschter Bereich ist das Lernen im Zusammenhang mit Appmusikpraxen (vgl. u. a. Godau et al., 2019). Hier liegen insgesamt nur wenige Arbeiten vor.²³

Zweitens mangelt es an Arbeiten, die versuchen, Lernen umfassend(er) zu erforschen. Unter einer umfassenden Erforschung von Lernen verstehe ich den Versuch, der Komplexität von Lernen gerecht zu werden und möglichst alle Faktoren, Phänomene und Aspekte zu berücksichtigen und mit adäquaten theoretischen Perspektiven und Forschungsmethoden zu untersuchen, die potenziell Einfluss auf das Lernen haben – etwa die genrespezifische Art der Manifestation künstlerischer Handlungsfähigkeit, die verwendeten Instrumente oder die Orte und Räume des Lernens.

In Bezug auf mein Erkenntnisinteresse lässt sich also festhalten, dass sich in der Forschung zum Lernen von populärer Musik in informellen Kontexten zwar bislang kaum mit der Praxis des Beatmaking beschäftigt wurde. Allerdings stellen die dort versammelten Arbeiten insbesondere in Bezug auf die Entwicklung, mithin das Lernen und teilweise auch in Bezug auf die Konstitution der künstlerischen Handlungsfähigkeit, mithin die Lerninhalte einen zentralen Referenzrahmen und damit eine wesentliche Anschlussmöglichkeit für meine Ergebnisse dar.

3.3 Forschung zu musikalischer Expertise

Dem dritten Bereich „Forschung zu musikalischer Expertise“ habe ich jene Arbeiten zugeordnet, die sich mit erfolgreichem Handeln in musikalischen Praxen beschäftigen, dieses Handeln beschreiben, die dazu notwendigen Wissensformen und Ressourcen identifizieren und sich dabei auf bestimmte Konzepte stützen, um Unterschiede in den musikalischen Leistungen verschiedener Personen erklären zu können. Zu diesen Konzepten gehören etwa Expertise oder Kompetenz (u. a. Hasselhorn & Knigge, 2018), musikalisches Können bzw. „musicianship“ (u. a. Elliott, 1995, S. 195–235), aber auch Kreativität (u. a. Burnard, 2012) oder eben künstlerische Handlungsfähigkeit (u. a. Zembylas & Niederauer, 2016).

Aufgrund ihrer Relevanz für meine Forschung ist hier an erster Stelle die Arbeit *Praktiken des Komponierens. Soziologische, wissenstheoretische und musikwissen-*

23 Vgl. zum Lernen beim Beatmaking etwa die bereits thematisierten Arbeiten von Thompson (2012) und Kruse (2018), zum Lernen beim DJing u. a. Egolf (2014) und Snell (2012), beim MCing/Rappen u. a. Söderman und Folkestad (2004) und Söderman (2011), beim Breaking u. a. Schloss (2009) und Rappe und Stöger (2016) und zum Lernen beim Homerecording bzw. im Studio u. a. Bell (2018a, 2019).

schaftliche Perspektiven (2016) von Zembylas und Niederauer zu nennen. Im Zentrum der Arbeit steht die Dokumentation, Beschreibung und Analyse künstlerischer Schaffensprozesse von Komponist*innen zeitgenössischer Musik in actu sowie das Herausarbeiten jener „Komponenten und Bedingungen, die künstlerische Handlungsfähigkeit (agency) konstituieren“ (ebd., S. 11). Im Anschluss an frühere Arbeiten von Zembylas (u. a. 2004; Zembylas & Dürr, 2009) wird künstlerische Handlungsfähigkeit dabei verstanden als das im Wesentlichen auf dem Zusammenspiel unterschiedlicher Wissensformen basierende Vermögen, künstlerisch gelingend bzw. erfolgreich zu handeln. Das empirische Material der Studie bestand aus während der Kompositionsprozesse entstandenen „Notate[n], Konzepte[n], Zeichnungen und gegebenenfalls auch elektronische[n] Audiodateien“ (Zembylas & Niederauer, 2016, S. 17), aus von den Komponist*innen geführten Tagebüchern sowie aus Interviews mit ihnen. Auf dieser Grundlage konnten insgesamt sechs Wissensformen identifiziert werden, die die künstlerische Handlungsfähigkeit der Komponist*innen konstituieren, nämlich Arbeitsprozesswissen, Körperwissen, situatives Wissen, technisch-formales Wissen, wissenschaftliches Wissen sowie lokales Wissen (ebd., S. 122–132). Auf die theoretischen Annahmen, die der Konzeptualisierung dieser Wissensformen sowie insgesamt dem Konzept der künstlerischen Handlungsfähigkeit zugrunde liegen, gehe ich in Kapitel 4.2.3 ausführlich ein. Hier sei lediglich auf eine der zentralen Annahmen verwiesen, dass nämlich künstlerische Handlungsfähigkeit stets in ihrer Sozialität gedacht werden muss, „das heißt in [ihrer] Interdependenz mit der gesellschaftlichen Organisation der gegebenen künstlerischen Praxis“ (ebd., S. 121). Mit anderen Worten: Es muss davon ausgegangen werden, dass sich die Manifestation und die Konstitution künstlerischer Handlungsfähigkeit und gegebenenfalls auch die Art und Weise ihrer Entwicklung von Praxis zu Praxis unterscheidet. Diese Annahme ist insofern relevant, als dass sich Studien zu musikalischer Expertise, musikalischem Können, musikalischer Kreativität etc. häufig explizit oder implizit an Praxen aus dem Bereich der klassischen Musik orientieren und dadurch die Spezifika anderer Praxen nicht oder zumindest nicht angemessen berücksichtigen (vgl. u. a. Kleinen, 2003; Burnard, 2012; Gembris et al., 2019; Hugill, 2019).

Wie richtig und wichtig ein sensibler Blick für die Spezifika einer jeden Praxis ist, wurde innerhalb des musikpädagogischen Diskurses eindrücklich von Burnard in ihrem Buch *Musical Creativities in Practice* (2012) aufgezeigt. Auf Grundlage qualitativer Interviews und unter Rückgriff auf zentrale Begriffe Bourdieus beschreibt sie, wie Kreativität in verschiedenen musikalischen Praxen jeweils unterschiedlich sozial konstruiert wird und daher zumindest potenziell auch durch andere Fertigkeiten und Kenntnisse konstituiert sowie durch andere Kriterien bewertet wird. Sie plädiert deshalb folgerichtig dafür, von musikalischen Kreativitäten im Plural zu sprechen – eine für die Musikpädagogik „entscheidende Weiterentwicklung“, wie Stöger betont, denn

durch die Ausdifferenzierung des sozialen und kulturellen Wirkungsfeldes für Kreativität werden bisher wenig beachtete Formen kreativer Prozesse (etwa in performativen Akten eines DJs im Dialog mit dem Publikum) über alle denkbaren musikalischen Stile hinweg sichtbar gemacht. (Stöger, 2018, S. 262)

Aufgrund ihrer Fokussierung auf Kreativität, verstanden als „the ability to add something new“ (Csikszentmihalyi, 1999, S. 314, zit. n. Burnard, 2012, S. 224), konzentriert sich Burnard in ihrer Arbeit vor allem auf Praxen, in denen Komponieren und/oder Improvisieren einen zentralen Stellenwert einnehmen. Zwar weist sie darauf hin, dass auch die Interpretation ein kreativer Akt sein kann, interviewt dann aber eben doch keine Instrumentalist*innen aus dem Bereich der klassischen westlichen Kunstmusik oder Mitglieder von Coverbands, sondern etwa Folkmusiker*innen, die viel improvisieren (ebd., S. 150–180), oder Mitglieder sogenannter „original bands“, die ihre eigenen Songs schreiben (ebd., S. 43–62). Interessanterweise nimmt Burnard dabei keine Praxen wie das Beatmaking in den Blick, in deren Mittelpunkt die asynchrone Produktion autographischer Werke steht. Vielmehr ist sie der Ansicht, dass „recordings are worthless these days because of downloading“ (ebd., S. 144), und wirft sogar die Frage auf, ob die Herstellung phonographischer Artefakte bald ausstirbt (ebd.) – eine Frage, die aus meiner Sicht eindeutig mit Nein beantwortet werden kann. Was Burnard zudem nicht berücksichtigt, ist die Frage, wie die Fertigkeiten und Kenntnisse, die kreatives Handeln ermöglichen, eigentlich erlernt werden. Für meine Forschung war Burnards Arbeit daher weniger in inhaltlicher Hinsicht wichtig, sondern vor allem als Hinweis, den Blick zu weiten und zunächst einmal genau zu erfassen und zu beschreiben, was beim Beatmaking eigentlich geschieht.

Eine ähnlich sensibilisierende Funktion erfüllten für mich auch Arbeiten wie jene von Brown (2012), Parti (2012) oder Hugill (2019). Diese setzen sich zwar ebenfalls nicht direkt mit der Praxis des Beatmaking auseinander, untersuchen aber im Gegenzug die Bedeutung von Globalisierung, Digitalisierung etc. für die Entstehung neuer musikalischer Praxen und damit auch neuer oder zumindest anders gelagerter musikalischer Expertisen, Kreativitäten etc. Eine zentrale Beobachtung, die sich durch alle Arbeiten zieht, ist dabei die Auflösung von ehemals wirksamen Kategorien, wie sie etwa in der Figur des *hyphenated musician* deutlich wird, in der verschiedene Rollen miteinander verschmelzen.

Wichtig waren darüber hinaus Arbeiten, die sich mit der Erforschung musikalischer Expertise etc. in mit dem Beatmaking verwandten Praxen befassten. Zu erwähnen ist hier etwa die Studie *Die Do-it-yourself-Karrieren der DJs. Über die Arbeit in elektronischen Musikszenen* (2013), in der Reitsamer der Frage nachgeht, was ökonomisch erfolgreiche DJs in der elektronischen Musikszene Wiens (v. a. im Bereich Techno und Drum'n'Bass) auszeichnet, wie sich ihre Expertise zeigt und über welches Wissen sie verfügen müssen. Dabei kann Reitsamer drei zentrale Wissensformen identifizieren, nämlich ein spezifisches Szenewissen, ein Technikwissen sowie ein Musikwissen. Kurz geht sie auch darauf ein, wie dieses Wissen erworben wird. Das Szenewissen etwa wird durch den jahrelangen Aufenthalt in den Szenen verinnerlicht. Technik- und Musikwissen hingegen eignen sich die DJs insbesondere durch die „szeneinterne Lernpraktiken“ (ebd., S. 146) Beobachten, Musikhören, Experimentieren sowie Lernen mit anderen DJs an.

Erwähnt sei außerdem die Arbeit „Expertiseerwerb bei DJs – eine explorative Interviewstudie mit Techno-DJs“ (2019) von Heye, Gebert und Gembris, die auf Interviews

mit vier Techno-DJs beruht. Den theoretischen Hintergrund dieser qualitativ-empirischen Studie bilden die Arbeitsdefinition der Begriffe Musikalität, Begabung und Talent von Gembris (2018) sowie das Theoriemodell zur Entwicklung von Begabung und Talent in der Musik von McPherson und Williamon (2015). Interessant ist diese Arbeit für mich vor allem, weil – obwohl der Titel anderes vermuten lässt – es nicht nur um den Expertiseerwerb, mithin die Entwicklung künstlerischer Handlungsfähigkeit von Techno-DJs geht. (In diesem Fall hätte die Arbeit nämlich besser der Forschung zum Lernen von populärer Musik in informellen Kontexten zugerechnet werden können.) Stattdessen geht es neben der Frage, „wie sich der Erwerb der erforderlichen Expertise vollzieht“, vor allem darum, „worin diese Expertise genau besteht und aus welchen Komponenten sie sich zusammensetzt“ (Heye et al., 2019, S. 192). Die Studie ist damit eine von wenigen Arbeiten, die die Aspekte Manifestation, Konstitution und Entwicklung künstlerischer Handlungsfähigkeit mehr oder weniger gleichwertig erforscht und aufeinander bezieht bzw. in ihren Wechselwirkungen berücksichtigt.

Dass sich ein solcher Zugang lohnt, sei an einem Beispiel veranschaulicht. So arbeiten Heye et al. etwa heraus, dass die Expertise von DJs maßgeblich anhand ihrer Live-Auftritte bewertet wird (ebd., S. 202), sich also primär dort manifestiert. Erforderlich für den Live-Auftritt sind wiederum verschiedene Fähigkeiten, die von Heye et al. in musikspezifische Fähigkeiten (z. B. Mixing), soziale und kommunikative Fähigkeiten (z. B. Crowdreading) sowie die Fähigkeit der Trackauswahl eingeteilt werden (ebd., S. 208–215). Erworben werden diese Fähigkeiten grundsätzlich autodidaktisch, indem die DJs üben, experimentieren, viel hören und sich intensiv mit dem Musikgenre Techno auseinandersetzen (ebd., S. 215–217). Bemerkenswert ist nun, dass das Üben und das Experimentieren „nicht im privaten Kontext zu Hause [...], sondern überwiegend während öffentlichen Live-Auftritten“ (ebd., S. 216) stattfindet. Bemerkenswert ist das insofern, als dass das Üben der DJs dadurch keines ist, bei dem absichtsvoll bestimmte Fertigkeiten und Kenntnisse erworben werden, „um diese später verfügbar zu haben“ (Dartsch, 2018, S. 175). Vielmehr ist das Üben der DJs bereits der musikalische Ernstfall (Lessing, 2018, S. 76).

Sicherlich wäre zu diskutieren, inwiefern hier sinnvoll von Üben gesprochen werden kann (vgl. Kapitel 6.2.1). Interessanter erscheint mir aber an dieser Stelle die Überzeugung der DJs, ihre Expertise hauptsächlich durch öffentliche Live-Auftritte erwerben bzw. entwickeln zu können. Denn während dieser Ernstfälle stehen sie unter Druck und können – im Unterschied zum Üben im Vorfeld eines Ernstfalls – ihr Handeln nur bedingt planen, erproben sowie potenziell Erlerntes nicht sogleich sichern und stabilisieren (vgl. Harnischmacher, 2012, S. 158–159). Verständlich wird der Stellenwert der Live-Auftritte für den Expertiseerwerb der DJs allerdings, wenn man den Erwerb bzw. die Entwicklung mit der Manifestation und der Konstitution der Expertise in Beziehung setzt. So wurde bereits angemerkt, dass sich die Expertise vor allem während öffentlicher Live-Auftritte manifestiert. Konstituiert wird sie dabei durch verschiedene Fähigkeiten, wobei die DJs insbesondere der Fähigkeit zum Crowdreading eine große Bedeutung beimessen. Diese Fähigkeit kann wiederum „nur in der und durch die Öffentlich-

keit entwickelt werden“ (Heye et al., 2019, S. 224), weshalb Live-Auftritte für die DJs die zentralen Lernsituationen darstellen. Denn, wie Heye et al. schreiben:

Das Publikum ermöglicht in diesem Lernprozess ein direktes, unmittelbares Feedback auf das Handeln und Agieren eines DJs. Es ist davon auszugehen, dass gerade deswegen Liveauftritte wichtige, informelle Lernsituationen darstellen, in denen ein DJ seine Expertise weiterentwickeln kann. Es scheint vermutlich so zu sein, dass – anders als in anderen Bereichen des Instrumentallernens – der Expertiseerwerb ohne Live-Erfahrung frühzeitig stagniert. (ebd.)

Der Forschung zu musikalischer Expertise lassen sich zum einen Erkenntnisse zur Manifestation, zur Konstitution und teilweise auch zur Entwicklung künstlerischer Handlungsfähigkeit in unterschiedlichen musikalischen Praxen entnehmen. Zum anderen finden sich dort theoretische Perspektiven, Konzepte und Begriffe, die für die Wahrnehmung und Bestimmung der künstlerischen Handlungsfähigkeit beim Beatmaking hilfreich waren. Und nicht zuletzt hat mich speziell die Arbeit von Heye et al. darin bestärkt, die Manifestation, die Konstitution und die Entwicklung künstlerischer Handlungsfähigkeit nicht isoliert, sondern in ihren Wechselwirkungen zu betrachten.

3.4 Zusammenfassung

In der Gesamtschau zeigt sich, dass es bislang keine Arbeit gibt, die sich ausführlich mit der Manifestation, der Konstitution sowie der Entwicklung künstlerischer Handlungsfähigkeit beim Beatmaking auseinandersetzt. Von den drei Aspekten ist die Manifestation noch am besten erforscht, wird sie doch in vielen Arbeiten, die ich der Forschung zum Beatmaking zugeordnet habe, zumindest indirekt thematisiert. Zur Konstitution und vor allem zur Entwicklung künstlerischer Handlungsfähigkeit liegen hingegen kaum Erkenntnisse vor. Diesem Desiderat begegnete ich in der vorliegenden Arbeit, wobei ich versuchte, den oftmals getrennt untersuchten Aspekten künstlerischer Handlungsfähigkeit in gleichem Maße meine Aufmerksamkeit zu widmen und sie zusammenzudenken bzw. aufeinander zu beziehen, da ich mir davon insgesamt ein tieferes Verständnis der künstlerischen Handlungsfähigkeit beim Beatmaking erhoffte.

4 Forschungsdesign

Das Ziel meiner Arbeit war es, die Manifestation, die Konstitution sowie die Entwicklung künstlerischer Handlungsfähigkeit beim Beatmaking zu erforschen. Für ein solches Vorhaben bedurfte es eines geeigneten Forschungsdesigns, das ich im Folgenden vorstelle. Um die Transparenz und die intersubjektive Nachvollziehbarkeit meines Vorgehens zu erhöhen, beschreibe ich zunächst die Genese des Forschungsdesigns in Gänze und fokussiere mich dabei auf die begründete Auswahl und Passung der einzelnen Komponenten (Kapitel 4.1). Im Anschluss stelle ich diese dann ausführlicher dar. Dabei gehe ich zunächst auf die meiner Arbeit zugrunde liegenden (erkenntnis-)theoretischen Annahmen ein (Kapitel 4.2) und anschließend auf das konkrete methodische Vorgehen (Kapitel 4.3). Abschließend fasse ich die wesentlichen Punkte zusammen (Kapitel 4.4).

4.1 Genese des Forschungsdesigns

Ursprüngliches Erkenntnisinteresse

Die Erforschung der Manifestation, der Konstitution sowie der Entwicklung künstlerischer Handlungsfähigkeit beim Beatmaking stand nicht von Beginn an im Mittelpunkt meiner Arbeit. Tatsächlich interessierte ich mich zunächst dafür, wie (angehende) Beatmaker*innen eigentlich lernen, Beats zu bauen. Wie in Kapitel 3.2 dargelegt, gab es auf diese Frage in der Forschung kaum Antworten, weshalb ich beschloss, diesem Desiderat in Form einer wissenschaftlichen Arbeit zu begegnen. Mein Anliegen war es dabei, das Lernen möglichst umfassend zu erforschen, also möglichst viele, im Idealfall alle Faktoren, Aspekte und Phänomene zu berücksichtigen, die potenziell Einfluss auf das Lernen haben, und diese mit adäquaten theoretischen Perspektiven und Forschungsmethoden zu untersuchen.

Qualitativer Forschungszugang

Lernen kann empirisch mittels verschiedener theoretisch-methodischer Zugänge erforscht werden (vgl. für einen Überblick Harring et al., 2018). Grob und stark simplifizierend lässt sich hier zwischen quantitativen und qualitativen Ansätzen unterscheiden, die jeweils spezifische Erkenntnismöglichkeiten und -grenzen aufweisen. Quantitative Forschung geht zumeist im Rahmen eines standardisierten Verfahrens hypothesenprüfend vor und eignet sich vor allem, wenn bereits theoretisches Vorwissen über ein Forschungsfeld existiert. Qualitative Forschung hingegen überprüft keine vorab festgelegten Hypothesen, sondern versucht, diese einer iterativ-zyklischen Prozesslogik folgend selbst zu generieren. Sie kann daher als eine „entdeckende Wissenschaft“ (Flick et al., 2009, S. 24) bezeichnet werden. Geeignet ist sie insbesondere für die Erforschung von Phänomenen, über die, wie es beim Lernen von Beatmaker*innen der Fall ist, bislang nicht viel bekannt ist (Strübing, 2013). Ich entschied mich daher für einen qualitativen Forschungszugang.

Ein qualitatives Forschungsdesign besteht in der Regel aus einer Fragestellung bzw. einem Erkenntnisinteresse, theoretischen Annahmen, Erhebungs- und Auswertungsmethoden sowie verschiedenen Datentypen, wobei die einzelnen Komponenten im Sinne eines multiplen Passungsverhältnisses aufeinander abgestimmt sein müssen (Strübing et al., 2018). Dabei ist zu beachten, dass es im Unterschied zu einem quantitativen Zugang aufgrund der iterativ-zyklischen Prozesslogik qualitativer Forschung nicht möglich ist, das Forschungsdesign vorab und einmalig festzulegen (ebd., S. 85). Qualitativ Forschende sind demnach kontinuierlich mit der „Herausforderung des Anpassens und Einstellens“ (ebd., S. 86) der einzelnen Komponenten konfrontiert. Was zunächst defizitär klingen mag, macht die Stärke qualitativer Forschung aus, nämlich ihre Offenheit und Angemessenheit gegenüber dem Gegenstand. Bei der weiteren Darstellung der Genese meines Forschungsdesigns versuche ich, dieses fortwährende Justieren, Umbauen und Verwerfen der einzelnen Komponenten im Bemühen um ein multiples Passungsverhältnis in seinen Grundzügen nachzuzeichnen.

Interview als Erhebungsmethode

Für die Erforschung von Lernen steht innerhalb der qualitativen Forschung eine Vielzahl unterschiedlicher Erhebungsmethoden bereit, beispielsweise Interviews, Videographien oder teilnehmende Beobachtungen (vgl. u. a. Niessen, 2018). Ich entschied mich für Interviews und damit für die Erhebung der Selbsteinschätzungen und -bewertungen der Lernenden – ein in der Forschung zum Lernen in informellen Kontexten generell bevorzugt gewählter Zugang (Rauschenbach, 2018). Dadurch gerät das Lernen zwar „über den Filter subjektiver Selbstwahrnehmung in den Blick“ (ebd., S. 824), zugleich liegt darin aber auch eine entscheidende Stärke von Interviews. Denn dadurch ist es möglich, von den Perspektiven der Lernenden auszugehen, mithin ihre Sichtweisen, Deutungen, Motive, Wahrnehmungen, Bewertungen und Begründungen zu erfassen (Niessen, 2017). Das hat wiederum den Vorteil, dass Relevanzsetzungen, z. B. hinsichtlich bedeutsamer Faktoren für Lernen, durch die Lernenden selbst vorgenommen werden können. Außerdem können durch Interviews Aspekte berücksichtigt werden, die sich beispielsweise einer Beobachtung entziehen würden (Charmaz, 2014, S. 24). Und nicht zuletzt eignen sich Interviews in besonderer Weise, um Lernen über ausgedehntere Zeiträume zu erfassen (u. a. Schnoor & Pfadenhauer, 2009, S. 297; vgl. generell zu den Möglichkeiten und Grenzen qualitativer Interviews Kruse, 2014, S. 288–290).

Bei der Konzeption der Interviews orientierte ich mich zunächst an dem von Helfferich ausgearbeiteten teilnarrativen Interview (Helfferich, 2011, S. 179–181) sowie dem problemzentrierten Interview nach Witzel (2000). Beide stellen Kombinationen aus strukturierten und offenen Interviewformen dar. Dadurch wollte ich sicherstellen, dass ich für mich wichtige Themen gezielt ansprechen kann, zugleich aber meinen Interviewpartner*innen ausreichend Raum für eigene Relevanzsetzungen zur Verfügung steht.

Grounded Theory Methodology als methodologischer Rahmen

Analog zur Erhebung stehen auch für die Auswertung qualitativer Daten eine Reihe von Methoden zur Auswahl. Ich entschied mich für ein Vorgehen nach der Grounded Theory Methodology (GTM), die mit ihrer spezifischen Art des Kodierens nicht nur eine Auswertungsmethode umfasst, sondern als Methodologie auch Richtlinien und Verfahrensgrundsätze für die Erhebung und darüber hinaus für die Organisation des gesamten Forschungsprozesses bereitstellt. Bei der GTM handelt es sich um einen Forschungsstil, der in den 1960er Jahren von Glaser und Strauss (1967) entwickelt wurde und dessen Ziel es ist, eine sogenannte Grounded Theory zu entwickeln: eine in empirischen Daten gründende bzw. in ihnen verankerte Theorie mittlerer Reichweite, die nur für den untersuchten Gegenstandsbereich (vorläufige) Gültigkeit beansprucht und in deren Zentrum zumeist eine sogenannte Kernkategorie steht. Zu den Richtlinien und Verfahrensgrundsätzen, welche die GTM bereitstellt, zählen insbesondere das Kodieren als mehrstufiges Auswertungsverfahren, die Methode des ständigen Vergleichens als leitendes Auswertungsprinzip, das theoretische Sampling als strukturierendes Erhebungsprinzip sowie das Anfertigen von sogenannten Memos (Strübing, 2014).

Meine Wahl fiel aus mehreren Gründen auf die GTM. Erstens wird explizit darauf hingewiesen, dass die Richtlinien und Verfahrensgrundsätze der GTM nicht starr befolgt werden müssen, sondern dem jeweiligen Forschungsprojekt entsprechend flexibel gehandhabt werden können. Die GTM eignet sich somit in besonderer Weise für eine offene und gegenstandsangemessene Forschung. Zweitens zeichnet sich die GTM durch einen spezifischen Transzendenzanspruch und damit zusammenhängend durch eine große analytische Stärke aus. Denn die „subjektiven Konzeptualisierungen“ und „Begriffsbildungs- und Theoretisierungs-Leistungen“ der Akteur*innen sind zwar einerseits von Interesse, andererseits wird auf dieser Grundlage eine Kategorien- bzw. Theoriebildung vorgenommen, „die über die lebensweltlichen Selbst-/Verständnisse, die Denk-, Sortierungs- und Interpretationswelten der Feldmitglieder hinausgeht“ (Breuer et al., 2018, S. 51), sie folglich transzendiert. Denn das Ziel der GTM ist nicht die (Re-)Repräsentation, sondern die Analyse, wie Clarke ausführt, indem sie die Kritik an diesem Ansatz aufgreift:

Kürzlich wurde der Grounded Theory und anderen analytischen Ansätzen vorgeworfen, Daten zu ‚zersplittern‘, die Integrität der Narrative der Teilnehmer zu ‚verletzen‘, die Geschichten ‚auseinanderzureißen‘ und dergleichen mehr [...]. Für mich ist dies jedoch weder eine Schwäche noch ein Problem der Grounded Theory, sondern vielmehr der Grund ihrer eher analytischen als (re)repräsentativen Stärke. Analyse und (Re)Repräsentation sind zwei zutiefst unterschiedliche qualitative Forschungsansätze [...]. Das Ziel ist hier [bei der GTM, CK] nicht die Konservierung und neuerliche Wiedergabe (‚representation‘) einer ‚Wahrheit‘ oder einer Reihe von ‚Wahrheiten‘ (üblicherweise) in Form von Geschichten oder Zitaten von einem oder einer Reihe von Individuen. Stattdessen geht es um eine kritische Analyse zur Generierung ‚einer Wahrheit‘ oder möglicher ‚Wahrheiten‘ – d. h. von ausgeprägten analytischen Auffassungen, Interpretationen und Darstellungen eines bestimmten sozialen Phänomens. (Clarke, 2012, S. 50–51)

Der Transzendenzanspruch sowie die große analytische Stärke der GTM ermöglichten es mir, Lernen zwar aus der Perspektive der Interviewpartner*innen zu erforschen, diese aber nicht bloß zu reproduzieren, sondern über sie „hinauszugehen“ bzw. sie „auseinanderzureißen“ – und somit auch Aspekte und Phänomene zu berücksichtigen, die von den Interviewpartner*innen nicht beachtet, reflektiert und/oder artikuliert werden (können), sowie Deutungsmöglichkeiten in Anschlag zu bringen, die jene der Interviewpartner*innen übersteigen (vgl. auch Charmaz, 2011, S. 185, 195).

Die GTM schien sich also grundlegend für mein Vorhaben zu eignen. Allerdings musste ich bald erkennen, dass die Rede von ‚der‘ GTM unzutreffend ist, da sich diese seit ihrer ‚Entdeckung‘ durch Glaser und Strauss (1967) in mehrere GTM-Varianten ausdifferenziert hat. Clarke et al. unterscheiden zwischen der Strausschen GTM, der Glaserschen GTM, der dimensionalen GTM, der konstruktivistischen GTM und der von Clarke entwickelten Situationsanalyse (Clarke et al., 2018, S. 5–8; vgl. auch Bryant & Charmaz, 2019). Die Varianten teilen zwar die genannten grundlegenden Richtlinien und Verfahrensgrundsätze, unterscheiden sich aber insbesondere hinsichtlich ihrer erkenntnistheoretischen Annahmen teils erheblich voneinander. Das macht es erforderlich, sich für eine dieser Varianten zu entscheiden (Clarke et al., 2018, S. 5–8).

Nachdem ich mich mit verschiedenen Varianten vertraut gemacht hatte, fiel die Wahl schließlich auf die konstruktivistische GTM (KGTM) von Charmaz (2014). Das hatte drei Gründe: Erstens vertrugen sich die erkenntnistheoretische Verortung der KGTM im Sozialkonstruktivismus sowie die damit einhergehenden Implikationen für den Forschungsprozess (u. a. die Forderung nach einer expliziten Reflexion der Forschenden) mit meiner Auffassung von Welt und Forschung (ebd., S. 14–15). Zweitens hält Charmaz nicht daran fest, dass das Ergebnis einer GTM-Studie eine sich um eine Kernkategorie entfaltende Grounded Theory sein muss (ebd., S. 87–88, 322–323) – eine, wie ich zu dem Zeitpunkt annahm, komplexitätsreduzierende und für eine umfassende Erforschung von Lernen ungeeignete Maßgabe. Drittens weist die KGTM eine hohe Affinität zu Interviews auf. So hat Charmaz eine eigene Form entwickelt, das sogenannte *intensive interviewing*, und geht ausführlich darauf ein, wie diese im Rahmen einer GTM-Studie gewinnbringend eingesetzt werden kann (ebd., S. 55–108).

Sensibilisierende Konzepte I: ein umfassendes Verständnis menschlichen Lernens

Mit der Entscheidung für die KGTM standen die zentralen Komponenten meines Forschungsdesigns fest. Ein wichtiges Element fehlte allerdings noch. Denn wie bereits dargelegt, geht es bei einer GTM-Studie bzw. bei qualitativer Forschung generell darum, Hypothesen zu generieren. Diese Hypothesen emergieren allerdings nicht einfach von selbst aus dem Material, sondern dafür sind entsprechende Wissensbestände aufseiten der Forschenden erforderlich. Dazu gehört es auch, eine Vorstellung des Gegenstands zu haben, der erforscht werden soll, oder wie Alheit es formuliert: „Freilich, nur, wenn ich weiß, was ich erforschen will, kann ich mich von dem überraschen lassen, woran ich nicht im Traum gedacht habe. Deshalb steht ein ‚sensibilisierendes Konzept‘ [...] am Anfang des Forschungsprozesses“ (Alheit, 1999, S. 10).

Diese sensibilisierenden Konzepte werden den Daten aber nicht einfach übergestülpt – das wäre ein rein deduktiver bzw. hypothesenüberprüfender Ansatz. Sie sind vielmehr als flexible Brillen zu verstehen. Es sind „analytische Perspektiven, die unsere Erfahrungsmöglichkeiten und unseren interpretativen Umgang mit diesen Erfahrungen im Forschungsfeld bereichern, uns also mehr oder anderes erkennen lassen, als uns ohne sie möglich wäre“ (Strübing, 2017, S. 70–71; vgl. auch Blumer, 1954, S. 7; Charmaz, 2014, S. 30–31). Sie ermöglichen ein „theoriesensible[s] Durchdenken“, was wiederum als Voraussetzung betrachtet wird, um

in die empirische Analyse hineinzufinden. Es hilft, das Feld und den Gegenstand aufzuschließen und die Auswahl des Materials sowie seine Transformation in Daten anzuleiten. Es hilft schließlich Zusammenhänge und Aspekte im Material sichtbar zu machen, die in der Alltagsperspektive der Teilnehmenden nicht zur Sprache kommen können und in den Datenstücken jeweils nur bruchstückhaft aufscheinen. (Strübing et al., 2018, S. 91)

Als sensibilisierende Konzepte eignen sich vor allem solche, die einen „niedrigen empirischen Gehalt“ (Kelle, 2011, S. 250) aufweisen. Denn bei derartigen Konzepten besteht eine geringere Gefahr des Überstülpens und eher die Möglichkeit, sie offen und dem Gegenstand angemessen zu verwenden. Außerdem muss auf die Passung zu den übrigen Komponenten des Forschungsdesigns geachtet werden, um (insbesondere in erkenntnistheoretischer Hinsicht) keine „Mismatches“ zu produzieren (Strübing et al., 2018, S. 86).

Zu Beginn des Forschungsprozesses war als sensibilisierendes Konzept insbesondere die Lerntheorie von Illeris (2010) eine große Hilfe. Denn diese stellte mir ein Lernverständnis zur Verfügung, das präzise genug war, um in die empirische Analyse hineinzufinden, und zugleich hinreichend weit und offen, um eine umfassende Erforschung von Lernen nicht nur zuzulassen, sondern gleichsam zu fördern. Zudem beruht die Theorie nicht unmittelbar auf empirischer Forschung und weist demnach einen niedrigen empirischen Gehalt auf. Ich gehe weiter unten ausführlich auf Illeris' Lerntheorie ein.

Sensibilisierende Konzepte II: künstlerische Handlungsfähigkeit

Nachdem ich einige Interviews geführt und vorläufig ausgewertet hatte, wurde deutlich, dass ich mit verschiedenen Herausforderungen konfrontiert war. So erwies es sich insbesondere als schwierig, die Lerninhalte differenziert herauszuarbeiten. Ich entschied mich daher, mein Forschungsdesign zu erweitern, um die angestrebte umfassende Erforschung umsetzen zu können.

Als besonders hilfreich erwies sich dabei der Rückgriff auf das maßgeblich von Zembylas ausgearbeitete Konzept der künstlerischen Handlungsfähigkeit, verstanden als das durch verschiedene Komponenten konstituierte Vermögen, in einer bestimmten künstlerischen Praxis kompetent bzw. erfolgreich zu handeln (Zembylas & Niederauer, 2016). Beim Beatmaking bedeutet das vor allem, zum Bauen von Beats in der Lage zu sein. Dementsprechend manifestiert sich künstlerische Handlungsfähigkeit insbesondere im Zusammenhang mit konkreten Beatbauprozessen. Und anhand dieser Manifestatio-

nen kann nun wiederum auf die ihnen zugrunde liegenden bzw. die sie konstituierenden Komponenten geschlossen werden, also auf das, was Beatmaker*innen lernen bzw. gelernt haben. Und tatsächlich erwiesen sich die Integration des Konzepts sowie die intensive Analyse von Manifestationen künstlerischer Handlungsfähigkeit schnell als ausgesprochen hilfreich, um deren Konstitution, mithin die Lerninhalte präziser identifizieren und darauf aufbauend die Lernpraktiken der Beatmaker*innen herausarbeiten zu können.

Nicht zuletzt profitierte ich in diesem Zusammenhang auch von verschiedenen mit dem Konzept der künstlerischen Handlungsfähigkeit verbundenen theoretischen Annahmen aus Praxistheorie und Wissenssoziologie, die ich übernahm, da sie eine umfassende Erforschung von Lernen in vielerlei Hinsicht unterstützten.

Weitere Erhebungsmethoden

Für die Integration des Konzepts der künstlerischen Handlungsfähigkeit sowie die Analyse der Manifestationen war es erforderlich, das Forschungsdesign um entsprechende Methoden zu erweitern. Zwar ist es auch auf der Basis von Interviews durchaus möglich, Beatbauprozesse zumindest fragmentarisch zu rekonstruieren. Für eine Auseinandersetzung mit Manifestationen künstlerischer Handlungsfähigkeit eignen sich allerdings insbesondere teilnehmende Beobachtungen sowie beobachtende Teilnahmen, die ich deshalb in mein Forschungsdesign integrierte. Darüber hinaus begann ich, verschiedene Dokumente zum Thema zu sammeln (z. B. Filme über Beatmaking).

Auf die jeweilige Erhebungsmethode und ihren spezifischen Nutzen werde ich weiter unten eingehen. Hier sei nur allgemein darauf hingewiesen, dass es mir durch ihre Integration nicht nur möglich wurde, Manifestationen künstlerischer Handlungsfähigkeiten und dadurch die Lerninhalte besser zu erforschen, sondern ich generell ergänzend zu den Interviews weitere, komplementäre Informationen erhielt, neue Perspektiven und damit verbundene Einsichten generierte und für bestimmte Phänomene sensibilisiert wurde, die in den Interviews nicht adäquat artikuliert werden konnten oder gar nicht erst genannt wurden (vgl. u. a. Hammersley, 2008, S. 27; Honer, 2011). Das Kernmaterial meiner Arbeit bildeten allerdings weiterhin die Interviews.

Veränderung des Erkenntnisinteresses

Die Integration des Konzepts der künstlerischen Handlungsfähigkeit hatte nicht nur in methodischer und theoretischer Hinsicht Einfluss auf mein Forschungsdesign, sondern veränderte auch mein Erkenntnisinteresse. So bestand nämlich ein wesentlicher Teil der umfassenden Erforschung von Lernen nun in der Analyse von Manifestationen künstlerischer Handlungsfähigkeit und in der anschließenden Beschreibung der sie konstituierenden Komponenten.

In dem Zusammenhang wurde ersichtlich, dass zu diesen Komponenten nicht nur Lerninhalte im engeren Sinne zählen, sondern auch anderweitige Ressourcen, die nicht erlernt, sondern gewissermaßen gesammelt werden, z. B. Musikstücke in einer Art inne-

rer Klangbibliothek. Künstlerische Handlungsfähigkeit ist somit nicht nur das Resultat von Lernpraktiken, sondern auch von Praktiken wie dem Sammeln von Ressourcen.

Um diesem Sachverhalt gerecht zu werden, nahm ich nicht nur das Lernen, sondern auch das Sammeln in den Blick und beschloss, nicht vom Erlernen, sondern von der Entwicklung künstlerischer Handlungsfähigkeit zu sprechen. Denn der Begriff der Entwicklung erschien mir geeignet, sowohl den Erwerb und die Elaboration bestimmter Fertigkeiten und Kenntnisse, also Lernen im engen Sinne, als auch das Sammeln von Ressourcen zu umfassen. Mein Vorgehen ließ sich zu diesem Zeitpunkt daher am besten als Analyse der Manifestation und der Konstitution sowie der Entwicklung künstlerischer Handlungsfähigkeit beim Beatmaking beschreiben.

Damit war mein Bestreben, Lernen umfassend zu erforschen, nicht verschwunden, sondern es bildete nach wie vor das Ziel der Arbeit. Allerdings war es nun eingebettet in ein übergeordnetes bzw. erweitertes Erkenntnisinteresse, das eine solche Erforschung überhaupt erst ermöglichte, nämlich eben jenem nach der Manifestation, der Konstitution sowie der Entwicklung künstlerischer Handlungsfähigkeit. Der Frage nach den Inhalten des Lernens wurde dabei unter dem Aspekt der Konstitution nachgegangen, während die Frage nach den Lernpraktiken und weiteren dafür bedeutsamen Faktoren unter dem Aspekt der Entwicklung künstlerischer Handlungsfähigkeit verhandelt wurde.

Erweiterung um Elemente der Situationsanalyse

Die Erweiterung meines Forschungsdesigns um die genannten theoretischen Bezüge und Erhebungsmethoden erwies sich als sehr gewinnbringend, führte allerdings zu neuen Herausforderungen: Erstens war ich mir nicht sicher, ob sich insbesondere das Konzept der künstlerischen Handlungsfähigkeit ohne Weiteres mit den theoretischen Annahmen der KGTM verbinden ließ. Zweitens verfügte ich nun zwar über vielfältiges Material und hatte zahlreiche vielversprechende Codes und Ideen entwickelt, doch fehlten mir geeignete Methoden, um mit dieser Komplexität umzugehen. Abhilfe schaffte hier die Integration von Elementen aus der von Clarke (2012) entwickelten GTM-Variante Situationsanalyse (SI).

Bei der SI handelt es sich um eine Weiterentwicklung bzw. Variante der traditionellen GTM. Anlass für die Ausarbeitung einer eigenen Variante war Clarkes Unzufriedenheit mit bestimmten Aspekten der traditionellen GTM, die ihrer Ansicht nach eine dem *interpretive turn*²⁴ angemessene Forschung verhinderten. Dazu zählen unter ande-

24 Den Begriff *interpretive turn* verwendet Clarke als eine Art Sammelbegriff für bestimmte Veränderungen und Verschiebungen, die sich seit den 1970er Jahren in den Wissenschaften und darüber hinaus ereigneten und die ihrerseits wiederum mit verschiedenen Entwicklungen verbunden sind: erstens mit der sich in bestimmten Bereichen der Sozialwissenschaft bzw. empirischen Sozialforschung durchsetzenden Einsicht, dass jegliche Forschung körperlich und raum-zeitlich situiert stattfindet, was es unmöglich macht, die Forschenden aus dem Forschungsprozess ‚rauszurechnen‘ (Clarke et al., 2018, S. 8); zweitens mit der durch postmoderne Theorien vorangetriebenen Verschiebung von der Universalität der Moderne und ihrer Tendenz zur ‚Verallgemeinerung, Vereinfachung, Dauerhaftigkeit‘ etc. hin zu ‚Partikularismus, Positionalitäten, Komplikationen‘ etc. und damit zu Komplexität (Clarke, 2012, S. 26); und drittens mit poststrukturalistischen Theorien und ihrer Aufmerksamkeit für Diskurse und sprachliche Praxis. Die drei Bereiche weisen

rem die positivistischen Wurzeln der GTM, die fehlende Selbstreflexion der Forschenden, die Neigung zur Produktion simplifizierender Erzählungen bzw. Theorien sowie die Fokussierung des handlungszentrierten Konzepts einer Kernkategorie bzw. eines „basic social process“ (Clarke, 2012, S. 53–61). Mit der SI versucht Clarke, diesen Unzulänglichkeiten zu begegnen und die GTM für die Zeit nach dem *interpretive turn* neu aufzustellen. Dabei schließt sie hinsichtlich ihrer epistemologischen und ontologischen Annahmen eng an die von Strauss eingebrachten Wurzeln der traditionellen GTM an, nämlich an die Philosophie des Pragmatismus sowie die Theorie des Symbolischen Interaktionismus. Allerdings bemüht sie sich, ebenso wie Charmaz, diese Wurzeln in Richtung des Sozialkonstruktivismus von Berger und Luckmann (1969) zu verschieben und weiter auszuarbeiten bzw. zu akzentuieren (Clarke, 2012, S. 44–52). Die SI teilt somit die sozialkonstruktivistischen Annahmen der KGTM, erweitert diese jedoch zu einem umfassenderen materialistischen Sozialkonstruktivismus. Darüber hinaus integriert sie weitere theoretische Bezüge, um ihr erklärtes Ziel zu erreichen: die Darstellung und Analyse von Komplexität. Dazu zählen die Diskursforschung in der Tradition Foucaults sowie die Wissenschafts- und Technikforschung nach u. a. Latour (Clarke et al., 2018). Durch die Übernahme dieses von Clarke sorgfältig zusammengestellten (erkenntnis-)theoretischen Rahmens konnte ich nicht nur das Konzept der künstlerischen Handlungsfähigkeit problemlos integrieren, sondern erhielt auch weitere wertvolle sensibilisierende Konzepte für meine Forschung.

Clarke stellt die GTM/SI aber nicht nur theoretisch neu auf, sondern versucht dem *interpretive turn* auch in methodologischer bzw. methodischer Hinsicht gerecht zu werden. Da ihr der Analysefokus auf eine Kernkategorie für die angestrebte Erforschung von Komplexität ungeeignet erscheint, schlägt sie vor, die Situation zum „ultimativen Forschungsgegenstand“ (Clarke, 2012, S. 24) zu machen und in ihrer Komplexität zu rekonstruieren. Clarke versteht eine Situation dabei unkonventionell nicht als von Kontext eingehegt, sondern schlägt vor, „die Dichotomie von Situation und Kontext zugunsten eines synchron und diachron entgrenzten Situationsverständnisses zu überwinden“ (Strübing, 2018, S. 686). Für Clarke sind die Bedingungen der Situation in der Situation selbst enthalten:

So etwas wie ‚Kontext‘ gibt es nicht. Die bedingten Elemente der Situation müssen in der Analyse selbst spezifiziert werden, da *sie für diese konstitutiv sind* und sie nicht etwa nur umgeben, umrahmen oder etwas zur Situation beitragen. Sie *sind* die Situation. (Clarke, 2012, S. 112, H. i. O.)

Zur Verdeutlichung ihres Situationsbegriffs entwickelt Clarke eine Situationsmatrix, in der sie verschiedene Elemente einträgt, die potenziell konstitutiv für eine Situation sind. Dazu zählen beispielsweise (individuelle und kollektive) menschliche Elemente, nicht-menschliche Elemente, politische/ökonomische Elemente, diskursive Konstruktionen

zahlreiche Gemeinsamkeiten auf, z. B. die Anerkennung der Situiertheit allen Wissens, und lassen sich daher meist nicht eindeutig voneinander trennen (Clarke et al., 2018, S. 8–11).

von Akteuren, organisationale/institutionelle Elemente oder populäre und andere Diskurse (ebd., S. 113).

Clarke's grundlegende Annahme ist nun, dass „alles, was sich in der Situation befindet, so ziemlich alles andere, was sich in der Situation befindet, auf irgendeine (oder auch mehrere) Weise(n) konstituiert und beeinflusst“ (ebd., S. 114). Und ihr Anspruch ist es, diese komplexe Verwobenheit von Elementen zu erforschen und in Form „dichter Analysen“ (Fosket, 2002, S. 40, zit. n. Clarke, 2012, S. 25) darzustellen (Strübing, 2018, S. 687). Indem ich Clarke's Vorschlag folgte und zumindest temporär die umfassend gedachte Situation statt des handelnden Subjekts fokussierte, gelang mir ein umfassender(er) Blick sowohl auf Lernen als auch auf Manifestationen künstlerischer Handlungsfähigkeit.

Um eine Analyse der Situation zu ermöglichen bzw. zu unterstützen, ergänzt Clarke die wesentlichen Vorgehensweisen der traditionellen GTM um sogenannte Mapping-Strategien (Clarke, 2012, S. 121–182). Dabei handelt es sich um Verfahren zur Kartographierung der Elemente einer Situation sowie deren Verhältnisse zueinander. Diese Strategien erwiesen sich als ausgesprochen hilfreich für die Auswertung meines Materials, da sie mir halfen, die Komplexität des Lernens und der künstlerischen Schaffensprozesse darzustellen und zu analysieren und dabei die Perspektive der Interviewpartner*innen zwar ernst zu nehmen, aber dennoch beständig zu dezentrieren. Auch in methodologischer Hinsicht stellte Clarke's konzeptionelle Infrastruktur somit eine wertvolle Ergänzung für mein Vorhaben dar. Die flexible Adaption der SI und der Mapping-Strategien an meine Bedürfnisse ist dabei kein Ausdruck von Beliebigkeit, sondern im Sinne eines reduzierten Methodenbegriffs zentrales Merkmal qualitativer Forschung, um deren Gegenstandsangemessenheit zu gewährleisten (Strübing, 2018, S. 87).

Darüber hinaus erwies sich die SI in einer weiteren Hinsicht als hilfreich. Denn das Ziel einer SI ist explizit nicht die Entwicklung einer Grounded Theory, wie es die traditionelle GTM vorsieht, sondern das gegenstandsverankerte Anfertigen dichter Analysen. Letztere „berücksichtigen kategorisch die volle Bandbreite der in der Situation enthaltenen Elemente und erläutern ihre wechselseitigen Beziehungen“ (Clarke, 2012, S. 25, vgl. auch 72–73). Eine solche dichte Analyse stellte eine geeignete Alternative zu der von Charmaz zwar nicht eingeforderten, aber dennoch implizit favorisierten Konstruktion einer Grounded Theory dar.

Insgesamt erwies sich die SI in (erkenntnis-)theoretischer sowie methodischer Hinsicht als wertvolle Ergänzung zur KGTM. Um die Kombination aus KGTM und SI zu verdeutlichen, spreche ich im Folgenden von einer Forschung im Stil der KGTM/SI (zur generellen Passung von KGTM und SI vgl. Clarke et al., 2018, S. xxvi, 8).

Präzisierung des Erkenntnisinteresses

Wie ich versucht habe darzulegen, nahm meine Arbeit ihren Ausgangspunkt bei dem Bestreben, das Lernen beim Beatmaking umfassend zu erforschen. Mit anderen Worten: Ich wollte möglichst viel darüber herausfinden, was, wie, wann, mit wem, womit und wo Menschen, die Beats machen (möchten), lernen, wie sie dieses Lernen beschreiben,

erleben und begründen, welche Faktoren dabei von Bedeutung sind und wie diese miteinander in Beziehung stehen. Der Vorteil eines solch umfassend angelegten Vorgehens schien mir zu sein, bislang wenig berücksichtigte Aspekte und Faktoren möglicherweise aufdecken zu können und diese generell nicht isoliert, sondern in ihrer Wechselwirkung betrachten zu können.

Meine Entscheidung, dieses Vorhaben durch das Führen von Interviews umzusetzen, basierte unter anderem auf der Annahme, dass trotz aller Grenzen von Interviews die Lernenden selbst am ehesten in der Lage sind, die Komplexität des Lernens zu erfassen – etwa indem sie Aspekten Relevanz zuweisen, die einer teilnehmenden Beobachtung verschlossen bleiben. Im Verlauf des Forschungsprozesses wurden allerdings die Grenzen einer Selbstreflexion und -explikation der Lernenden erkennbar. Das zeigte sich besonders deutlich an der Schwierigkeit, die Lerninhalte herauszuarbeiten. Beim Versuch, mit dieser Herausforderung umzugehen, erwies sich der Rückgriff auf das Konzept der künstlerischen Handlungsfähigkeit und damit verbunden eine stärkere Fokussierung der Manifestation derselben als hilfreich.

Wie erläutert, führten die Integration des Konzepts sowie die verstärkte Analyse von Manifestationen künstlerischer Handlungsfähigkeit zu einer Erweiterung meines Erkenntnisinteresses sowie zu einer theoretischen und methodischen Ergänzung des Forschungsdesigns. Diese Veränderungen erwiesen sich grundsätzlich als gewinnbringend, erlaubten sie es mir doch, die Komponenten künstlerischer Handlungsfähigkeit und damit eben unter anderem auch die Lerninhalte differenziert herauszuarbeiten.

Allerdings musste ich bald feststellen, dass die Lerninhalte nicht der einzige Aspekt waren, der einer vertieften Auseinandersetzung bedurfte. Vielmehr entdeckte ich – nicht zuletzt angetrieben durch die Situationsanalyse – ständig neue Aspekte, Faktoren und Phänomene, die ich ebenso detailliert hätte untersucht müssen, um Lernen tatsächlich umfassend zu erforschen. Dazu zählen etwa die Orte und Räume des Lernens und ihre Verflechtungen im Sinne einer Lernökologie (vgl. Kattenbeck & Heesch, 2020a). Zwar versuchte ich, diese Aspekte, Faktoren und Phänomene zu berücksichtigen oder zumindest auf sie hinzuweisen; von einer ausführlichen und intensiven Beschäftigung kann aber keine Rede sein. Zum einen war mein Forschungsdesign darauf nicht ausgelegt und zum anderen fehlte mir schlicht die Zeit dafür. Doch selbst wenn ich eine entsprechende Modifizierung meines Forschungsdesigns²⁵ vorgenommen und ausreichend Zeit für Verfügung gehabt hätte, wäre ich damit einer umfassenden Erforschung von Lernen vermutlich nicht viel nähergekommen. Denn es hätten sich wahrscheinlich fortlaufend neue Aspekte, Faktoren und Phänomene aufgetan, die es zu berücksichtigen gegolten hätte – insbesondere vor dem Hintergrund von Illeris' weiten Lernverständnisses (vgl. auch Ardila-Mantilla, 2018, S. 398).

Ich stellte mir daher die Frage nach der grundsätzlichen Sinnhaftigkeit bzw. Umsetzbarkeit meines Vorhabens, Lernen umfassend erforschen zu wollen, und kam letztendlich zu der trivialen Erkenntnis, dass eine umfassende Erforschung von Lernen wohl

25 Für die Erforschung der Orte und Räume des Lernens wären etwa teilnehmende Beobachtungen an ebendiesen Orten und Räumen sowie ein Bezug auf raumsoziologische Theorien (z.B. Löw, 2001) sinnvoll gewesen.

nicht, schon gar nicht durch eine einzelne Arbeit, zu leisten ist. Stattdessen habe ich anzuerkennen, wie Cook es in Bezug auf die Erforschung von Kreativität schreibt, dass „any approach to complex cultural phenomena must be partial and complementary to other approaches“ (Cook, 2012, S. 456).

Ich beschloss daher, das ursprüngliche Vorhaben nicht weiter zu verfolgen und mich stattdessen auf die folgenden drei Ziele zu konzentrieren: erstens auf eine ausführliche Beschreibung und Analyse von Manifestationen künstlerischer Handlungsfähigkeit beim Beatmaking, also von künstlerischen Schaffensprozessen; zweitens auf die Identifizierung und Konzeptualisierung der dabei zum Vorschein kommenden bzw. das Handeln der Beatmaker*innen konstituierenden Fertigkeiten, Kenntnisse und Ressourcen; und drittens auf das Herausarbeiten der zentralen Praktiken und Aspekte, die bedeutsam dafür sind, wie diese Komponenten erworben bzw. erlernt und elaboriert werden, mithin künstlerische Handlungsfähigkeit insgesamt entwickelt wird.

Den Anspruch einer umfassenden Erforschung des Lernens gab ich dabei auf und versuchte stattdessen, dieses so weit zu analysieren und zu beschreiben, wie es mir im Rahmen dieser Arbeit und angesichts der mir zur Verfügung stehenden Zeit möglich war. Damit erreicht meine Arbeit zwar nicht das ursprüngliche Ziel, dessen Erreichbarkeit ohnehin bezweifelt werden darf; allerdings leistet sie dazu einen wichtigen Beitrag und liefert darüber hinaus wertvolle Erkenntnisse über die Praxis des Beatmaking und über die damit verbundene künstlerische Handlungsfähigkeit.²⁶

Im Folgenden erläutere ich nun die einzelnen Komponenten meines Forschungsdesigns im Detail. Dabei stelle ich zunächst die (erkenntnis-)theoretischen Annahmen und Perspektiven dar und beschreibe die damit einhergehenden Implikationen für meine Arbeit. Anschließend widme ich mich jenen Komponenten, die vornehmlich das methodische Vorgehen betreffen und stelle in dem Zusammenhang auch den Forschungsstil der KGTM/SI ausführlicher dar.

26 Rückblickend ist hier zu konstatieren, dass mein Vorhaben einer umfassenden Erforschung des Lernens zu Beginn sicherlich sinnvoll war. Im Verlauf des Forschungsprozesses hätte jedoch früher eine Fokussierung stattfinden müssen anstelle einer Erweiterung – wie es bei mir über weite Strecken der Fall war. Denn statt mein Erkenntnisinteresse sukzessive zuzuspitzen, versuchte ich lange Zeit, den Anspruch einer umfassenden Erforschung von Lernen aufrechtzuerhalten. Hier stellt sich unter anderem die Frage, ob es womöglich sinnvoller gewesen wäre, sich statt am Konzept der dichten Analyse stärker am Ziel der klassischen GTM zu orientieren und eine sich um eine Kernkategorie entfaltende Theorie zu entwickeln – zumal sich das Konzept des Aufs-Ganze-Gehens dafür durchaus angeboten hätte. Das hätte vielleicht eine hilfreiche Fokussierung mit sich gebracht und wäre womöglich für die Darstellung der Ergebnisse gewinnbringend gewesen. Vielleicht wäre damit aber auch eine zu frühe Schließung einhergegangen.

4.2 Theoretische Annahmen

4.2.1 Die (erkenntnis-)theoretischen Annahmen der Situationsanalyse

Im Folgenden werde ich die (erkenntnis-)theoretischen Annahmen der SI vorstellen. Diese betreffen nicht nur die grundlegende Ausrichtung meiner Arbeit inklusive meiner Auffassung von Realität, der Reichweite meiner Ergebnisse etc., sondern erwiesen sich darüber hinaus auch als ausgesprochen hilfreich für die Erforschung der künstlerischen Handlungsfähigkeit beim Beatmaking.

Die erkenntnistheoretische Grundlage der SI bildet ein materialistischer Sozialkonstruktivismus, dessen Merkmale wie folgt zusammengefasst werden können: Es mag eine Welt ‚da draußen‘ geben, eine ‚physisch-stoffliche Natur‘, doch wir können uns auf sie als ‚Ganze und Gegebene‘ nicht beziehen (Strübing, 2014, S. 38). Stattdessen entsteht Realität in der Interaktion, der

tätigen Auseinandersetzung mit Elementen der sozialen wie der stofflichen Natur, die damit zu Objekten für uns werden und Bedeutungen erlangen, die wir uns über Prozesse der Symbolisation wechselseitig anzeigen können. (ebd.)

Dabei sind Individuum und Objekt nicht als vermeintlich getrennte ontologische Entitäten aufzufassen, sondern sie wirken ko-konstitutiv bzw. ko-konstruierend, konstruieren also und werden zugleich konstruiert (Clarke, 2012, S. 49). Clarke spricht in dem Zusammenhang von einem interaktionistischen Konstruktivismus, der zugleich ein materialistischer ist, da er explizit die stoffliche bzw. ‚materielle Welt‘ (ebd.) berücksichtigt. Die Interaktion bzw. die Realität und Entitäten konstituierende Aktivität erfolgt dabei stets körperlich und raum-zeitlich situiert, mithin aus einer spezifischen Perspektive, weshalb Realität als multiperspektivisch und dynamisch aufgefasst werden muss (ebd., S. 48–49).

Diese epistemologischen und ontologischen Annahmen ergänzt Clarke um weitere theoretische Perspektiven, um die GTM/SI den Erfordernissen des *interpretive turn* anzupassen. Folglich greift sie insbesondere auf solche zurück,

die in kritischer Abgrenzung zu Rationalitätspostulaten, linearen Kausalmodellen [...] sowie atomistischen und anthropozentrischen Konzepten sozialen Handelns beanspruchen, die tatsächliche Komplexität sozialer Prozesse und die Vielfalt der Perspektiven, in denen sie realisiert werden können, theoretisch und empirisch zu erfassen. (Strübing, 2018, S. 682)

Zu den theoretischen Bezügen, die Clarke integriert, zählen erstens Foucaults Arbeiten zu Diskursen bzw. diskursiven Praktiken und seine ‚Formen der Aufmerksamkeit‘ hinsichtlich Macht, Disziplinierung etc. (Clarke, 2012, S. 100–101; vgl. auch Clarke et al., 2018, S. 77–84). Dadurch geraten unter anderem die Möglichkeitsbedingungen des Handelns in den Blick, außerdem wird das ‚erkennende und wissende Subjekt‘ als privilegierte Datenquelle dezentriert (Clarke, 2012, S. 101). Zweitens zieht Clarke The-

orien heran, die explizit nichtmenschliche Elemente berücksichtigen und verschiedene Vorschläge zu deren Konzeptualisierung unterbreiten. So greift sie beispielsweise die Annahme der Akteur-Netzwerk-Theorie (ANT) auf, dass nichtmenschliche Entitäten über Handlungsmacht verfügen (ebd., S. 101–105). Als nichtmenschliche Entitäten betrachtet sie nicht nur Dinge bzw. materielle Objekte, sondern auch Diskurse, die sich „in unterschiedlichen Formen in Alltagsgegenständen oder Infrastrukturen materialisieren“ (Strübing, 2018, S. 691). Drittens integriert Clarke die von Deleuze und Guattari entwickelten Konzepte des Rhizoms und der Assemblage, die insbesondere die Analyse von wechselseitigen Beziehungen bzw. Relationalitäten befördern (Clarke et al., 2018, S. 91–95).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Clarkes (erkenntnis-)theoretische Annahmen und Perspektiven mir nicht nur ein geeignetes epistemologisches und ontologisches Fundament für meine Arbeit boten, sondern darüber hinaus fruchtbare Impulse für die Erforschung der Manifestation, Konstitution und Entwicklung künstlerischer Handlungsfähigkeit lieferten. So forderte mich beispielsweise die Annahme einer interaktiven Ko-Konstitution von Mensch und Ding bzw. nichtmenschlichem Akteur dazu auf, im Material sorgfältig nach Dingen Ausschau zu halten und diese dabei nicht vorschnell zu klassifizieren, sondern auf ihre Bedeutung bzw. Funktion hin zu untersuchen, die ihnen im Rahmen einer solchen Ko-Konstitution zukommt. Ein Klavier wird demnach nicht zwangsläufig zu einem Musikinstrument bzw. Musikmach-Ding, sondern kann auch zu einem Abstell-Ding, eine Computermaus hingegen zu einem Beatbau-Ding (ko-)konstituiert werden – also einem Ding, mit dem ein*e menschliche*r Akteur*in und das zugleich mit diesem*r Akteur*in einen Beat baut.²⁷ In dem Zusammenhang war auch die Annahme einer Handlungsmacht der nichtmenschlichen Akteure ein wertvoller Hinweis für die Analyse, um deren potenzielle Bedeutung für Lernen bzw. den Bau von Beats zu erfassen.

Implikationen für meine Arbeit ergaben sich vor allem aus der Annahme von dynamischen und perspektivgebundenen Realitäten, die sich in Interaktionen konstituieren. Das bedeutet nämlich erstens, dass die Aussagen der Interviewpartner*innen keine Abbilder einer Realität ‚da draußen‘ sind, sondern perspektivgebundene Realitätskonstruktionen; zweitens, dass Daten nicht entdeckt, sondern durch mich konstruiert werden; drittens, dass meine Deutungen und schlussendlich meine Ergebnisse als vorläufig verstanden werden müssen; und viertens keine universelle Gültigkeit beanspruchen können, sondern an meine Perspektive als Forscher gebunden sind (Clarke, 2012, S. 63–64; vgl. auch Charmaz, 2014, S. 17).

Daraus erwuchs für mich unter anderem die Notwendigkeit der ständigen Selbstreflexion – ein Aspekt, dem ich unter anderem durch das Verfassen von Memos sowie den Austausch mit anderen gerecht zu werden versuchte. Zudem kann das Vorwort als Ver-

27 Zu dieser Begriffsbildung wurde ich durch Ismaiel-Wendt inspiriert, der im Rahmen eines von ihm entwickelten und auf vergleichbaren theoretischen Prämissen basierenden Forschungsprogramms den Begriff „MusikmachDing“ nutzt, um etwas zu bezeichnen, „das unter anderem auch (digitale) Audiotechnologie, (virtuelle) Instrumente oder (Musik-)Medien genannt wird“ (Ismaiel-Wendt, 2016, S. 17).

such verstanden werden, meine Verstrickung in das Thema sowie meine Position als Forscher und die Situiertheit meiner Wissensproduktion offenzulegen, um diese damit der (Selbst-)Reflexion zugänglich zu machen (vgl. auch Clarke, 2012, S. 63–64; Breuer et. al, 2018, S. 111–122).

4.2.2 Ein umfassendes Verständnis menschlichen Lernens

Zu Beginn des Forschungsprozesses ging ich von einem unspezifischen Lernverständnis aus, das sich aus meinem Alltagsverständnis sowie einer oberflächlichen Kenntnis unterschiedlicher Lerntheorien zusammensetzte. Recht bald wurde allerdings deutlich, dass ich eine Art Arbeitsdefinition von Lernen benötigte. Ich entschied mich für die Lerntheorie von Illeris (2010), die mir ein Lernverständnis zur Verfügung stellte, das präzise genug war, um in die empirische Analyse hineinzufinden, und zugleich hinreichend weit und offen, um eine umfassende Erforschung des Lernens bzw. später der Entwicklung künstlerischer Handlungsfähigkeit nicht nur zuzulassen, sondern gleichsam zu befördern.

Ausgangspunkt für Illeris' Lerntheorie ist eine weite und offene Definition von Lernen. Er versteht Lernen als

jeden Prozess, der bei lebenden Organismen zu einer beständigen Veränderung ihrer Kapazitäten führt, der aber nicht allein dem Vergessen, der biologischen Reife oder dem Alterungsprozess geschuldet ist. (ebd., S. 13)

Dieses Verständnis ist so weit gefasst, dass es neben absichtsvollem Lernen ebenso implizites bzw. inzidentelles Lernen einschließt und auch Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung und Sozialisierung als Lernen begreift bzw. diese als spezielle Perspektiven auf Lernen betrachtet (ebd., S. 12–15). Ausgehend von dieser Definition berücksichtigt Illeris verschiedene Theorien, Konzepte und Erkenntnisse aus Psychologie, Biologie und Gesellschaftswissenschaften – teilweise „ungeachtet dessen, ob sie sich selbst als Lerntheorien ausgeben oder nicht“ (Illeris, 2006, S. 30) – und entwickelt durch deren In-Beziehung-Setzen seine Lerntheorie. Diese umfasst die folgenden für mein Vorhaben zentralen Annahmen:

- Lernen ist ein individueller, auf vergangenen Erfahrungen beruhender, Konstruktionsprozess, der von außen nicht direkt steuerbar ist und dessen Ergebnisse nicht vorhersehbar sind (Illeris, 2010, S. 25, 46).
- Lernen ist weder für mich als Forschenden noch für die Lernenden selbst direkt beobachtbar, sondern ein Erklärungsprinzip (ebd., S. 17).
- Lernen ist keine rein mentale oder intellektuelle Tätigkeit, sondern etwas, das „vom Körper ausgeht“, weshalb für ein umfassendes Verständnis von Lernen die Vorstellung eines cartesianischen Subjekts überwunden werden muss (ebd., S. 19).

- Lernen vollzieht sich nicht nur im Individuum, sondern ist ebenso an seinen sozialen Kontext gebunden (ebd., S. 30).

Mit Letzterem greift Illeris eine zentrale Annahme soziokultureller Lerntheorien auf, dass nämlich Lernen grundsätzlich situiert geschieht, also raum-zeitlich und körperlich gebunden innerhalb eines bestimmten soziomateriellen Kontexts (ebd., S. 33). Im Unterschied zu Lerntheorien, die vor allem oder ausschließlich die individuelle oder die soziale Seite des Lernens betonen, hat Lernen für Illeris somit „immer eine individuelle *und* eine soziale Seite“ (ebd., S. 30, H. i. O.).

Diesen Annahmen trägt Illeris in seiner Theorie Rechnung, indem er davon ausgeht, dass jede Art von Lernen immer aus zwei verschiedenen, sich wechselseitig beeinflussenden Prozessen besteht, nämlich einem äußeren Interaktionsprozess zwischen Individuum und Umwelt sowie einem inneren Aneignungs- und Verarbeitungsprozess, „bei dem die Impulse der Interaktion mit den Ergebnissen früheren Lernens kombiniert werden“ (ebd., S. 40). Die beiden Prozesse

laufen meistens gleichzeitig ab, so dass man sie nicht als zwei verschiedene Prozesse wahrnimmt, aber in einigen Fällen können sie zeitlich auch ganz oder teilweise gegeneinander verschoben sein. (ebd., S. 33)

Der Aneignungs- und Verarbeitungsprozess umfasst nach Illeris die Dimensionen Inhalt und Antrieb. Die Inhaltsdimension bezieht sich auf das, was gelernt wird. Zur Bezeichnung der Lerninhalte schlägt Illeris die in seinen Augen eher traditionellen Kategorien Wissen, Kenntnis, Fähigkeit und Haltung vor, plädiert aber dafür, diese um Begriffe wie Verständnis, Einsicht, Sinn, Zusammenhang und Überblick zu ergänzen (ebd., S. 61–62). Außerdem umfasst Lernen das, „was in klassischen Formulierungen als ‚Bildung‘ bezeichnet wurde“ (ebd., S. 83).

Die Antriebsdimension verweist hingegen darauf, dass Lernen mentale Energie erfordert, die auf irgendeine Weise mobilisiert werden muss (ebd., S. 38). Illeris verwendet in diesem Zusammenhang Begriffe wie Motivation, Gefühle oder Willen, „die den Umfang und die Natur der mentalen Energie, die in das Lernen investiert wird, bestimmen“ (ebd., S. 100). Die Mobilisierung kann sowohl bewusst als auch unbewusst erfolgen (ebd., S. 85). Auslöser für bewusst gesteuerte, absichtsvolle Lernhandlungen sei häufig ein Konflikt, „der ein Missverhältnis zwischen dem Erleben einer aktuellen Situation und schon vorhandenem Wissen oder bestehenden Erwartungen enthält“ (ebd., S. 96). Dabei betont Illeris, dass Inhalts- und Antriebsdimension als miteinander in Wechselwirkung stehend betrachtet werden müssen: „[Sie] interagieren in der Weise, dass das, was gelernt wird, von der Art und der Kraft der mentalen Energie geprägt ist. Umgekehrt werden die Motivation, die Gefühle und der Willen von dem zu lernenden Inhalt beeinflusst“ (ebd., S. 100).

Aktiviert wird der psychische Aneignungs- und Verarbeitungsprozess durch einen Interaktionsprozess zwischen dem Individuum und seiner Umwelt. Hinsichtlich der Interaktionsdimension differenziert Illeris zwischen der unmittelbaren Situation und ihrer soziomateriellen Beschaffenheit sowie dem übergeordneten gesellschaftlichen

Kontext (ebd., S. 102). Die Interaktion kann verschiedene Formen annehmen wie „Wahrnehmung, Vermittlung, Erlebnis, Imitation, Tätigkeit oder Teilnahme“ (ebd., S. 126) und von Faktoren sowohl aufseiten des Individuums als auch aufseiten der Umwelt beeinflusst werden (ebd., S. 126–127, 195). Verlaufen die beiden Prozesse so, dass sie aufseiten des Individuums zu einer dauerhaften Veränderung seiner Kapazitäten führen, kann von Lernen gesprochen werden.²⁸ Visualisieren lässt sich Illeris’ Theorie als ein Dreieck, dessen Ecken die Dimensionen Inhalt, Antrieb und Interaktion bilden (vgl. Illeris, 2018, S. 4).

Für mein Vorhaben eignet sich Illeris’ Lerntheorie als sensibilisierendes Konzept, da sie mir erlaubt bzw. mich gleichsam dazu drängt, Offenheit zu bewahren und Lernen und damit einen bedeutenden Teil der Entwicklung künstlerischer Handlungsfähigkeit umfassend in den Blick zu nehmen. So weist Illeris ausdrücklich darauf hin, dass Lernprozesse hauptsächlich dann angemessen erfasst werden können, wenn die drei Dimensionen Inhalt, Antrieb und Interaktion alle im Blick behalten werden. Die Mapping-Strategien der Situationsanalyse eignen sich dabei in besonderer Weise, um die Interaktionsdimension des Lernmodells in den Blick zu nehmen und verschiedene für Lernen potenziell bedeutsame Faktoren bzw. Elemente zu berücksichtigen (z. B. die Bedeutung nichtmenschlicher Akteure). Des Weiteren kann mit Clarke die Trennung bei Illeris zwischen der unmittelbaren Situation und dem sie einhegenden gesellschaftlichen Kontext zugunsten der umfassend gedachten Situation produktiv aufgelöst werden. Illeris’ Lerntheorie eignet sich darüber hinaus für mein Vorhaben, da sie flexibel angelegt ist und es mir ermöglicht, eigene Akzentuierungen bzw. Ergänzungen vorzunehmen. So erklärt Illeris beispielsweise hinsichtlich der Interaktionsdimension, dass diese sich „auf viele verschiedene Weisen beschreiben [lasse], je nachdem, auf welche Faktoren und Umwelteinflüsse man besonderen Wert legt“ (Illeris, 2010, S. 103).

Implikationen für meine Arbeit ergeben sich aus Illeris’ Lerntheorie vor allem hinsichtlich der Annahme, dass Lernen weder durch mich noch durch die Lernenden direkt beobachtbar ist. Aussagen der Interviewpartner*innen über Lernen sowie meine Deutungen dieser Aussagen stellen somit immer Zuschreibungen bzw. (Re-)Konstruktionen dieser Zuschreibungen dar. Dabei ist zu beachten, dass das, was ich als Lernen deute, nicht notwendigerweise auch von den Beatmaker*innen als Lernen begriffen wird (vgl. auch Godau, 2017, S. 83–91).

4.2.3 Künstlerische Handlungsfähigkeit

Künstlerische Handlungsfähigkeit ist ein von Zembylas in verschiedenen Arbeiten²⁹ entwickeltes Konzept, mit dem er das Vermögen bezeichnet, künstlerisch kompetent zu

28 Illeris unterscheidet dabei zwischen verschiedenen Qualitäten dieser Veränderungen, die sich auf die verschiedenen Weisen des Aufbaus und der Veränderung mentaler Strukturen beziehen (Illeris 2010, S. 40–60). Darauf werde ich nicht weiter eingehen.

29 Die theoretischen Grundlagen des Konzepts arbeitet Zembylas in *Kulturbetriebslehre. Grundlagen einer Inter-Disziplin* (2004) aus. Dort spricht er allerdings noch nicht von künstlerischer Handlungsfähigkeit, sondern von Könnerschaft, Können und Kompetenz. Empirisch verwendete

handeln, also beispielsweise einen Beat zu bauen. Es handelt sich um ein Konzept mit niedrigem empirischem Gehalt, das Zembylas durch Bezüge auf unterschiedliche, hauptsächlich praxis- und wissenstheoretische Annahmen modelliert. Im Unterschied zu Illeris' Lerntheorie verwendete ich das Konzept erst, nachdem ich bereits einige Interviews geführt und (vorläufig) ausgewertet hatte. Wie bereits erläutert, hatte die Integration des Konzepts eine Erweiterung sowohl des Forschungsdesigns in theoretischer und methodischer Hinsicht als auch eine Modifizierung des Erkenntnisinteresses zur Folge.

4.2.3.1 Zwei grundlegende Wissensarten und ihre Bedeutung für künstlerische Handlungsfähigkeit

Zembylas beginnt seinen Entwurf künstlerischer Handlungsfähigkeit mit einer Kritik an jenen mentalistischen bzw. plantheoretischen Handlungstheorien, die davon ausgehen, dass Wissen sprachgebunden, explizit und formalisierbar ist, und die den Menschen als ein rational handelndes Individuum betrachten (Zembylas, 2004, S. 237). Diese Theorien erklären Handeln, indem sie sich auf das Denkvermögen sowie den (rationalen) Verstand berufen und postulieren, dass Handeln immer eine bewusste Entscheidung voraussetzt (ebd., S. 228). Nach Zembylas kann nicht bezweifelt werden, dass es Handlungen gibt, „denen Zieldefinition, planmäßige Arbeit und bewusste Entschlüsse vorangehen“, allerdings neigen Plantheorien dazu,

die Begrenztheit des menschlichen Bewusstseins, die auf Grund nicht-bewusster Vorgänge, uneingestander Bedingungen, impliziter und nicht-bewusstseinsfähiger Aspekte sowie auf Grund von Routinisierungsprozessen besteht, nur wenig zu berücksichtigen. (ebd., S. 232)

Als Gegenstück zu rational-planendem Handeln kennen diese Theorien daher zumeist nur geistloses, bewusstloses und unflexibles Verhalten. Sie sind dadurch nicht in der Lage, ein „nicht-planmäßige[s], spontane[s] und improvisierte[s] Handeln“ (Zembylas & Niederauer, 2016, S. 13) zu beschreiben bzw. zu erklären. Das explorative Vorgehen von Beatmaker*innen, die noch keine genaue Vorstellung ihres Beats haben und sich bei der Auswahl eines Samples von ihrem Gespür leiten lassen, zeigt allerdings, „dass es über explizites Wissen und rationale Planung hinaus noch weitere Erzeugungsprinzipien für flexible, kunstfertige Praxis gibt“ (Neuweg, 2005, S. 208). Zembylas schlägt als Erklärungsprinzip für ein solches Handeln das sogenannte praktische Wissen vor. Dieses stellt er dem expliziten Wissen, von ihm meist als allgemein-propositionales Wissen

Zembylas künstlerische Handlungsfähigkeit im Rahmen von zwei Forschungsprojekten: Erstens gemeinsam mit Dürr im Projekt „Literarisches Schreiben als diskreter Prozess“ sowie zweitens gemeinsam mit Holzer, Huber, Niederauer und Reitsamer im Projekt „Tacit Knowing in der musikalisch-kompositorischen Arbeit“. Ziel beider Projekte war die Dokumentation, Beschreibung und Analyse künstlerischer Schaffensprozesse in actu sowie das Herausarbeiten derjenigen „Komponenten und Bedingungen, die künstlerische Handlungsfähigkeit (agency) konstituieren“ (Zembylas & Niederauer, 2016, S. 11). Die Ergebnisse sind jeweils in einer Monographie zusammengefasst (Zembylas & Dürr, 2009; Zembylas & Niederauer, 2016).

bezeichnet, gegenüber. Die zentralen Merkmale beider Wissensarten³⁰ übernimmt er ebenso wie ihre Kontrastierung insbesondere aus den Wissenskonzepten von Dewey (1929) („knowing“ versus „known“), Ryle (1949) („knowing how“ versus „knowing that“) und Polanyi (1966) („tacit knowing“ versus „explicit knowledge“). Praktisches und allgemein-propositionales Wissen weisen demnach beide keine neuen Qualitäten auf, sondern entsprechen weitgehend dem, was in der Literatur unter explizitem Wissen und implizitem Wissen verhandelt wird (Loenhoff, 2012b).

Explizites bzw. allgemein-propositionales Wissen ist für Zembylas Wissen über einen Sachverhalt, das zwar im Handeln genutzt werden kann, zudem aber eigenständig ist: „Es existiert auch außerhalb seiner praktischen Anwendung, weil es in einer symbolischen Form fixiert werden kann“ (Zembylas & Dürr, 2009, S. 15). Praktisches Wissen hingegen ist „im Handeln konstitutiv einverleibt“ bzw. ihm „implizit“ (Zembylas & Niederauer, 2016, S. 11) und lässt „sich nicht von seiner performativen Aktualisierung entkoppeln“ (Zembylas & Dürr, 2009, S. 15). Bei der Bewertung von praktischem Wissen geht es daher im Unterschied zum allgemein-propositionalen Wissen „nicht um wahre oder falsche, begründete oder unhaltbare, verifizierbare oder falsifizierte Erkenntnisansprüche, sondern in erster Linie um den Erfolg praktischer Bemühungen“ (Zembylas, 2013, S. 157). Gemein ist beiden Wissensarten allerdings, dass ihre Bewertungskriterien Gegenstand sozialer Aushandlungs- und Anerkennungsprozesse sind (Zembylas & Dürr, 2009, S. 15).

Während der Erwerb allgemein-propositionalen Wissens nicht zwingend der persönlichen Erfahrung bedarf, ist praktisches Wissen nur durch die Unmittelbarkeit der persönlichen sinnlich-leiblichen Erfahrung zu erwerben. Es ist somit „stets gebunden an jene Person, die die praktische Erfahrung leibhaftig vollzog“ (ebd., S. 120), wobei der Person der Erwerb bzw. die Aktualisierung des praktischen Wissens nicht bewusst sein muss. Zembylas verweist in dem Zusammenhang auf Polanyis Konzept des „personal knowledge“ (Polanyi, 1962), was allerdings nicht „als Rückkehr zu einer subjektzentrierten Erkenntnistheorie und zu einer Mystifizierung von Individualität“ missverstanden werden darf, da die „Person und die Personengebundenheit des praktischen Wissens stets in Verbindung mit einem Praxiskollektiv gedacht werden“ (Zembylas, 2004, S. 243) muss. Die Quelle des praktischen Wissens liegt in einer geteilten Praxis und der Erwerb dieses Wissens bedarf der Partizipation an dieser Praxis.

Im Unterschied zu allgemein-propositionalem Wissen, das meist auf analysier- und darstellbaren Prämissen aufbaut, entzieht sich praktisches Wissen „meist einer präzisen Artikulation [...] und [ist] für die analytische Reflexion nur in geringem Maß zugänglich“ (Zembylas & Dürr, 2009, S. 15) – ein Merkmal, das Polanyi mit der Bezeichnung „tacit knowing“ treffend zum Ausdruck bringt (Polanyi, 1966). Die Stillheit („tacit-

30 Zembylas spricht nicht von Wissensarten, sondern von Wissensformen. Letzteren Begriff verwendet er allerdings auch, um die von ihm auf Grundlage empirischen Materials herausgearbeiteten Komponenten künstlerischer Handlungsfähigkeit zu bezeichnen, die er jeweils einem der beiden grundlegenden Wissenskonzepte (praktisches bzw. allgemein-propositionales Wissen) zuordnet, die er wiederum ebenfalls Wissensformen nennt. Zur besseren Unterscheidung gebrauche ich für die beiden grundlegenden Wissenskonzepte nicht den Begriff Wissensform, sondern spreche von Wissensarten.

ness“) des Wissens lässt sich auf verschiedene Weisen erklären. So kann Wissen still sein, weil

- es im Tun implizit ist und die Handelnden ihre Aufmerksamkeit „nicht auf irgendein Wissen in ihrem Kopf oder auf sich selbst [richten], sondern auf die Situation und auf das, was ihnen begegnet“ (Neuweg, 2015, S. 25),
- es „im Zuge unterschwelliger Wahrnehmungen“, also implizit erworben wurde (Zembylas, 2004, S. 241),
- es als ehemals allgemein-propositionales Wissen „in das Hintergrundbewusstsein“ eingesickert und ein „unausgesprochener, kognitiver Bezugsrahmen“ geworden ist (Zembylas & Dürr, 2009, S. 70),
- es sich um Körperwissen ohne mentale Repräsentation handelt (Zembylas, 2013, S. 159) und/oder
- die Sprache bzw. das Sprachvermögen der Handelnden an ihre bzw. seine Grenzen stößt (Zembylas, 2004, S. 115).

Wichtig ist, dass Zembylas im Unterschied zu anderen Konzeptionen von einem „schwache[n] Begriff impliziten Wissens“ (Loenhoff, 2012a, S. 17) ausgeht und somit von der Möglichkeit, dass praktisches Wissen zumindest potenziell und teilweise auch artikuliert und reflektiert werden kann (Zembylas, 2014b, S. 115–116).

Verschiedene Grade der Reflexions- und Artikulationsmöglichkeit gelten darüber hinaus nicht nur für das praktische Wissen, sondern auch für die Ziele einer Handlung. Denn im Unterschied zu mentalistischen Handlungstheorien teilt Zembylas nicht die Auffassung, „dass Aufgabenerfassung und Zielsetzung Bewusstseinsakte sind, die vom Handlungssubjekt grundsätzlich vollständig mental repräsentiert und in der Folge zum Reflexionsgegenstand werden können“ (Zembylas & Dürr, 2009, S. 93). Stattdessen geht er davon aus, dass Handeln innerhalb übergreifender Pläne bzw. in Bezug auf übergeordnete Ziele häufig mittels praktischen Wissens situativ und implizit auf bestimmte Teilziele hin ausgerichtet wird (Zembylas, 2004, S. 313). So schreibt er beispielsweise in Bezug auf die von ihm erforschten Schriftsteller*innen, deren übergeordnetes Ziel „das Schreiben eines guten Buchs“ ist:

Bewusstseinsphänomenologisch gesehen können Ziele, literaturästhetische Positionen, werkantizipierende Vorstellungen teilweise artikulierbar sein und sich teilweise jeder Begrifflichkeit entziehen. Im stummen Zustand werden solche Inhalte im Schreibfluss ohne reflexive Kontrolle appliziert. (Zembylas & Dürr, 2009, S. 86)

Praktisches Wissen ist somit in vielerlei Hinsicht von zentraler Bedeutung für künstlerische Handlungsfähigkeit. Zembylas betont allerdings, dass erstens das allgemein-propositionale Wissen nicht vernachlässigt werden darf und dass zweitens beide Wissensarten ohnehin nicht immer eindeutig voneinander abgegrenzt werden können, mithin die Gegenüberstellung keine „strukturelle Opposition“ darstellt:

In (fast) allen konkreten Wissensmanifestationen und Handlungen begegnen wir einer Mannigfaltigkeit von gradueller Durchmischung verschiedener Wissenskomponenten und -bedingungen, sodass wir das ständige Wechselspiel und die Interdependenz beider Wissensformen [bzw. Wissensarten, CK] nicht aus den Augen verlieren sollten. (ebd., S. 156)

4.2.3.2 Zur soziomateriellen Dimension künstlerischer Handlungsfähigkeit

Künstlerische Handlungsfähigkeit ist für Zembylas nur im Zusammenhang mit bestimmten Praxisgemeinschaften denkbar, die sich rund um Praxen wie das Beatmaking konstituieren, ein gemeinsames Wissensreservoir schaffen und insbesondere durch geteilte Regeln strukturiert und organisiert werden (Zembylas & Dürr, 2009, S. 63–71). Zembylas geht dabei von einem äußerst weiten Regelbegriff aus und fasst darunter Gesetze, Vorschriften, Normen, Konventionen, Formeln, Handlungsanweisungen, Anleitungen, Definitionen, Prinzipien, Anweisungen, Empfehlungen etc. – also eine Kochanleitung ebenso wie die geteilte Moral einer Praxisgemeinschaft. Die Regeln können sich hinsichtlich verschiedener Aspekte voneinander unterscheiden, beispielsweise dahingehend, ob sie explizit oder implizit wirken, ob sie artikulierbar sind oder sich der Versprachlichung entziehen oder ob sie offen oder geschlossen sind etc. (Zembylas, 2004, S. 277–304). Trotz ihrer Vielfalt und Verschiedenartigkeit eint diese Regeln, dass sie Handeln anleiten bzw. vorstrukturieren.

Der Hinweis auf die Anleitung und Vorstrukturierung des Handelns durch Regeln verweist auf die Sozialität des Handelns bzw. darauf, „dass Handlungen eine überpersönliche Dimension haben“ (ebd., S. 253). Handeln lässt sich daher am besten „als Ausdruck umfassenderer kultureller Praktiken verstehen“ (ebd.). Praktiken wie das Auswählen von Klangmaterial im Rahmen der Praxis Beatmaking weisen demnach als Handlung „keinen genuin individuellen Charakter“ (Zembylas, 2013, S. 155) auf, sondern werden verstanden als präexistierende, kollektiv generierte, geteilte und sich übersituativ wiederholende Handlungsweisen, die sozial vorstrukturiert und organisiert sind, eine praktische Gerichtetheit aufweisen und in Praxisgemeinschaften verankert sind (Zembylas & Dürr, 2009, S. 64; Zembylas & Niederauer, 2016, S. 102).³¹ Personen, die Beats bauen, können somit als Mitglieder einer Praxisgemeinschaft verstanden werden, die durch ihre Partizipation teilhaben an gemeinsamen „Grundvorstellungen über die Ausrichtung, wesentlichen Ziele, zentralen Haltungen, die Sinnhaftigkeit und Anforderungen im jeweiligen Tätigkeitsfeld“ (ebd., S. 69). Dadurch entwickelt sich ein „geteilter Handlungsstil“ (Zembylas, 2004, S. 255), der individuelles Handeln vorstrukturiert und „die Entscheidungslogik und Handlungsintentionalität der Einzelnen“ (ebd., S. 249) beeinflusst.

Trotz dieser „Routinisierungstendenzen“ bleibt jede Praxis jedoch „variabel und vielfältig“ (ebd., S. 294), denn Handeln ist ungeachtet geteilter Regeln und den darauf aufbauenden geteilten Handlungsstilen niemals vollständig determiniert. Erstens können

31 Zembylas folgt hier einem weiten Verständnis von Praxisgemeinschaft, das weniger „die Notwendigkeit direkter und intensiver Interaktion zwischen den Mitgliedern“ in den Vordergrund stellt, sondern vor allem die „geteilten Regeln, Praktiken, Werte und Abhängigkeiten“ (Zembylas & Dürr, 2009, S. 148, Fn. 12).

Regeln gebrochen werden. Zweitens können Regeln nicht alle denkbaren Handlungssituationen in ihrer Kontingenz berücksichtigen, weshalb ihre Anwendung stets situativ geprüft werden muss (Zembylas & Niederauer, 2016, S. 71–72). Hinzu kommt drittens, dass nicht nur die jeweilige Situation berücksichtigt werden muss, sondern Regeln selbst offene Stellen lassen, die interpretiert werden müssen und verschiedene Anwendungsweisen erlauben (Zembylas, 2004, S. 298–303). Das ist hinsichtlich tendenziell unscharfer und damit offener Regeln wie z. B. ästhetischen Konventionen relativ einsichtig. Doch auch die „präzisesten Beschreibungen, wie man etwas tun soll (kochen, nähen, unterrichten, musizieren, einen Fotoapparat bedienen etc.), können das Handeln niemals vollständig anleiten“ (ebd., S. 299).

Als Grund nennt Zembylas unter anderem den diskreten und häufig „unspezifizierbare[n] Charakter des Tuns“ (ebd.). Dieser hat zur Folge, dass viele Aspekte nicht expliziert oder formalisiert werden können. Außerdem erfassen Regeln „primär das ‚Was‘ der Handlung, während das ‚Wie‘, also das kunstvolle Können undarstellbar bleibt“ (Zembylas & Niederauer, 2016, S. 14). Das bedeutet erstens, dass künstlerische Handlungsfähigkeit nicht durch ein unflexibles, mechanisches Reproduzieren von Regeln erreicht werden kann, sondern es eines (praktischen) Wissens darüber bedarf, wie eine bestimmte Regel in einer spezifischen Situation am besten befolgt wird; und zweitens, dass künstlerische Handlungsfähigkeit sich fortwährend situativ ‚beweisen‘ muss. Sie ist somit nicht statisch, sondern dynamisch zu denken (Zembylas & Dürr, 2009, S. 134).

Die Notwendigkeit der situativen Interpretation von Regeln bedeutet allerdings nicht, dass ihr Befolgen beliebig wäre:

Jede Neuinterpretation ist kreativ und riskant zugleich, weil sie von anderen als unkonventionelles bzw. regelwidriges Verhalten wahrgenommen werden kann. Der Unterschied zwischen einer Neuinterpretation, die als Regelverstoß aufgefasst wird [*sic*] und einer anderen, die neue legitime Handlungen ermöglicht [...], kann nur *immanent*, d.h. aus den Praxisbedingungen heraus, erklärt werden. (Zembylas, 2004, S. 300, H. i. O.)

Das bedeutet, dass eine Praxisgemeinschaft entscheidet bzw. aushandelt, ob eine Handlung als gelungen, gut oder richtig zu bewerten ist und in der Konsequenz auch darüber befindet, was eigentlich künstlerische Handlungsfähigkeit ‚ist‘:

Können ist stets gebunden an eine Praxis beziehungsweise Domäne – es gibt kein abstraktes, allgemeines, unspezifisches Können. Seine konkrete Wertigkeit wird aus dem, was eine Praxisgemeinschaft als ‚gelungenes Handeln‘ identifiziert, interpretativ abgeleitet. (Zembylas & Dürr, 2009, S. 16)

Für Zembylas ist künstlerische Handlungsfähigkeit daher

in all ihren Zügen sozial bedingt und beruht auf Partizipation und Anerkennung. Partizipation an einem Tätigkeitsfeld ermöglicht praxisgebundene Erfahrungen und praxisrelevantes Wissen. Beides ist für die Formation jener notwendigen Könnerschaft entscheidend, die es braucht, um in diesem Tätigkeitsfeld kompetent zu handeln und Anerkennung durch andere zu erlangen. (Zembylas & Niederauer, 2016, S. 12)

Dieses nichtindividualistische Verständnis künstlerischer Handlungsfähigkeit treibt er weiter voran, indem er sie im Anschluss an Rammert (2008) als verteilte Disposition begreift, das heißt als in der Regel auf mehrere nichtmenschliche und/oder menschliche Handlungsträger*innen verteilt (Zembylas & Niederauer, 2016, S. 13). Zembylas weist somit auch den Dingen, worunter er sowohl Materielles wie eine Computermaus als auch Quasi-Materielles wie eine DAW versteht, eine praktische Relevanz für künstlerische Handlungsfähigkeit zu. Sie sind für ihn nicht bloß Werkzeuge, sondern Träger von Wissen, die Handeln auslösen, konstituieren und leiten können.

Um diese Handlungswirksamkeit der Dinge theoretisch fassen zu können, greift Zembylas auf das Affordanz-Konzept zurück, das von Gibson (1979) entwickelt und unter anderem durch Greeno (1994) und Norman (1999) erweitert bzw. überarbeitet wurde (Zembylas & Niederauer, 2016, S. 49). Dem Konzept liegt die Annahme zugrunde, dass Dinge aufgrund ihrer Gestalt – „verstanden als die Einheit ihrer sichtbaren Form wie Farben, Vorrichtungen, Oberfläche, Material etc.“ (ebd.) – sogenannte Affordanzen aufweisen, die menschliche Akteur*innen zu bestimmten Handlungen einladen bzw. auffordern. Affordanzen sind dabei nicht als feste Eigenschaften der Dinge zu verstehen, sondern liegen in einem Dazwischen, können also „weder vollständig der Subjekt- noch der Objektseite beziehungsweise den Artefakten [Dingen, CK] zugeschlagen werden“ (Schmidt, 2012, S. 67). Sie entstehen erst in der Beziehung bzw. Interaktion zwischen Mensch und Ding. Dabei spielen neben der Gestalt des Dings die kognitiven und körperlich-praktischen Fähigkeiten der menschlichen Akteur*innen, ihre Ziele sowie die Regeln der jeweiligen Praxisgemeinschaft eine Rolle (Schmidt, 2012, S. 66–67; Zembylas & Niederauer, 2016, S. 49).

4.2.3.3 Zusammenfassung

Zembylas bezeichnet mit künstlerischer Handlungsfähigkeit das Vermögen, künstlerisch gelingend bzw. erfolgreich zu handeln. Seiner Konzeptualisierung von künstlerischer Handlungsfähigkeit liegt dabei ein spezifisches Verständnis von Handeln zugrunde. Für Zembylas ist Handeln ein sozial vorstrukturierter, zielgerichteter, wissens- und regelgeleiteter, „koordinierter körperlicher Vollzug in einer konkreten Situation, eingebettet in einer Praxis“ (Zembylas & Niederauer, 2016, S. 14). Künstlerisches Handeln wird dabei nicht oder zumindest nicht primär durch Pläne, „sondern vor allem durch die sensible Einlassung“ (Neuweg, 2005, S. 208) auf die jeweilige Handlungssituation gesteuert. Maßgeblich dafür ist ein personengebundenes, praktisches Wissen, das dem Handeln implizit ist und sich einer bewussten Reflexion und präzisen Artikulation häufig entzieht. Dieses Wissen stellt für Zembylas eine zentrale Komponente künstlerischer Handlungsfähigkeit dar. Gleichzeitig betont er, dass die Bedeutung allgemeinpropositionalen Wissens für künstlerische Handlungsfähigkeit nicht zu vernachlässigen ist und die beiden ohnehin nicht eindeutig trennbaren Wissensarten in ihrer wechselseitigen Durchdringung und ihrem Wechselspiel betrachtet werden müssen. Trotz der schwierigen Abgrenzung der beiden Wissensarten erwies sich die Unterscheidung als hilfreich, da sie es mir ermöglichte, Lerninhalte zunächst einmal als eher allgemeinpropositionalen oder eher praktisches Wissen zu deuten und dabei auch diejenigen In-

halte zu berücksichtigen, die nicht oder nur schwer reflektiert bzw. artikuliert werden können.

Weiterhin ist für Zembylas künstlerische Handlungsfähigkeit kein „statischer Zustand, sondern ein dynamischer, nicht abschließbarer Prozess“ (Zembylas & Niederauer, 2016, S. 121). Denn erstens muss sie sich situativ stets neu ‚beweisen‘ und zweitens bleibt sie „fragil, weil [sie] in Relation zu einem bewertenden Praxisfeld steht, [...] das sich selbst konstant verändert“ (ebd.). Zembylas begreift künstlerische Handlungsfähigkeit daher in ihrer „grundsätzlichen Sozialität, das heißt in [ihrer] Interdependenz mit der gesellschaftlichen Organisation der gegebenen künstlerischen Praxis“ (ebd.). Außerdem versteht Zembylas künstlerische Handlungsfähigkeit als verteilte Disposition, mithin verteilt auf verschiedene Handlungsträger*innen, wobei er explizit die Handlungswirksamkeit von Dingen hervorhebt, die konstitutiv am Zustandekommen künstlerischer Handlungsfähigkeit beteiligt sind. Zembylas betont damit ebenso wie Clarke, wenn auch unter leicht anderen theoretischen Vorzeichen, die Bedeutung von Dingen für Handeln bzw. Lernen und schlägt mit dem Affordanz-Konzept eine hilfreiche Brille zur Deutung dieser Handlungswirksamkeit vor.

4.3 Methodisches Vorgehen

4.3.1 Der Forschungsstil der KGTM/SI

Bei der Erhebung und Auswertung meiner Daten orientierte ich mich am Forschungsstil der KGTM/SI, den ich im Folgenden näher vorstelle. Ich beschreibe zunächst das Prinzip des theoretischen Samplings, das den Forschungsprozess maßgeblich strukturierte, bevor ich erläutere, wie sich die Generierung neuen Wissens im Rahmen einer KGTM/SI-Studie erkenntnistheoretisch erklären lässt. Anschließend gehe ich ausführlich auf die verschiedenen Erhebungs- und Auswertungsmethoden ein, veranschauliche mein Vorgehen anhand eines Beispiels und fasse abschließend die wesentlichen Punkte zusammen.

4.3.1.1 Theoretisches Sampling

Ein wesentlicher Verfahrensgrundsatz der KGTM/SI ist das Prinzip des theoretischen Samplings. Dieses Prinzip besagt, dass Daten nicht erst erhoben und in einer anschließenden Phase ausgewertet werden, sondern dass auf Grundlage gewonnener Erkenntnisse oder vorläufiger Hypothesen entschieden wird, welche weiteren Daten wann und wie als Nächstes erhoben werden (Charmaz, 2014, S. 4). Es gibt also keinen vorab festgelegten Datenkorpus, stattdessen wird dieser nach einer iterativ-zyklischen Logik erzeugt, bei der „Datengewinnung, -analyse und Theoriebildung fortwährend aufeinander verweisende und verwiesene Prozesse sind“ (Strübing et al., 2018, S. 85). Ein Vorteil des theoretischen Samplings ist es, dass Daten nicht unnötig erhoben, sondern nach theorielevanten Aspekten ausgewählt werden. Außerdem kann durch theoretisches

Sampling flexibel auf die Relevanzsetzungen der Interviewpartner*innen reagiert werden (Charmaz, 2014, S. 212–213). Die Erhebung wird dem Prinzip des theoretischen Samplings folgend so lange fortgesetzt, bis eine sogenannte theoretische Sättigung erreicht ist, das heißt „nichts analytisch Sinnvolles mehr gesammelt wird“ (Clarke, 2012, S. 221).

Zentral ist, dass diese Art der Theorieentwicklung bzw. dichten Analyse „nicht auf die in statistischen Samplingverfahren angestrebte Repräsentativität der Stichprobe für eine bestimmte Grundgesamtheit“ zielt, sondern vielmehr eine sogenannte theoretische bzw. konzeptuelle Repräsentativität angestrebt wird,

d. h. es soll Material zu allen Fällen und Ereignissen erhoben werden, die für eine vollständige analytische Entwicklung sämtlicher Eigenschaften und Dimensionen der in der jeweiligen gegenstandsbezogenen Theorie relevanten Konzepte und Kategorien erforderlich sind. (Strübing, 2014, S. 31)

Dabei handelt es sich aber wohl um einen Idealzustand, denn zum einen ist, wie bereits Strauss bemerkt, die Datenerhebung „nie ganz abgeschlossen, weil durch Kodieren und Memoschreiben immer wieder neue Fragen entstehen, die nur bearbeitet werden können, indem neue Daten erhoben oder frühere Daten von neuem untersucht werden“ (Strauss, 1998, S. 56). Zum anderen bedingen häufig pragmatische Gründe den Abbruch der Erhebung (vgl. Truschkat et al., 2005). Die Herausforderung liegt darin, die

Zulänglichkeit des bisher Gesammelten zu bewerten, sich mit dessen Partialität abzufinden, zu eruieren, wie diese Partialität in Publikationen begründet werden kann und sich darauf zu konzentrieren, eine robuste Analyse der vorhandenen Materialien durchzuführen. (Clarke, 2012, S. 222)

4.3.1.2 Induktion, Abduktion, Deduktion

Bevor ich auf die Erhebung und Auswertung der Daten eingehe, möchte ich an dieser Stelle darlegen, wie sich erkenntnistheoretisch die Entstehung von neuem Wissen erklären lässt, das in Gestalt von Erkenntnissen oder Hypothesen den weiteren Forschungsprozess anleitet und dessen iterativ-zyklische Logik konstituiert.

Strübing weist mit Rückgriff auf Peirce darauf hin, dass sich im Kontext von qualitativer Forschung grundlegend und idealtypisch zwei Modi der Erkenntnisgewinnung unterscheiden lassen. Erstens können bekannte Phänomene in den Daten entdeckt werden, „die wir ohne große Mühe in den Bestand unseres bestehenden Wissens einordnen können“ (Strübing, 2013, S. 8). Dieser Modus kann im Anschluss an Peirce als qualitative Induktion bezeichnet werden. Es handelt sich dabei um das Problem der Zuordnung eines Phänomens zu bereits bekannten Phänomenen, weshalb dadurch kein „wirklich neues Wissen“ entstehen, sondern bestehendes lediglich ausgeweitet werden kann (ebd.). Anders verhält es sich zweitens, wenn Phänomene in den Daten entdeckt werden, „die uns im ersten Moment als fremd, unbegreiflich oder zu unserem Wissen in Widerspruch stehend erscheinen“ (ebd.). In diesem Fall muss die Lösung für das Zuordnungsproblem erst geschaffen werden, indem neue Ideen entwickelt werden. Dieser

Modus wird von Peirce als Abduktion bezeichnet. Der zentrale Unterschied zwischen qualitativer Induktion und Abduktion besteht darin, „dass Abduktionen weder systematisch noch logisch-zwingend geschlussfolgert werden können. Abduktive Schlüsse sind erkenntnispraktischer Art und insofern tentativ oder hypothetisch“ (ebd.). Ob eine Idee also tatsächlich die Lösung für das Zuordnungsproblem darstellt, muss empirisch überprüft werden – was wiederum sowohl deduktiv als auch induktiv geschehen kann. Bei der GTM greifen somit induktive, abduktive und deduktive Modi ineinander, die abwechselnd den Forschungsprozess strukturieren bzw. dessen iterativ-zyklische Logik konstituieren (ebd., S. 127; vgl. auch Charmaz, 2014, S. 200–204).

Abduktive Schlüsse können nicht systematisch erzwungen, wohl aber durch eine abduktive Forschungshaltung befördert werden. Reichertz versteht darunter eine Haltung, „tatsächlich etwas *lernen* zu wollen und nicht [nur, CK] Gelerntes anzuwenden. Abduktives ‚Räsonieren‘ ist also kein glückliches, zufälliges Raten ins Blaue hinein, sondern ein informiertes Raten“ (Reichertz, 2013, S. 121, H. i. O.). Der Verweis auf das informierte Raten macht deutlich, dass abduktive Schlüsse nur vor dem Hintergrund bereits vorhandenen Wissens entstehen können: „Eine abduktive Schlussfolgerung ist [...] ein innovativer Prozess, bei dem verschiedene Elemente des Vorwissens modifiziert und neu kombiniert werden“ (Kelle, 2011, S. 249). Wichtig ist dabei, die oben angedeutete Haltung gegenüber diesem Wissen einzunehmen: „Daten sind ernst zu nehmen, und die Gültigkeit des bislang erarbeiteten Wissens ist einzuklammern“ (Reichertz, 2013, S. 121; vgl. auch Kruse, 2014, S. 146).

4.3.2 Erhebung der Daten

Im Folgenden stelle ich die verschiedenen Erhebungsmethoden vor, die ich in meiner Arbeit kombinierte, um möglichst vielfältiges Material zu generieren. Da das Kernmaterial aus Interviews bestand, gehe ich auf diese Erhebungsmethode am ausführlichsten ein.

4.3.2.1 Interviews führen

Während ich mich in der Konzeption der Interviews zu Beginn am teilnarrativen Interview nach Helfferich (2011) sowie dem problemzentrierten Interview nach Witzel (2000) orientierte, folgte ich nach meiner Entscheidung für die KGTM hauptsächlich der von Charmaz entwickelten Strategie des *intensive interviewing* (Charmaz, 2014, S. 55–82). Diese kann, wie die beiden Erstgenannten, als eine halboffene bzw. halbstrukturierte Interviewform klassifiziert werden. Ihre Besonderheit liegt darin, dass sie von Charmaz explizit für den Einsatz in KGTM-Studien konzipiert wurde. Das zeigt sich vor allem darin, dass die Funktion des Interviews für Charmaz primär darin liegt, die Theorieentwicklung voranzutreiben: „If you take grounded theory strategies to their logical extension, then theoretical concerns take precedence over collecting stories“ (ebd., S. 87). Charmaz betont aber, dass man den Interviewpartner*innen gleichzeitig Raum für eigene Relevanzsetzungen einräumen muss: „Intensive interviewing focuses

the topic while providing the interactive space and time to enable the research participant's views and insights to emerge“ (ebd., S. 85).

Die Ausrichtung der Interviews auf Theoriebildung wird auch daran deutlich, dass Charmaz dafür plädiert, sich nicht starr an bestimmte Regeln zu halten, sondern diese flexibel zu handhaben: „Unlike numerous qualitative researchers, we place priority on the theoretical usefulness of our interview data rather than a quest for meticulous accuracy“ (ebd., S. 19). Das bedeutet für sie unter anderem, dass entwickelte Ideen und Hypothesen in späteren Interviews nicht nur angesprochen, sondern auch mit den Interviewpartner*innen diskutiert werden können: „The open-ended and participant-centered nature of earlier interviews may shift into a mutual conversation about theoretical categories as the researcher seeks further data to develop these categories“ (ebd.). Ich habe versucht, diese Balance aus Offenheit und Theoriefokussierung umzusetzen, indem ich offene Erzählstimuli mit konkreten und der Theoriebildung dienenden Fragen kombinierte.

Leitfaden

Die Interviews wurden von mir vorbereitet, indem ich einen Leitfaden erstellte. Dabei orientierte ich mich an der Sammeln-Prüfen-Sortieren-Subsumieren-Regel von Helfferich (2011). Ich sammelte also zunächst eine Vielzahl von Fragen und prüfte diese anschließend, wobei ich z. B. darauf achtete, dass sie nicht zu eng oder zu lenkend formuliert waren (vgl. auch Charmaz, 2014, S. 64–65). Abschließend sortierte und subsumierte ich sie zu größeren Fragebündeln. Dadurch entstand der folgende Leitfaden, der sich grob in drei Teile gliedern lässt:

Hauptteil

- Erzählstimulus 1: Erzähl doch mal bitte, wie es dazu gekommen ist, dass du Beats machst.
- Erzählstimulus 2: Erzähl doch mal bitte, wie du gelernt hast, Beats zu machen.

Nachfrageteil

- Themen für Nachfragen: Dinge (bzw. Musikinstrumente), Ästhetik, wichtige Fertigkeiten und Kenntnisse, Internet, Beatmaking-Szene/Hip-Hop-Kultur, Beatbauprozess, weitere musikalische Praxen, Bedeutung ‚traditioneller‘ musikalischer Fertigkeiten und Kenntnisse, Lernen in formellen Kontexten, Orte/Räume, Gender.

Bilanzierungsteil

- Frage 1: Wenn du von deinem jetzigen Standpunkt auf dein bisheriges Leben zurückblickst, könntest du mal versuchen, den Weg von deinem ersten Kontakt mit Musik bis zu deiner heutigen Tätigkeit als Beatmaker*in mit einem Bild oder einer Metapher zu beschreiben?

- Frage 2: Könntest du dir noch Alternativen vorstellen zu der Art, wie du gelernt hast, Beats zu machen?
- Frage 3: Was würdest du jemandem sagen, der dich fragt, wie er/sie Beatmaking lernen könnte?
- Frage 4: Gibt es noch etwas, was du sagen möchtest oder was dir wichtig erscheint?

Für den Hauptteil habe ich mich aus mehreren Gründen dafür entschieden, dem ‚eigentlichen‘ Erzählstimulus 2 einen weiteren Erzählstimulus vorzuschalten. Erstens merkte ich beim Austesten des Interviewleitfadens, dass es anscheinend recht schwierig ist, auf die Frage nach dem Lernen unmittelbar zu antworten. Das liegt meines Erachtens daran, dass die Interviewpartner*innen während des Interviews vermutlich zum ersten Mal explizit reflektieren, wie sie Beatmaking gelernt haben. Ich hielt eine Frage zum ‚Aufwärmen‘ deshalb für sinnvoll. Zweitens ging ich davon aus, dass viele Praktiken nicht als Lernen erachtet werden und hoffte, durch die Offenheit der Frage etwas über Praktiken zu erfahren, die vielleicht nicht genannt worden wären, wenn ich direkt nach Lernen gefragt hätte. Drittens interessierte ich mich für den Zeitraum, bevor die Interviewpartner*innen mit dem Beatmaking angefangen haben, da ich herausfinden wollte, wie sie mit Beatmaking in Berührung gekommen waren und warum sie überhaupt anfangen, Beats zu bauen. Der Erzählstimulus 2 enthielt dann komprimiert mein ‚eigentliches‘ Forschungsinteresse.

Auf den Hauptteil folgte der Nachfrageteil, in dem ich zunächst auf von den Interviewpartner*innen genannte Aspekte einging, und dann weitere für mich relevante Themen ansprach. Weder gab es dabei ausformulierte Fragen noch eine feste Reihenfolge, sondern ich versuchte dem Gesprächsfluss zu folgen und Relevanzsetzungen der Interviewpartner*innen aufzugreifen. Das Ende des Interviews läutete ich mit der ersten Bilanzierungsfrage ein. Von dieser erhoffte ich mir eine erneute Rekapitulation der Lerngeschichte, durch die Bitte um ein Bild bzw. um eine Metapher hingegen eine Ausschärfung zentraler Aspekte. Die anderen Fragen sollten nochmals verdichtet Erkenntnisse darüber liefern, warum jemand auf eine bestimmte Weise gelernt hat (Frage 2) und welche Lernpraktiken beim Beatmaking als besonders wichtig erachtet werden (Frage 3). Das Interview endete mit der vierten Bilanzierungsfrage.

Den Leitfaden klebte ich in mein Forschungstagebuch, das ich stets zu den Interviews mitnahm – weniger, um diesen ständig im Blick zu haben, sondern vor allem als Sicherheit, sollte das Gespräch einmal ins Stocken geraten.

Interviewsituation

Die Interviews führte ich an von den Interviewpartner*innen gewählten Orten. Viele luden mich zu sich nach Hause ein, andere schlugen als Treffpunkt einen Park oder ein Café vor. Bevor ich mich mit den Interviewpartner*innen traf, fertigte ich ein Präskript an. Dort notierte ich, wie ich auf die Person aufmerksam geworden war und wie der Kontakt zustande kam, wie die Kommunikation im Vorfeld verlief, was ich bereits über die Person wusste und warum ich sie als Interviewpartner*in ausgewählt hatte.

In der Kontaktaufnahme hatte ich mich als Wissenschaftlicher Mitarbeiter an einem Musikinstitut vorgestellt und mein Forschungsvorhaben grob skizziert. Das wiederholte ich beim Treffen mit den Interviewpartner*innen. Ich ging dabei insbesondere auf den Zweck des Interviews ein, erläuterte, wofür ich es verwenden möchte und was mit den erhobenen Daten geschieht. Außerdem bat ich um Erlaubnis, das Interview aufzuzeichnen, und erklärte, dass ich mir gegebenenfalls zwischendurch Notizen machen und mich über ausführliche Erzählungen freuen würde.

Während der Interviews nahm ich eine interessierte Haltung ein, hörte aktiv zu, achtete darauf, den Erzählfluss der Interviewpartner*innen nicht zu unterbrechen und versuchte, ihre Ausführungen verstehend nachzuvollziehen. Zudem machte ich mir gelegentlich Notizen, wenn die Interviewpartner*innen etwas Interessantes sagten und ich im Nachfrageteil darauf zurückkommen wollte. In späteren Interviews achtete ich außerdem darauf, mich ‚dumm zu stellen‘ (vgl. Hitzler, 1991), wenn Äußerungen der Interviewpartner*innen darauf schließen ließen, dass sie von gemeinsamen Erfahrungen und Wissensbeständen ausgingen. Das sollte die Interviewpartner*innen anregen, ausführlicher darüber zu sprechen, und so implizite Annahmen oder Regeln hervorlocken. Nach Beendigung des Interviews bat ich die Interviewpartner*innen, einen Fragebogen zu demographischen Daten auszufüllen sowie eine Einwilligungserklärung zur Erhebung und Verarbeitung personenbezogener Interviewdaten zu unterschreiben.

Anschließend fertigte ich ein Postskript an bzw. ergänzte das Präskript. Ich notierte mir den Ort des Treffens, die Dauer des Interviews (meist zwischen einer und zweieinhalb Stunden) sowie allgemeine Eindrücke zur Erhebungssituation (z. B. die Gesprächsatmosphäre). Zudem reflektierte ich, was gut gelaufen war, was ich für neue Erkenntnisse gewonnen hatte und worauf ich beim nächsten Mal achten wollte bzw. welche Konsequenzen für das weitere Vorgehen sich aus dem Interview womöglich ergeben hatten. Außerdem vermerkte ich Auffälligkeiten, die ich im Transkript berücksichtigen wollte, z. B. fingen die Interviewpartner*innen und ich häufig gemeinsam an, mit dem Kopf zu nicken, wenn sie während des Interviews einen Beat vorspielten – ein Hinweis auf gemeinsam geteilte Erfahrungen und Wissensbestände.

Transkription und Maßnahmen zum Datenschutz

Die Interviews transkribierte ich mit dem Programm F5 Transcription Pro. Dabei orientierte ich mich an den Regeln für eine inhaltlich-semantische Transkription, wie sie von Dresing und Pehl formuliert werden (Dresing & Pehl, 2018, S. 20–25). Das bedeutet beispielsweise, dass ich wörtlich und nicht lautsprachlich transkribierte, Wortverschleifungen an das Schriftdeutsch annäherte und lautsprachliche Äußerungen wie „ähm“ nur notierte, wenn sie auffällig verwendet wurden. Pausen ab ca. drei Sekunden Länge markierte ich durch (...). In runden Klammern ergänzte ich außerdem die oben genannten Auffälligkeiten wie gemeinsames Kopfnicken und dergleichen. Anschließend importierte ich die Transkripte in das Auswertungsprogramm MAXQDA. Sofern ich in meiner Arbeit aus den Interviewtranskripten zitiere, ergreife ich dabei Maßnahmen zum Datenschutz und anonymisiere Inhalte, die Rückschlüsse auf die Interviewpartner*innen zulassen. Außerdem teilte ich den Interviewpartner*innen jeweils ein Pseudonym zu.

*Interviewpartner*innen*

Als Interviewpartner*innen kamen grundsätzlich alle Personen in Frage, die von sich selbst sagten, dass sie Hip-Hop-Beats bauen, und die mit mir in keiner engeren Beziehung standen. Dass ich mein erstes Interview mit Hendrik³² führte, lag vor allem daran, dass dieser sich als Erstes dazu bereitklärt hatte.

Schon bei der Auswahl der/des zweiten Interviewpartnerin/-partners versuchte ich allerdings, das Prinzip des theoretischen Samplings und damit weitere Kriterien bei der Auswahl meiner Interviewpartner*innen zu berücksichtigen. Im Interview mit Hendrik hatte sich unter anderem herausgestellt, dass er sich kaum mit anderen Beatmaker*innen austauschte und sich auch nicht als Teil einer wie auch immer gearteten Gemeinschaft von Beatmaker*innen begriff. Da ich mehr über die potenzielle (oder fehlende) Bedeutung anderer Beatmaker*innen für Lernen erfahren wollte, kontaktierte ich daher als Nächstes Leo, der wie ich Mitglied einer Facebook-Gruppe für Beatmaking war und dort regelmäßig mit anderen Mitgliedern interagierte. Leo erwies sich darüber hinaus als ein Glücksgriff, da sich herausstellte, dass er Beatmaking zumindest teilweise auch in formellen Kontexten gelernt hatte, was einen fruchtbaren Kontrast zum Lernen von Hendrik und dem der meisten anderen Interviewpartner*innen darstellte.

Im weiteren Verlauf des Forschungsprozesses wurden, dem Prinzip des theoretischen Samplings folgend, bei der Auswahl der Interviewpartner*innen verschiedene weitere Kriterien wichtig. Dazu gehörten unter anderem der Professionalisierungsgrad, die Dauer der Beschäftigung, das Einstiegsalter und der Beginn des Beatmaking. Als besonders herausfordernd erwies sich die Suche nach Beatmakerinnen. Weder konnten mir die interviewten Beatmaker weiterhelfen noch wurde ich in Facebook-Gruppen oder über andere Kanäle fündig. Erst mithilfe der Mailing-Liste des female:pressure-Netzwerks konnte ich den Kontakt zu drei Beatmakerinnen herstellen, die bereit waren, mit mir zu sprechen.³³ Insgesamt führte ich zehn Interviews mit elf Beatmaker*innen, da ich Cedric und Basti gemeinsam interviewte.

Nachfolgend ein Überblick über meine Interviewpartner*innen:

32 Bereits an dieser Stelle verwende ich Pseudonyme.

33 Während die Bedeutung von Gender für Lernen im Verlauf der Arbeit beschrieben wird, muss die Frage, warum es nur so wenige Beatmakerinnen gibt bzw. warum ich nur so wenige Beatmakerinnen finden konnte, an dieser Stelle offenbleiben. Verwiesen sei stattdessen auf Arbeiten, die sich mit diesem oder verwandten Themen auseinandersetzen (u. a. Wolfe, 2012; Armstrong, 2017; Rappe & Stöger, 2017; Marie, 2019).

Interview-partner*innen	Pseudonym	Geschlecht	Alter ³⁴	Beginn der Karriere ³⁵ (Jahr/Alter)	Dauer der Karriere (in Jahren)
BM01	Hendrik	m	31	2016/30	4
BM02	Leo	m	33	2014/30	3
BM03	Miro	m	27	2004/14	13
BM04a	Cedric	m	28	2004/15	13
BM04b	Basti	m	29	2004/16	13
BM05	Michel	m	26	2003/12	14
BM06	Ole	m	20	2013/16	4
BM07	André	m	26	2007/16	10
BM08	Magda	w	32	2008/20	12
BM09	Yinka	w	35	2010/25	10
BM10	Selma	w	19	2019/18	1

Tabelle 1: Interviewpartner*innen

4.3.2.2 Teilnehmend beobachten

Neben den Interviews erhob ich Daten durch teilnehmende Beobachtungen. Bei dieser Methode steht die Beobachtung im Mittelpunkt und eine Teilnahme findet nur deshalb und insoweit statt, „als sie notwendig ist, um Beobachtungen überhaupt durchführen zu können“ (Hitzler & Gothe, 2015, S. 10). Teilnehmende Beobachtungen lassen sich unter anderem dahingehend näher klassifizieren, als dass sie offen oder verdeckt und systematisch oder unsystematisch durchgeführt werden können (Flick, 2004, S. 200–201).

Offene, unsystematische Beobachtungen führte ich beispielsweise im Rahmen eines von mir gehaltenen Seminars zum Beatmaking durch – und zwar insbesondere während der Praxisphasen, in denen die Teilnehmer*innen weitgehend eigenständig arbeiten konnten. Die Beobachtungen waren offen, weil ich die Teilnehmer*innen in der ersten Sitzung darüber informiert hatte; und sie waren unsystematisch, weil ich keine Beobachtungsfokuse ausgewählt oder gar einen Beobachtungsbogen angelegt hatte. Außerdem führte ich Beobachtungen auf verschiedenen Beatmaking-Sessions, Beatmaking-Workshops, Beat-Battles, Beat-Sets etc. durch. Diese Beobachtungen erfolgten tendenziell verdeckt³⁶ und ebenfalls unsystematisch. Mein Ziel war es zum einen, vor dem Hintergrund meines Erkenntnisinteresses mehr über diese Phänomene zu erfahren, um sie besser verstehen und ihre potenzielle Bedeutung für Lernen einschätzen zu können, zum anderen wollte ich verschiedene Manifestationen künstlerischer Handlungsfähigkeiten dokumentieren.

Beim Anfertigen der Protokolle versuchte ich, meine Beobachtung möglichst chronologisch und detailreich zu dokumentieren und mich mit Deutungen zurückzuhalten (Strübing, 2013, S. 56). Nach dem Aufenthalt im Feld überführte ich die Protokolle in ein digitales Format, um sie in das Programm MAXQDA importieren zu können. Dabei ergänzte ich unter anderem Überlegungen zu meiner Rolle während der Beobachtung,

34 Zum Zeitpunkt des Interviews.

35 Zum Konzept der Karriere vgl. die Einleitung zur Ergebnisdarstellung.

36 Verdeckt bedeutet nicht, dass ich meine Beobachtungen aktiv verheimlichte. Ich bemühte mich aber auch nicht darum, allen Anwesenden offenzulegen, dass ich gerade beobachtete.

beispielsweise inwieweit meine Anwesenheit Einfluss auf das beobachtete Geschehen gehabt haben mochte und dergleichen.

Durch die teilnehmenden Beobachtungen erfuhr ich unter anderem mehr darüber, wie Beatmaker*innen auf Beatmaking-Sessions miteinander agieren, worüber sie sich austauschen oder worauf bei der Vermittlung im Rahmen eines Workshops Wert gelegt wird. Vor allem aber konnte ich Manifestationen künstlerischer Handlungsfähigkeit beobachten.

4.3.2.3 Beobachtend teilnehmen

Während bei teilnehmenden Beobachtungen die Beobachtung im Mittelpunkt steht, geht es bei der beobachtenden Teilnahme darum,

sich in möglichst Vieles existenziell zu involvieren bzw. involvieren zu lassen, in verschiedene Rollen zu schlüpfen, mit zu tun, was zu tun je üblich ist bzw. was von denen, mit denen man zu tun hat, eben getan wird, und dabei nicht nur andere, sondern auch *sich selbst* zu beobachten. (Hitzler & Gothe, 2015, S. 10, H. i. O.)

Im Rahmen meiner beobachtenden Teilnahmen baute ich daher zum einen selbst (wieder mehr) Beats, „um zu erfahren, was es heißt, den Anforderungen dieser Praxis ausgesetzt zu sein“ (Breidenstein, 2006, S. 21); und zum anderen beobachtete ich mich dabei mehr oder weniger systematisch, um gegebenenfalls Aspekte und Phänomene zugänglich zu machen, die sich dem methodischen Zugriff über Interviews oder teilnehmenden Beobachtungen entziehen, weil sie beispielsweise von den Interviewpartner*innen nicht artikuliert wurden oder werden konnten (vgl. auch Honer, 2011, S. 75–88).

Methodisch setzte ich die beobachtenden Teilnahmen um, indem ich während eines Beatbauprozesses ein Aufnahmegerät laufen ließ und meine Handlungen oder Gedanken mal parallel, mal zeitversetzt laut aussprach (vgl. auch Neuweg, 2015, S. 103). Dabei ging ich zum Teil unsystematisch beobachtend vor, gelegentlich richtete ich meine Aufmerksamkeit aber auch gezielt auf bestimmte Aspekte und Phänomene. Dazu gehörten insbesondere die Dinge, deren Bedeutung ich durch den gezielten Einsatz von Heuristiken zu ermitteln versuchte. Dabei griff ich vornehmlich auf die von Adams und Thompson (2016) zusammengetragenen Heuristiken für das Führen von Interviews mit Dingen³⁷ zurück. Weitere Inspiration in Gestalt von Fragen und Aufmerksamkeitsfokussen erhielt ich darüber hinaus durch die von Ismaiel-Wendt (2016) entwickelten Mu-

37 In ihrem Buch *Researching a Posthuman World. Interviews with Digital Objects* (2016) verbinden Adams und Thompson zunächst die Akteur-Netzwerk-Theorie mit (post-)phänomenologischen Ansätzen und formulieren dann auf dieser Grundlage acht Heuristiken, mit deren Hilfe Dinge in qualitativ-empirischer Forschung ‚interviewt‘ werden können. Ihr Verständnis von Interview bestimmen sie dabei wie folgt: „To inter-view an object or thing is therefore to catch insightful glimpses of it in action, as it performs and mediates the gestures and understandings of its human employer, and as it associates with others. Such object interviews entail finding opportunities to observe a thing in its everyday interactions and involvements with human beings or other nonhuman entities. Interviewing objects describes an approach for listening to things, observing them in action, discerning their co-constitutive influences, as well as relations with other entities and beings around them“ (Adams & Thompson, 2016, S. 17–18).

sikmachDing-Studien³⁸ sowie die von Nohl (2011) entworfene Pädagogik der Dinge³⁹. Durch meine beobachtenden Teilnahmen generierte ich eine enorm große Menge an Daten, weshalb ich mich dazu entschloss, nicht alle Aufnahmen zu transkribieren, um sie in MAXQDA auswerten zu können, sondern mich auf jene zu konzentrieren, die mir am vielversprechendsten erschienen.

Die beobachtenden Teilnahmen sensibilisierten mich für das beim Beatmaking notwendige praktische Wissen sowie für die beteiligten Dinge und ihre potenzielle Bedeutung für das Lernen und Bauen von Beats (vgl. auch Lengersdorf, 2015, S. 186). Außerdem verhalfen sie mir zu spezifischen Einsichten, Perspektiven und Aufmerksamkeitsfokussen. Als ich beispielsweise versuchte, einen neuen Hardware-Controller mit meiner DAW zu verbinden, fiel mir auf, dass bereits das Verkabeln sowie das Einrichten einer Dinge-Konfiguration bestimmter Fertigkeiten bedarf. Da derlei Fertigkeiten von den Interviewpartner*innen aber nur selten erwähnt wurden, überlegte ich, ob die Interviewpartner*innen diese Fertigkeiten aufgrund der Wirkmächtigkeit bestimmter Diskurse womöglich nicht als musikbezogen im engeren Sinne begreifen. Das führte wiederum bei mir zu einer erhöhten Aufmerksamkeit für die Bedeutung von Diskursen.

Durch die beobachtenden Teilnahmen nutzte ich meine Erfahrungen mit Beatmaking nicht nur ‚irgendwie‘, sondern machte sie auch in fokussierter Weise als einen weiteren Datentyp zugänglich (vgl. auch Clarke et al., 2018, S. 107). Dabei galt es allerdings, zwei Aspekte zu beachten. Erstens war es wichtig, meine Erfahrung nur als eine unter vielen zu betrachten und sie nicht meine Forschung dominieren zu lassen (ebd.). Zweitens bestand die Gefahr, durch meine Vertrautheit mit dem Phänomen bestimmte Regeln, Wissensbestände oder Perspektiven als selbstverständlich hinzunehmen und sie nicht zu hinterfragen (vgl. Lengersdorf, 2015, S. 186). Es war daher zentral, dass ich meine Erfahrungen, Wissensbestände und Annahmen ständig reflektierte. Für die Reflexion nutzte ich verschiedene Strategien, wie sie von Charmaz (2014,

38 Ismaiel-Wendt entwickelte ein als MusikmachDing-Studien bezeichnetes Forschungsprogramm, mit dem er versucht, „möglichst konkrete kulturwissenschaftlich/kultursoziologisch informierte Fragenperspektiven zusammenzutragen und anzubieten, mit denen eine Annäherung an etwas, das unter anderem auch (digitale) Audiotechnologie, (virtuelle) Instrumente oder (Musik-)Medien genannt wird, möglich ist“ (Ismaiel-Wendt, 2016, S. 17). Ausgehend von verschiedenen theoretischen Annahmen, formuliert er fünf Fragenperspektiven, die sich, seinem Erkenntnisinteresse entsprechend, insbesondere für kulturwissenschaftliche, postkoloniale und/oder queer-feministische Forschung anbieten (ebd., S. 15–38). Die Bedeutung der Dinge für Lernen gerät dabei zwar nicht unmittelbar in den Blick, dafür erwiesen sich die Fragen als hilfreich, um beispielsweise machtkritische Aspekte stärker zu berücksichtigen. Gemeinsam mit der im Begriff MusikmachDing angelegten Aufforderung, inklusiv und möglichst breit über Dinge und ihre Bedeutung für Musikmachen und Lernen nachzudenken, waren die MusikmachDing-Studien daher höchst produktive Irritation und Inspiration zugleich.

39 Ähnlich wie bei Ismaiel-Wendt lieferten auch die von Nohl formulierten Fragen wertvolle Anregung für meine Forschung, weshalb ich sie zum Teil modifiziert übernommen habe: „Wie lernt man mit Dingen, indem man Können im Umgang mit ihnen und Wissen über sie erwirbt? Was passiert, wenn Erziehungsabsichten an Dinge delegiert werden, die Menschen dann bestimmte Handlungen sowie die ihnen unterliegenden Orientierungen zumuten und somit selbst erziehen? Auf welche Weise wachsen Menschen in eine ihnen selbstverständliche Dingwelt hinein? Und wie sind die Dinge in die Bildungsprozesse von Menschen, in denen jene ihre Lebensorientierungen transformieren, eingeflochten?“ (Nohl, 2011, S. 9).

S. 144–160) und Breuer, Muckel und Dieris (2018, S. 83–123) vorgeschlagen werden. Als besonders hilfreich erwiesen sich das regelmäßige Verfassen von Memos und der Austausch mit meinen Betreuer*innen sowie mit Kolleg*innen in Interpretationsgruppen und Forschungskolloquien.

4.3.2.4 Dokumente sammeln

Eine weitere Erhebungsmethode, auf die ich zurückgriff, war das Sammeln von Dokumenten im weitesten Sinne (Charmaz, 2014, S. 45–47). Charmaz unterscheidet dabei zwischen bereits vorhandenen Dokumenten („extant documents“) und solchen, die erst durch die Forschenden ‚hervorgeholt‘ werden („elicited documents“) (ebd., S. 47–49). Bereits vorhandene Dokumente waren beispielsweise Filme und Bücher über Beatmaking. Der Anstoß für das Sammeln solcher Dokumente erfolgte vielfach während der Auswertung, wenn ich beispielsweise merkte, dass ich über bestimmte von den Interviewpartner*innen erwähnte Phänomene noch nicht viel wusste oder wenn ich eine Idee oder Hypothese weiter ausschärfen wollte. Häufig sammelte ich Dokumente aber auch spontan, wenn ich diese zufällig entdeckte, z. B. auf Instagram oder Twitter. Wann immer möglich, versuchte ich die Dokumente so zu speichern, dass ich in MAXQDA jederzeit darauf zugreifen konnte.

Ich sammelte aber nicht nur bereits vorhandene Dokumente, sondern ließ auch welche erstellen. Dazu zählen insbesondere Lerntagebücher, die im Rahmen des bereits erwähnten Seminars von den Teilnehmer*innen angefertigt wurden – in dem Wissen um meine Forschung und mit der Erlaubnis, sie dafür auswerten zu dürfen. Die Lerntagebücher erhob ich zu einem Zeitpunkt im Forschungsprozess, an dem ich mich ausführlich damit beschäftigte, welche Bedeutung den Vorerfahrungen der Interviewpartner*innen für ihr Beatmaking zukommt, inwiefern es sich beim Beatmaking tatsächlich um eine niedrigschwellige Praxis handelt und warum Beatmaking so selten in formellen Kontexten gelernt wird. Zentrale Fragen, die die Seminarteilnehmer*innen beantworten sollten, lauteten daher unter anderem:

- Konntest du heute von bereits erworbenen Fertigkeiten und Kenntnissen profitieren? Warum (nicht)?
- Was würdest du jemandem sagen, der/die dich fragte, wie er/sie Beatmaking lernen kann?
- Welche Aspekte von Beatmaking lassen sich warum in einem Seminarkontext gut vermitteln? Welche eher nicht?

Die Lerntagebücher wurden anschließend von mir aufbereitet und in MAXQDA importiert. Sie erwiesen sich unter anderem deshalb als hilfreich, da sie deutlich machten, dass Beatmaking nicht, wie von meinen Interviewpartner*innen dargestellt, per se eine niedrigschwellige Praxis ist, sondern es dafür anscheinend gewisser Voraussetzungen bedarf.

4.3.2.5 Überblick über den Datenkorpus

Indem ich Interviews führte, teilnehmend beobachtete, beobachtend teilnahm sowie Dokumente sammelte, generierte ich einen großen, vielfältigen Datenkorpus, der am Ende des Forschungsprozesses die folgenden Daten umfasste:

- zehn Interviews mit elf Beatmaker*innen,
- 13 Protokolle von teilnehmenden Beobachtungen bei Beatmaking-Sessions, Beatmaking-Workshops, Beat-Battles, Beat-Sets sowie im Rahmen eines von mir durchgeführten Seminars zum Beatmaking,
- acht Protokolle sowie zahlreiche Aufnahmen von beobachtenden Teilnahmen,
- neun Lerntagebücher von Teilnehmer*innen meines Seminars,
- diverse Filme bzw. Filmdokumentationen (u. a. *The Wonder Year* (Price 2011) über den Beatmaker 9th Wonder) sowie YouTube-Videos,
- diverse nichtwissenschaftliche Bücher zum Beatmaking und Beiträge in Zeitschriften, sowie
- zahlreiche Screenshots von Posts auf Instagram, Twitter, SoundCloud, Facebook etc.

Den Kern meiner Arbeit bildeten die zehn Interviews, die deshalb von mir allesamt sorgfältig und vollständig ausgewertet wurden. Die anderen Daten dienten in erster Linie der Auseinandersetzung mit Manifestationen künstlerischer Handlungsfähigkeit, außerdem dem Vertraut-Werden mit dem Forschungsfeld sowie der Sensibilisierung für bestimmte Phänomene und Aspekte. Sie wurden von mir zumeist nur selektiv in den Auswertungsprozess einbezogen.

4.3.3 Auswertung der Daten

4.3.3.1 Kodieren

Das zentrale Auswertungsverfahren meiner Arbeit war das Kodieren. Darunter wird ein Vorgang verstanden, bei dem Phänomene in den Daten identifiziert und die entsprechenden Stellen mit (vorläufigen) Begriffen, den Codes, versehen werden. Vorangetrieben durch die Methode des ständigen Vergleichens werden diese im weiteren Verlauf verdichtet zu Codes ‚höherer Ordnung‘, den Kategorien. Die Codes und Kategorien stellen wiederum das Material dar, mit dem am Ende eine Grounded Theory bzw. eine dichte Analyse angefertigt wird (Charmaz, 2014, S. 11): „Grounded theory coding generates the bones of your analysis. Theoretical centrality and integration will assemble these bones into a working skeleton“ (ebd., S. 113). Charmaz unterscheidet zwischen den beiden Kodiermodi bzw. -phasen *initial coding* und *focused coding* (ebd.).

Initial coding

Den Ausgangspunkt des Kodierens bildet das *initial coding*, das in anderen GTM-Varianten als offenes Kodieren bezeichnet wird (Strübing, 2014, S. 99). Das Ziel des

initial coding ist es, das Material aufzubrechen, indem Phänomene in den Daten identifiziert und mit (vorläufigen) Codes versehen werden. Charmaz betont die Wichtigkeit, dabei eine möglichst offene Haltung einzunehmen und dicht am Material zu bleiben. Dadurch soll sichergestellt werden, dass den Daten zum einen keine (theoretischen) Vorannahmen übergestülpt werden und zum anderen, im Falle von Interviews, die Perspektiven der Interviewpartner*innen nicht einfach unhinterfragt übernommen werden (Charmaz, 2014, S. 116–120, 127). Als Hilfestellung empfiehlt sie verschiedene Analyseheuristiken wie das *word-by-word coding* bzw. *line-by-line coding* sowie das Kodieren mit Gerundien (ebd., S. 120–128).

Eine offene Haltung einzunehmen, bedeutet für Charmaz allerdings nicht, zu versuchen, sich den Daten unvoreingenommen zu nähern. Das ist erkenntnistheoretisch unmöglich. Vielmehr geht es darum, sich der eigenen, aus verschiedenen Wissensbeständen und Erfahrungen gespeisten Vorannahmen bewusst zu werden, sie zu reflektieren und dadurch gegebenenfalls produktiv zu nutzen (ebd., S. 117). Tatsächlich stellen die eigenen Erfahrungen und (Vor-)Wissensbestände einen zentralen Bestandteil dessen dar, was Glaser und Strauss (1967, S. 46) als theoretische Sensibilität bezeichnen – eine Fertigkeit, die auch nach Ansicht von Charmaz nötig ist, um Codes bzw. Kategorien zu entwickeln:

Theoretical sensitivity is the ability to understand and define phenomena in abstract terms and to demonstrate abstract relationships between studied phenomena. With this type of sensitivity, grounded theorists discern meanings in their emergent patterns and define the distinctive properties of their constructed categories concerning these patterns. Thus, theoretical sensitivity enables grounded theorists to construct analytic codes leading to abstract concepts that have clear empirical indicators and can be distinguished from other concepts. (Charmaz, 2014, S. 161)

Neben den eigenen Erfahrungen und Wissensbeständen zählen zu den Quellen theoretischer Sensibilität auch Theorien bzw. theoretische Annahmen, die ebenfalls sorgfältig reflektiert werden müssen (Mey & Mruck, 2011, S. 31–32).

Da ich im Vorfeld noch nicht qualitativ-empirisch gearbeitet hatte, fiel mir das Kodieren zunächst schwer. Erst durch gemeinsame Kodiersitzungen mit erfahrenen Forscher*innen bekam ich allmählich ein Gefühl dafür, wann die von mir vergebenen Codes zu dicht am Material blieben oder sich zu weit entfernten. Die wichtigsten Faustregeln aus diesen Sitzungen hielt ich in einer Art Kodierleitfaden fest. Dieser diente nicht dazu, bestimmte Schritte nacheinander abzuarbeiten, sondern vielmehr als Gedankenstütze, worauf es beim *initial coding* ankommt und welche Heuristiken gegebenenfalls hilfreich sein können. Neben den allgemeinen Faustregeln (Sei offen! Vorsicht vor theoretischen Begriffen! Stelle Vergleiche an! Etc.) notierte ich dort auch unterschiedliche Analyseheuristiken wie das bereits erwähnte *word-by-word coding* bzw. *line-by-line coding* und das Kodieren mit Gerundien, außerdem verschiedene generative Fragen (Charmaz, 2014, S. 127; Saldaña, 2016, S. 22) sowie die Situationsmatrix der SI (Clarke, 2012, S. 113). Begleitet wurde der gesamte Kodierprozess durch das Verfassen von Memos (Charmaz, 2014, S. 162–191).

Focused coding

Mit der Zeit kristallisierten sich bestimmte thematisch besonders einschlägige und/oder häufig an zentralen Stellen im Material auftauchende Kodes heraus, denen ich im Folgenden meine analytische Aufmerksamkeit widmete. Damit hatte ich nahtlos in die Phase des *focused coding* gewechselt, die für Charmaz im Wesentlichen darin besteht, derartige Kodes auszuwählen und sie als sogenannte *focused codes* zu nutzen, um große Datenmengen durchzugehen, zu synthetisieren und zu analysieren (Charmaz 2014, S. 138, 141).⁴⁰ Die Kodierarbeit bestand nun vor allem darin, Kodes bzw. die mit ihnen kodierten Phänomene miteinander zu vergleichen, wobei die Kodes als Brücken zwischen den verschiedenen Datentypen dienten, sie gegebenenfalls zusammenzufassen, ihre Beziehungen zueinander zu untersuchen und über ihre analytische Aussagekraft nachzudenken (ebd., S. 140). Anschließend wählte ich vielversprechende und sich in der analytischen Arbeit bewährte *focused codes* aus, um sie als (vorläufige) Kategorien⁴¹ zu behandeln und weiter auszuarbeiten:

Treating focused codes as tentative categories prompts you to develop and scrutinize them. Then you can evaluate these tentative categories and decide whether they hold up as categories for this analysis. If you accept these codes as categories, clarify what they consist of and specify the relationships between them. (Charmaz, 2014, S. 189)

Die dergestalt ausgearbeiteten Kategorien stellten schließlich die zentralen Elemente meiner sich entwickelnden dichten Analyse dar.⁴²

Hinsichtlich der Ausarbeitung von Kodes bzw. Kategorien und deren In-Beziehung-Setzen gibt Charmaz kaum explizite Hinweise. Sie weist lediglich auf die Methode des Vergleichens sowie auf zwei weitere Kodiermodi hin, die sie aber für problematisch erachtet und deren Einsatz sie nur eingeschränkt empfiehlt: das axiale Kodieren („axial coding“) und das theoretische Kodieren („theoretical coding“). Beim axialen Kodieren geht es im Wesentlichen darum, mithilfe verschiedener heuristischer Schemata Kodes bzw. Kategorien auszuarbeiten und die Beziehungen zwischen ihnen zu klären. Skeptisch steht Charmaz dem axialen Kodieren gegenüber, weil es ihrer Ansicht nach dazu führt, dass Daten bzw. Kodes in ein bestimmtes Schema gezwängt werden (Charmaz, 2014, S. 147–149) – eine Kritik, die von Clarke geteilt wird (Clarke, 2012, S. 106–108). Auch das von Glaser entwickelte theoretische Kodieren sieht sie kritisch, insofern es dabei ebenfalls darum geht, bestimmte Schemata und/oder Konzepte zu nutzen, um die

40 *Initial coding* und *focused coding* können zwar als zwei verschiedene Phase oder Modi betrachtet werden, sie schließen sich aber nicht aus bzw. wechselte ich häufig zwischen ihnen – allein schon deshalb, weil ich fortwährend neues Material erhob (vgl. auch Charmaz, 2014, S. 141).

41 In der Literatur zur GTM werden die Begriffe Konzept, Kode, Kategorie etc. häufig unterschiedlich verwendet. Ich schließe mich hier der Verwendung von Muckel an: „Kodes sind eine andere Bezeichnung für Konzepte, und Kategorien sind aufgeklärte Verdichtungen von Konzepten/Kodes. Eine weitergehende Differenzierung zwischen Kodes und Konzepten scheint mir angesichts der Verknüpfung beider mit dem Prozess der Konzeptualisierung nicht sinnvoll“ (Muckel, 2011, S. 338).

42 In einer traditionellen GTM-Studie würde darüber hinaus noch eine zentrale Kategorie bestimmt, die sogenannte Kern- oder Schlüsselkategorie, die den Mittelpunkt der Grounded Theory bildet und um die herum die übrigen Kategorien und Kodes angeordnet werden (Mey & Mruck, 2011).

Beziehungen zwischen Kodes bzw. Kategorien zu analysieren und darzustellen (Charmaz, 2014, S. 150–154).

Insgesamt lässt sich bei Charmaz also eine Zurückhaltung beobachten hinsichtlich „apriorische[r] Systematiken der Ordnungs-Stiftung in Weltausschnitten (bevorzugt in Welten sozialen Handelns), die als heuristische Schemata zur Sortierung, An-/Ordnung und Relationierung der destillierten Konzepte herangezogen werden können“ (Breuer et al., 2018, S. 281–282).⁴³ Das ist insofern verwunderlich, als dass sie an anderer Stelle explizit auf verschiedene Visualisierungsstrategien eingeht, zu denen sie unter anderem auch die Mapping-Strategien der SI zählt (Charmaz, 2014, S. 218–220). Und diese können meines Erachtens zumindest teilweise durchaus als Heuristiken bzw. Schemata zur „Sortierung, An-/Ordnung und Relationierung“ von Kodes bzw. Kategorien und damit als Formen axialen bzw. theoretischen Kodierens verstanden werden.⁴⁴

Letztendlich ist die Frage, ob es sich bei den Mapping-Strategien der SI um Formen des axialen oder theoretischen Kodierens handelt oder nicht, aber auch weniger entscheidend als der Umstand, dass diese im Rahmen meiner Arbeit eine wertvolle Ergänzung zum *initial coding* und *focused coding* der KGTM darstellten. Daher werde ich im Folgenden näher darauf eingehen.

4.3.3.2 Kartographieren

Wie bereits erläutert, entwickelte Clarke verschiedene Mapping-Strategien, um die von ihr angestrebte komplexe Erforschung der Situation methodisch umsetzen zu können. Dabei handelt es sich im Wesentlichen um kartographische Ansätze bzw. Visualisierungsverfahren, die zu drei unterschiedlichen Kartentypen führen: Situations-Maps, Maps von Sozialen Welten/Arenen und Positions-Maps (Clarke, 2012, S. 123–124). Da für meine Arbeit insbesondere die Situations- sowie die Positions-Maps von Bedeutung waren, werde ich nur diese beiden Kartentypen vorstellen.

Zuvor allerdings noch vier Hinweise. Erstens dienen Maps nicht, zumindest nicht in erster Linie, der Ergebnisaufbereitung und -repräsentation, sondern können als „analytische Übungen“ verstanden werden, die dazu anregen sollen, „noch gründlicher zu analysieren“ (ebd., S. 121). Zweitens sollten zur Anfertigung von Maps bereits interpretierte und im besten Fall schon kodierte Daten verwendet werden (ebd.). Mapping-Strategien „funktionieren nur dann, wenn Forscher mit den Daten recht vertraut sind und sich geistig in bzw. mit ihnen relativ frei bewegen können“ (ebd., S. 122). Drittens sollte das Kartographieren bzw. das Anfertigen von Maps wie das Kodieren durch das Verfassen von Memos begleitet werden (ebd.). Viertens, höchst kompatibel mit meinen beobachtenden Teilnahmen, sollen Forschende „ihre eigenen, im Laufe des For-

43 Charmaz' Skepsis lässt sich in die größere Diskussion um „Emergence“ vs. „Forcing“ einordnen, bei der unter anderem darauf hingewiesen wird, dass die Nutzung apriorischer Systematiken einen Widerspruch zum Postulat der Offenheit darstellt (vgl. ausführlich Kelle, 2011).

44 Widersprüchlich erscheint hier auch, dass Charmaz das Konzept der Sozialen Welten, auf das eine der Mapping-Strategien beruht, als Beispiel anführt für ein Konzept, das beim theoretischen Kodieren herangezogen werden kann (Charmaz 2014, S. 152–153, 219–221).

schungsprozesses gemachten Erfahrungen als Daten für die Anfertigung dieser Maps nutzen“ (ebd.).

Situations-Maps

Situations-Maps dienen dazu, alle analytisch relevanten Elemente der erforschten Situation zu erfassen und abzubilden, „so wie sie von jenen in der Situation selbst und durch den Analytiker definiert werden“ (Clarke, 2012, S. 125). Für das Anfertigen einer Situations-Map werden die Elemente zunächst ungeordnet zusammengetragen.⁴⁵ Dabei erwies es sich als hilfreich, die Situationsmatrix heranzuziehen, um nachzuprüfen, ob ich potenziell relevante Elemente möglicherweise übersehen hatte. Das vorläufige Ergebnis eines solchen Prozesses ist eine ungeordnete Situations-Map („messy map“), mit der auf zweifache Weise weiterverfahren werden kann: Erstens können einzelne Elemente fokussiert und ihre Beziehung zu den übrigen Elementen erforscht werden. Zweitens können die Elemente geordnet werden, indem sie bestimmten Kategorien zugewiesen werden, z. B. jenen, die in der Situationsmatrix enthalten sind: menschliche Akteur*innen, zeitliche Elemente, Diskurse etc. (ebd., S. 124–129).

Während des Forschungsprozesses fertigte ich neben einer ‚großen‘ Situations-Map, in der ich Elemente aus allen Daten berücksichtigte und die ich stetig erweiterte, auch mehrere ‚kleine‘ Situations-Maps an, die sich häufig nur auf einen einzelnen Fall bezogen (vgl. zur Skalierbarkeit der Situation Clarke et al., 2018, S. 17, 117). Da Clarke keine Praktiken berücksichtigt, mich aber die Praktiken der Beatmaker*innen interessierten, trug ich diese ebenfalls als Elemente in meine Situations-Maps ein – inspiriert wurde ich hierzu durch Fosket (2015) sowie Both (2015).

Die Situations-Maps erwiesen sich als ausgesprochen hilfreich für eine möglichst umfassende Erforschung des Lernens, aber auch für die Analyse von Beatbauprozessen, da sie mich dazu anhielten, alle abgebildeten Elemente hinsichtlich ihrer potenziellen Bedeutung zu untersuchen und dabei ihre wechselseitigen Beziehungen im Blick zu behalten. Das Ordnen der Maps führte zudem häufig dazu, dass ich bestimmte Codes zusammenfassen und gelegentlich auch abstrakter konzeptualisieren konnte.

Positions-Maps

Den zweiten Kartentyp, den ich nutzte, waren Positions-Maps. Diese dienen dazu, in den Daten eingenommene Positionen zu den darin ebenfalls enthaltenen wichtigen diskursiven Themen bzw. Fragen abzubilden. „Den Fokus der Positions-Maps bilden Fragen, Positionen zu diesen Fragen, das Fehlen von Positionen, wo man sie erwartet hätte (Orte diskursiven Schweigens) und bedeutende Unterschiede diskursiver Positionen in der interessierenden Situation“ (Clarke, 2012, S. 165). Zentral ist, dass es nicht darum geht, Positionen bestimmten Akteur*innen zuzuordnen, sondern im Sinne Foucaults über das erkennende und wissende Subjekt hinauszugehen: „Positionen auf Positions-Maps sind Positionen im Diskurs“ (ebd.).

45 Die Maps fertigte ich zu Beginn auf einem Whiteboard an, das ich regelmäßig abfotografierte. Später verwendete ich für das Mapping hauptsächlich das Programm Scapple.

Positions-Maps werden angefertigt, indem zunächst die wichtigsten Themen bzw. Fragen in den Daten identifiziert und anschließend die unterschiedlichen dazu existierenden Positionen räumlich innerhalb eines zwei Dimensionen umfassenden Koordinatensystems angeordnet werden (ebd., S. 167). Mithilfe von Positions-Maps war es möglich, die vielfältigen Meinungen bzw. Positionen der Interviewpartner*innen zu Themen wie Lernen oder dem Zugang zum Beatmaking zu erfassen und diese eingehender zu analysieren.

4.3.3.3 Ein Blick in die Werkstatt

Um den Forschungsprozess über die relativ abstrakte Darstellung der verwendeten Methoden hinaus zumindest ansatzweise nachvollziehbar zu machen, werde ich dieses Kapitel mit der vereinfachten und verkürzten Beschreibung eines konkreten Beispiels abschließen.⁴⁶ Ausgehen möchte ich von einer Stelle im zweiten für meine Arbeit geführten Interview, in der Leo zunächst ausführlich über das von ihm verwendete Plugin Schwarzonator⁴⁷ berichtet, bevor er mit den folgenden Worten endet:

Angenommen, du hast einen Loop aus, was weiß ich, zwei Takten oder so. Das sind immer zwei Akkorde, din din din din (deutet mit Gesten den Akkordwechsel an), und du spielst dazu Einzelnoten ein [...]. Dann klingt es nie schief, weil der sich automatisch immer die richtige Note zuordnet. Das ist ein sehr interessantes Programm. Also für Leute, die keine Noten spielen können, ist das super, weil ich muss immer viel ausprobieren und so, hm, dann ist die schief, welche Note ist denn das? Und dann zählst du und versuchst du und so habe ich mir viel geholfen. Ist ein bisschen Pfuschen (lacht), aber das ist egal am Ende, das interessiert am Ende keinen.

An diesen Ausschnitt hatte ich in einem ersten Kodierdurchgang eine Vielzahl von Codes vergeben, unter ihnen auch den In-Vivo-Kode⁴⁸ „Pfuschen“, für den ich im Anschluss folgendes Memo⁴⁹ anlegte:

Leo verwendet für das Einspielen von Melodien ein Plugin, das insbesondere hilfreich sei für „Leute, die keine Noten spielen können“ und dessen Verwendung für ihn eine Form des „Pfuschens“ darstellt. Das interessiere „am Ende“ allerdings niemanden.

46 Es handelt sich dabei um einen Rekonstruktionsversuch auf Grundlage von Erinnerungen, Memos, verschiedenen abgespeicherten Versionen des Projekts in MAXQDA, ausgedruckten Kodierversuchen, abfotografierten Maps etc., der zudem nicht in der Lage ist, die iterativ-zyklische Logik und das nahezu zeitgleiche Ablaufen verschiedener Auswertungs- und Erhebungsschritte abzubilden.

47 Die wesentlichen Informationen über den Schwarzonator, wie sie mir von Leo präsentiert wurden, seien hier kurz zusammengefasst. Das Plugin besteht aus den beiden Komponenten Big Brother und Little Brother. Der Big Brother wird einem bestimmten Klangbaustein (z.B. einem zweitaktigen Loop) zugeordnet, der Little Brother hingegen auf eine MIDI-Spur geladen, die zusätzlich mit einem VST-Instrument bestückt wird. Wird nun der Klangbaustein abgespielt, ist es auf dem VST-Instrument nur möglich, Töne zu spielen, die zu den jeweiligen Akkorden bzw. den entsprechenden Skalen gehören.

48 In-Vivo-Kodes sind Codes, deren Bezeichnung aus den Daten übernommen wurde (Charmaz, 2014, S. 134–135).

49 Es handelt sich nicht um das originale Memo, sondern um eine gekürzte und geglättete Version.

Zunächst einmal frage ich mich, was Leo damit meint, dass er keine „Noten spielen“ kann. Festzuhalten ist, dass er die „richtigen“ Noten bzw. Töne durchaus erkennen kann, sobald er sie hört. Anscheinend kann er aber im Vorfeld nicht eingrenzen, welche Tasten auf seinem MIDI-Keyboard es sich zu drücken ‚lohnt‘. Er weiß also vermutlich nicht, aus welchen Akkorden der Loop besteht, und kann daher nur ausprobieren, welche Töne zu diesen Akkorden (einem diatonischen Verständnis folgend) passen bzw. welche ‚richtig‘ sind. Das Plugin Schwarzonator scheint hier nun Abhilfe zu schaffen: Es übernimmt für ihn gewissermaßen die Aufgabe, die richtigen Töne („Noten“) auszuwählen. (Interessant ist hier die Handlungsmacht, die dem Plugin explizit zugewiesen wird, es ist nicht bloß Werkzeug, sondern handelt aktiv.) Die Verwendung des Plugins wird von Leo als Pfuschen beschrieben.

Pfuschen klingt für mich nach Mogeln, etwas Unerlaubtes tun, etwas nicht ‚richtig‘ tun etc. Warum spricht Leo von Pfuschen? Gibt es eine ‚richtige‘ Art, Beats zu machen? Oder ist es Pfuschen, weil Leo sich nicht die Mühe macht, auszuprobieren oder das erforderliche Wissen zu erwerben? Und inwiefern spielt es eine Rolle, dass ich mich als Wissenschaftlicher Mitarbeiter an einem Musikinstitut vorgestellt habe und dadurch von Leo möglicherweise als eine Art Repräsentant für ein bestimmte Verständnis von ‚richtigem‘ Musikmachen wahrgenommen wurde?

Pfuschen klingt für mich irgendwie negativ. Abgemildert wird diese Lesart allerdings dadurch, dass Leo es lachend erzählt – so schlimm kann es also nicht sein. Und außerdem: „[D]as interessiert am Ende keinen.“ Hier stellt sich die Frage, wen es denn überhaupt interessieren könnte, ob Leo „pfuscht“ oder nicht. Vermutlich sind hier die Rezipient*innen des Beats im Allgemeinen und andere Beatmaker*innen im Speziellen gemeint. Dass es niemanden interessiert, könnte nun zum einen damit zusammenhängen, dass niemand mitbekommt, dass Leo pfuscht; zum anderen möglicherweise damit, dass Rezipient*innen bzw. Beatmaker*innen weniger den Prozess als vielmehr das Produkt beurteilen. Das hatte sich bereits bei Hendrik angedeutet, vielleicht bestätigt es sich ja hier.

Dass gepfuscht werden kann, ohne dafür mit negativen Konsequenzen rechnen zu müssen, ist für mich hochinteressant, weil es bedeutet, dass beim Beatmaking bestimmte Fertigkeiten und Wissensbestände anscheinend nicht benötigt werden, eben weil gepfuscht werden kann. (Allerdings bedarf es dafür vermutlich erst einmal des Wissens, dass und wie überhaupt gepfuscht werden kann.) Vielleicht kann ich statt von Pfuschen etwas ‚neutraler‘ davon sprechen, dass abgekürzt werden kann. Pfuschen ist dann eine (tendenziell negative) Bezeichnung für die Praktik des Abkürzens.

Nachdem ich das Memo verfasst hatte, kodierte ich den Rest des Interviews. Dabei vergab ich an mehrere Stellen, in denen davon die Rede war, dass Aufgaben bzw. Praktiken von anderen menschlichen Akteur*innen oder nichtmenschlichen Akteuren übernommen werden, den Kode Abkürzen. (Zum Beispiel erzählte Leo, dass er Beatmaker*innen kennt, die nicht selbst mischen, sondern andere Akteur*innen damit beauftragen.) Nachdem ich das Interview mit Leo einmal vollständig initial kodiert und die wichtigsten Elemente, wozu auch die Praktik des Abkürzens gehörte, in die ‚große‘

Situations-Map eingetragen hatte, erhob ich weitere Daten und wertete diese ebenfalls aus. Darunter waren unter anderem zwei Interviews sowie mehrere beobachtende Teilnahmen, bei denen ich besonders darauf achtete, inwiefern auch ich abkürzte. Auffällig war, dass ich dabei den Kode Abkürzen relativ häufig vergab, weshalb ich anfang, ihn weiter auszuarbeiten. Ich machte ihn also zu einem *focused code* bzw. einer Kategorie.

Dabei war ein wichtiger Arbeitsschritt, die Beziehung des Abkürzens zu anderen Situationselementen zu untersuchen. Ich kreiste den Kode deshalb in der ‚großen‘ Situations-Map ein und ging nacheinander die potenziellen Beziehungen zu den anderen Elementen durch. Besonders starke Beziehungen ließen sich dabei zum einen zu anderen menschlichen Akteur*innen und Dingen herstellen, da diese das Abkürzen überhaupt erst ermöglichten; und zum anderen zum Diskurs zu ‚guten‘ Beats bzw. Beatmaker*innen, in dem darüber befunden wird, ob Abkürzen ‚in Ordnung‘ ist oder nicht. Ich verglich also die Kodes bzw. Elemente miteinander, überlegte, wo es vielleicht Überschneidungen gibt oder welche sich vielleicht zusammenfassen ließen.

Ungefähr zur selben Zeit arbeitete ich an der Idee, dass es sich beim Beatmaking um eine modularisierte Musikpraxis handelt. Das Konzept einer modularisierten Musikpraxis hatte ich entwickelt, weil ich herausfinden wollte, was Beatmaking eigentlich ‚ist‘, welche Praktiken es umfasst, welche Dinge von Bedeutung sind etc. In meinen Daten bot sich diesbezüglich ein recht heterogenes Bild, weshalb ich Schwierigkeiten hatte, näher zu bestimmen, worum es sich beim Beatmaking eigentlich handelt. Abhilfe schien hier unter anderem die Idee zu schaffen, dass es verschiedene Module gibt, die wiederum bestimmte Praktiken beinhalten und individuell zusammengesetzt werden können. Ich verglich daraufhin verschiedene Modularisierungen bzw. Modulzusammensetzungen und stellte fest, dass sie alle ein Modul teilen, das aus den beiden Praktiken „Auswahl von Klangmaterial/Klängen“ und „Arrangieren“ bestand. Es schien sich dabei um eine Art Basismodul zu handeln.

Ich legte ein Memo über Beatmaking als modularisierte Musikpraxis an und überlegte, welche Auswirkungen diese Idee auf die anderen Kodes hat. Dabei fiel mir auf, dass sich der Begriff Abkürzen vor diesem Hintergrund nur noch bedingt eignet, da er suggeriert, dass es einen ‚richtigen‘ Weg gibt, der aber nicht genommen wird. Diesen einen Weg schien es beim Beatmaking aber nicht zu geben – abgesehen davon, dass alle Beatmaker*innen Klangmaterial bzw. Klänge auswählten und arrangierten. Mir erschien der Begriff Delegieren daher passender für das Phänomen, dass bestimmte Aufgaben bzw. Praktiken an andere menschliche Akteur*innen und/oder nichtmenschliche Akteure übertragen werden. Nicht zuletzt, weil der Begriff deutlich macht, dass die Verantwortung weiterhin bei jenen bleibt, die delegieren.

Ausgerüstet mit dem überarbeiteten Kode sah ich meine Daten nochmal durch und konnte dabei weitere Beispiele für Praktiken des Delegierens finden. Beim Delegieren schien es sich also um eine vielversprechende Kategorie zu handeln, weshalb ich sie weiter ausarbeitete. Unter anderem legte ich eine Positions-Map an, um herauszufinden, welche Diskurspositionen es zum Delegieren gibt. Dabei experimentierte ich mit verschiedenen Dimensionen bzw. Achsenbeschriftungen. Unter anderem verwendete ich die Dimensionen „Bedeutung, etwas Eigenes zu schaffen“ und „Delegieren als legitime

Praktik“. Dabei wurde eine Position erkennbar, die zum einen betonte, dass es wichtig ist, etwas Eigenes zu schaffen und zum anderen Delegieren völlig legitim fand. Auf den ersten Blick erschien diese Position widersprüchlich, weshalb ich mir die Daten, aus denen ich die Positionen entnommen hatte, erneut anschaute. Dabei löste sich der für mich bestehende Widerspruch dahingehend auf, dass „Etwas Eigenes schaffen“ nicht bedeutet, alles selbst zu machen, sondern dass es durchaus legitim ist, zu delegieren, solange man selbst noch in irgendeiner Weise beteiligt ist. Zum Beispiel beauftragt Leo zwar den Schwarzonator damit, den Tonvorrat einzugrenzen, entscheidet aber selbst, welche Töne er wann wie spielt.

Im weiteren Verlauf arbeitete ich sowohl Delegieren als auch die Idee von Beatmaking als modularisierte Musikpraxis weiter aus. Dabei stellte ich fest, dass vielfältige Überschneidungen und Verbindungen zwischen den beiden Kategorien bestehen. Ich versuchte deshalb, sie zusammenzudenken. Das führte schließlich zur Entwicklung des Konzepts Individualisierbarkeit. Damit bezeichne ich die Möglichkeit, den Beatbauprozess individuell gestalten zu können unter Berücksichtigung der eigenen Handlungsmöglichkeiten und Ressourcen sowie jenen von Dingen und anderen menschlichen Akteur*innen, beispielsweise indem man „pfuscht“ bzw. Aufgaben, wie das Eingrenzen eines ‚passenden‘ Tonvorrats, an ein Ding delegiert.

4.4 Zusammenfassung

Erkenntnistheoretisch im materialistischen Sozialkonstruktivismus verortet und gerahmt sowie angeleitet durch Verfahrensgrundsätze der KGTM/SI erforschte ich die Manifestation, die Konstitution und die Entwicklung künstlerischer Handlungsfähigkeit beim Beatmaking hauptsächlich auf der Grundlage von Selbstaussagen von Beatmaker*innen, die ich mittels qualitativer Interviews erhob. Dabei ging es mir allerdings nicht darum, die Perspektiven meiner Interviewpartner*innen lediglich zu reproduzieren, sondern ich wollte durch sie hindurchsteigen. Das trieb ich auf dreifache Weise voran: Erstens nutzte ich während der Auswertung sensibilisierende Konzepte, die einen subjektorientierten Blick befremdeten und Deutungsmöglichkeiten für Aspekte boten, welche die Interviewpartner*innen nur eingeschränkt reflektieren und/oder artikulieren konnten. Dazu zählen insbesondere die mit dem Konzept der künstlerischen Handlungsfähigkeit verbundenen wissens- und praxistheoretischen Annahmen. Zweitens dezentrierte ich die Perspektive der Interviewpartner*innen, indem ich weiteres Datenmaterial mittels verschiedener Methoden erhob, nämlich vor allem durch beobachtendes Teilnehmen sowie teilnehmendes Beobachten, außerdem durch das Sammeln verschiedener Dokumente. Insbesondere die Beobachtungsprotokolle waren darüber hinaus wichtig, um eine angemessene Analyse von Manifestationen künstlerischer Handlungsfähigkeit zu gewährleisten. Drittens richtete ich im Sinne der SI meine analytische Aufmerksamkeit zumindest temporär nicht auf das Subjekt, sondern auf die umfassende Situation im Sinne Clarkes und dadurch auf weitere darin enthaltene Faktoren und Elemente. Meinem Forschungsdesign liegt also die Idee zugrunde, mittels Interviews die

Potenziale der Beatmaker*innen zur Selbstbeobachtung, -reflexion und -explikation auszuschöpfen, dort aber nicht stehen zu bleiben, sondern verschiedene theoretische und methodische Möglichkeiten zu nutzen, um künstlerische Handlungsfähigkeit beim Beatmaking angemessen erforschen zu können.

II. Ergebnisdarstellung

Im Folgenden stelle ich die Ergebnisse meiner Forschung dar. Meine Ausführungen gliedern sich in zwei Teile. Im ersten Teil gehe ich auf die Manifestation sowie die Konstitution künstlerischer Handlungsfähigkeit ein (Kapitel 5), während im zweiten Teil die Entwicklung der künstlerischen Handlungsfähigkeit und damit – neben dem Sammeln von Ressourcen – vor allem das Lernen im Mittelpunkt steht (Kapitel 6).

Bevor ich allerdings zur Darstellung der Ergebnisse komme, möchte ich an dieser Stelle kurz in das von mir verwendete Konzept der Karriere einführen und erläutern, inwiefern ich meine Ergebnisse belege bzw. zu diesem Zweck aus den Daten zitiere.

Um die Entwicklung künstlerischer Handlungsfähigkeit bzw. das Lernen der Beatmaker*innen aus diachroner Perspektive betrachten zu können, verwende ich in dieser Arbeit in Anlehnung an Becker das Konzept der Karriere. Während das Konzept bei der Erforschung von Berufen gewöhnlich genutzt wird, „um zwischen Personen mit ‚erfolgreicher‘ Laufbahn oder Karriere (wie immer Erfolg innerhalb eines Berufszweiges definiert sein mag) und Personen ohne eine solche Karriere zu unterscheiden“, kann es nach Becker unter „Vernachlässigung der Frage des ‚Erfolges‘ [auch, CK] zur Unterscheidung verschiedener anderer Arten der Karriere dienen“ (Becker, 2014, S. 43). Becker selbst gebraucht das Konzept beispielsweise, um abweichende („deviant“) Karrieren zu beschreiben, etwa jene von Marihuana-Raucher*innen (ebd.). Übertragen auf meine Arbeit bedeutet das Sprechen von einer Karriere als Beatmaker*in also nicht zwangsläufig das Streben nach einer ‚höheren‘ bzw. ‚erfolgreicheren‘ Position. Vielmehr kann ein Karriereziel auch sein, Beatmaking als Hobby zu betreiben.⁵⁰

Hinsichtlich des Belegens meiner Ergebnisse ist zunächst zu beachten, dass es sich bei einer Zitation aus dem Datenmaterial nicht um eine Beweisführung im engeren Sinne handelt. Denn „der Argumentationsschritt zwischen einer theoretischen Behauptung und ihrem Evident-Machen im Berichts-Text durch ein Daten-Zitat“ ist, angefangen beim Zustandekommen der Daten, mit einer Vielzahl an Voraussetzungen verknüpft, die sich weitgehend unter der Verfügungsmacht der Forscher*innen befinden (Breuer et al., 2018, S. 218). Das hat Konsequenzen:

Die Spielräume des Lesens sind dadurch gebahnt. Dem Autor muss Vertrauen entgegengebracht, Glaubwürdigkeit unterstellt werden. Daten-Belege besitzen keinen Beweischarakter, sie dienen vielmehr der Illustrierung, Plausibilisierung und Anreicherung der Begriffe und Aussagen, die Bestandteile der entwickelten Theorie [bzw. der dichten Analyse, CK] sind. (ebd.)

Zitate aus den Daten beweisen also meine Ergebnisse nicht. Sie sind aber dennoch wichtig, um die Leser*innen in die Lage zu versetzen, „eine Vermittlung zwischen abstrakter Theorieebene und konkret-phänomenalen Schilderungen herzustellen, sich

50 Zur Nützlichkeit des Karriere-Konzepts gerade auch für die Erforschung von Lernen in informellen Kontexten vgl. Schnoor und Pfadenhauer (2009, S. 300).

den Text unter Anleitung zu erschließen“ (ebd.). Letztendlich dienen sie also der Nachvollziehbarkeit meiner Schlussfolgerungen.

Mit dieser Einsicht ist allerdings noch nicht die Frage beantwortet, was ich am besten wann und wie durch Zitate illustriere, plausibilisiere oder anreichere. Entgegen der möglicherweise naheliegenden Vermutung, man solle möglichst viel und ausführlich zitieren, warnen Breuer et al. vor einer „überbordenden Zitation“ (ebd.). Denn damit geht die Gefahr einher,

dass die Autorin gar nicht mehr das inhaltlich/theoretisch Essenzielle einer Kategorie *in eigenen Worten* zum Ausdruck bringt, sondern dass sie diese Aufgabe gewissermaßen an ihre Untersuchungspartnerinnen delegiert und die Fälle „für sich sprechen“ lässt. [...] Durch die Zitation von Daten-/Materialausschnitten lassen sich jedoch keine theoretischen Behauptungen erzeugen! Was der Autor sagen (theoretisch behaupten) möchte, muss *er selbst*, in eigenen Worten, mithilfe des von ihm entwickelten theoretischen Vokabulars, zum Ausdruck – *auf den Begriff* – bringen! [...] Er muss für seine gegenstandsbezogenen Behauptungen selbst ‚geradestehen‘. (ebd., S. 218, H. i. O.)

Es lässt sich also ein Spannungsfeld ausmachen zwischen dem Bemühen um Illustrierung, Plausibilisierung, Anreicherung und damit um intersubjektive Nachvollziehbarkeit einerseits und der Formulierung einer eigenständigen Theorie bzw. dichten Analyse andererseits.

Ich habe mich in dieser Arbeit dazu entschieden, eher sparsam mit Zitaten aus den Daten umzugehen. Diese Entscheidung erfolgt nicht zuletzt auch deshalb, weil, wie Eisewicht betont,

[d]ie Vorgehensweise der Grounded Theory, die steigende Abstraktion in den Analyse-schritten und die Verknüpfung von Kategorien über Fälle hinweg zu theoretischen Konstrukten, die wiederum in den Daten gesichert werden, [...] die Auswahl geeigneter Stellen [erschwert]. Oft sind Konzepte aus mehreren Stellen gewonnen und deren Verknüpfungen liegen nicht immer als Realtypus vor. Vielmehr handelt es sich um die Leistung des Forschers, nicht des Befragten, Konzepte für die Analyse zu rekonstruieren. (Eisewicht, 2015, S. 159)

Um dennoch die Verankerung meiner Analyse in den Daten und ihren Entstehungsprozess zumindest gelegentlich intersubjektiv nachvollziehbar zu gestalten, mache ich an geeigneten Stellen den Forschungsprozess transparent, indem ich beispielsweise eine bestimmte Textstelle detailliert ausdeute.

5 Manifestation und Konstitution künstlerischer Handlungsfähigkeit

Was wissen und können Beatmaker*innen und wie zeigt sich das in ihrem Handeln? Zur Beantwortung dieser Frage, die im Mittelpunkt des ersten Teiles meiner Ergebnisdarstellung steht, werde ich mich im Folgenden ausführlich mit dem Prozess des Beatbaus beschäftigen. Ziel ist es, ausgehend von der Beschreibung zweier beispielhafter Beatbauprozesse, Manifestationen künstlerischer Handlungsfähigkeit beim Beatmaking zu veranschaulichen und dabei die Bedeutung verschiedener Wissensformen, weiterer Lerninhalte sowie diverser Ressourcen darzustellen, wie sie sich insbesondere im Gesamtzusammenhang eines Beatbauprozesses zeigen und würdigen lässt (vgl. Zembylas & Dürr, 2009, S. 126). Zudem werde ich einige der in Kapitel 2 thematisierten Merkmale von Beatbauprozessen aufgreifen, konkretisieren und ergänzen, um so zentrale Begrifflichkeiten und Konzepte für die weitere Arbeit nutzbar zu machen.

Es sei darauf hingewiesen, dass weder die Komplexität von Beatbauprozessen noch das Können der Beatmaker*innen vollumfänglich dargestellt werden können – denn, wie Neuweg betont, „kunstfertige Praxis [ist] immer reicher, subtiler, wendiger [...] als ihre Beschreibung“ (Neuweg, 2015, S. 145) und sprachliche Explikationen von Können sind bloß „näherungsweise Abbildungen [...] auf Sprache, die hinter der Flexibilität und Situationsangepasstheit expertenhaften Tuns zurückbleiben“ (Neuweg, 2002, S. 18). Auch für Zembylas und Niederauer überschreitet „die reale Performanz einer Person“ stets „das identifizierbare oder angenommene Wissen, das WissenschaftlerInnen dieser Person zuschreiben“ (Zembylas & Niederauer, 2016, S. 122). Insbesondere künstlerisch-praktische Wissensformen sind meist nur schwer fass- und analysierbar, da sie „im Handeln konstitutiv einverleibt“ bzw. ihm „implizit“ sind und sich somit hauptsächlich im künstlerischen Handeln selbst zeigen (ebd., S. 11). Hinzu kommt, dass „die Situationen, in welchen künstlerisch-praktisches Wissen sichtbar wird, höchst verschieden und dynamisch variabel sind“, weshalb das identifizierte Können „nicht überinterpretiert und durch Generalisierungen überspannt werden“ (Zembylas & Dürr, 2009, S. 144) darf. Zudem ist künstlerische Handlungsfähigkeit stets in ihrer Sozialität zu denken und damit als dynamisch und fragil, da sie „in Relation zu einem bewertenden Praxisfeld steht, das sich selbst konstant verändert“ (Zembylas & Niederauer, 2016, S. 121). Und nicht zuletzt bliebe selbst bei einer umfassenden Aufzählung aller Komponenten die Antwort unvollständig, was künstlerische Handlungsfähigkeit ausmacht, denn diese ist mehr als bloß die Summe ihrer Teile. So „ist nicht nur notwendigerweise eine Vielzahl von Komponenten erforderlich, wichtig ist auch ihr praktisches Zusammenwirken, ihre Feinabstimmung und komplementäre Ergänzung“ (ebd.). In konkreten Handlungsvollzügen treten die verschiedenen Wissensformen also stets in einer dynamischen Beziehung zueinander auf, greifen ineinander und verschmelzen. Wissensformen sind somit

stets in ihrer Simultaneität und in ihrer Interdependenz zu denken. In manchen Aktivitäten scheinen bestimmte Wissensformen zu dominieren. Unter dieser Dominanz werden je-

doch die anderen Wissensformen nicht ausgeschaltet. Auch sie sind stets präsent und konstituieren künstlerische Handlungsfähigkeit. (ebd., S. 132)

Eine vollständige Darstellung dieser komplexen und synergetischen Wechselwirkung ist wiederum nicht möglich (ebd., S. 103). Trotz dieser Herausforderungen und Einschränkungen stellen die folgenden Ausführungen meines Erachtens dennoch einen gewinnbringenden Versuch dar, zumindest annäherungsweise einen Einblick in das künstlerische Schaffen von Beatmaker*innen zu gewähren, wichtige Merkmale von Beatbauprozessen zu benennen und zentrale Komponenten künstlerischer Handlungsfähigkeit zu beschreiben.

Strukturiert wird das Kapitel durch mehrere semifiktionale Vignetten, in denen ich beschreibe, wie die beiden – ebenfalls semifiktionalen – Beatmaker*innen Tobi und Fine einen Beat bauen. Semifiktional bedeutet, dass ich „verschiedene Stränge aus meinem empirischen Material aufgenommen und in einen denkbaren, aber nicht real vorgefundenen Zusammenhang gebracht habe“ (Elster, 2021, S. 109) – so wie Elster es beim Verfassen der Objekt-Biografie einer Spice-Girls-CD getan hat (ebd., S. 109–122). Tobi und Fine setzen sich somit aus mehreren, real existierenden Interviewpartner*innen zusammen. Und auch die beiden Beatbauprozesse haben nicht in der geschilderten Form stattgefunden, sondern bestehen aus Versatzstücken verschiedener in den Daten aufgefundener Beatbauprozesse. Das empirische Material liefert mir damit die zentralen Eckpunkte für die Vignetten, die dadurch keine beliebigen narrativen Konstruktionen darstellen, sondern, bei aller Zuspitzung und Ausschmückung, im Material verankert sind.

Eine solche Art der Darstellung, bei der Elemente aus verschiedenen empirischen Daten zu einer einzigen Erzählung zusammengefügt werden, ähnelt einem Verfahren, das Willis als *composite narrative* bezeichnet (Willis, 2019). Ein *composite narrative* erlaubt es, qualitative Forschungsergebnisse schlüssig, prägnant und anschaulich zu präsentieren.⁵¹ Im Unterschied zu Willis nutze ich die Vignetten aber weniger als Ergebnispräsentation, sondern vielmehr dazu, meine Ergebnisse zu illustrieren und weiter auszuführen. An geeigneten Stellen unterbreche ich also die Vignetten, komme auf zentrale Aspekte zu sprechen und stelle weitere Bezüge zu meinem Material her. Die Vignetten sind im Folgenden kursiv gesetzt.

5.1 Vorbereitungen treffen

Es ist Freitagnachmittag. Erschöpft von einem anstrengenden Tag in der Schule lässt sich Tobi gleich nach dem Mittagessen auf sein Bett fallen.

Ein bisschen Trap zum Runterkommen ist jetzt genau das Richtige, denkt er und greift zum Smartphone. In der Spotify-App sucht er nach Polo G und wählt Die a Le

51 Ein solches Vorgehen verträgt sich meines Erachtens durchaus mit einer Forschung im Sinne der KGTM/SI. Denn deren Ziel ist nicht „die Konservierung und neuerliche Wiedergabe (re-representation) einer ‚Wahrheit‘ oder einer Reihe von ‚Wahrheiten‘“, sondern „eine kritische Analyse zur Generierung ‚einer Wahrheit‘ oder möglicher ‚Wahrheiten‘“ (Clarke, 2012, S. 50–51).

gend aus – eines seiner Lieblingsalben, dessen Stimmung und eigenwilliger Klang ihn stets aufs Neue begeistern.

Schon länger verspürt er den Wunsch, selbst solche Beats bauen zu können. Und auch sein Freund Matze drängt ihn immer wieder, doch endlich mal einen Beat zu bauen, auf den er rappen könnte. Doch aus unterschiedlichen Gründen ist er bislang nicht dazu gekommen, es einfach mal auszuprobieren. In einem Anflug von Euphorie hat er sich vor einigen Wochen zwar die kostenlose Version einer DAW heruntergeladen, doch geöffnet hat er sie seitdem noch nicht.

Als gerade die ersten Takte von „Picture This“ erklingen, stoppt Tobi plötzlich den Song, richtet sich auf und entscheidet, dass die Zeit nun reif sei: Heute würde er versuchen, selbst so einen Beat zu bauen, auf den Matze dann rappen könnte.

Er hat zwar noch keine Erfahrung im Umgang mit der DAW, allerdings wurde in einem Einführungsvideo auf der Website des Herstellers damit geworben, dass es möglich sei, auch ohne Vorkenntnisse Musik zu machen. Aufgeregt schnappt er sich seinen Laptop, klappt ihn auf und startet die DAW.

Ebenso wie Tobi hat sich auch Fine vorgenommen, heute einen Beat zu bauen. Schließlich muss ihr Beat-Tape endlich fertig werden. Schon seit einigen Jahren versucht sie, sich den Freitagabend dafür nach Möglichkeit zu reservieren. Denn durch ihren Job als Schlagzeuglehrerin an einer Musikschule kann sie nicht mehr wie früher dann Beats bauen, wenn es ihr in den Sinn kommt. Stattdessen muss sie sich ihre freie Zeit nun gut einteilen.

Fine geht ins Wohnzimmer, vorbei an ihrem Schlagzeug und dem gut gefüllten Plattenregal und setzt sich an ihren Schreibtisch. Sie startet den Computer, schließt ihr MIDI-Keyboard an und schaltet die Boxen, den Plattenspieler und das Audio-Interface ein. Während der Computer hochfährt, dreht sie sich entspannt eine Zigarette und betrachtet in Ruhe das Bild über dem Schreibtisch. Darauf zu sehen ist Georgia Anne Muldrow, eine ihrer absoluten Lieblingskünstler*innen, wie sie, anscheinend völlig in sich versunken, an einer MPC sitzt und einen Beat baut. Fine mag die unaufgeregte und zugleich inspirierende Stimmung des Bilds und schaut es sich daher gerne an, wenn sie Beats baut.

Mittlerweile ist der Computer hochgefahren. Fine zieht an der Zigarette, startet die DAW und überlegt, was für einen Beat sie heute bauen könnte. Nachdem sie bei ihrem letzten Beat-Tape viel mit Synthesizern gearbeitet hat, möchte sie für ihr neues gern wieder mehr samplen. Was genau und wie der Beat vielleicht klingen könnte, weiß sie allerdings noch nicht.

Sie beschließt – so wie sie es meistens tut – einfach anzufangen und darauf zu vertrauen, dass sich schon etwas ergeben wird.

Tobi und Fine entscheiden sich aus unterschiedlichen Gründen dazu, einen Beat zu bauen. Für Tobi ist es das erste Mal, Fine kann hingegen auf eine langjährige Karriere als Beatmakerin zurückblicken. Im Unterschied zu Tobi spielt Fine außerdem noch weitere Instrumente und hat an einer Musikhochschule Schlagzeug studiert.

Diese Kontrastierung mag zwar etwas holzschnittartig wirken, sie ist allerdings ein hilfreiches Mittel, um verschiedene Manifestationen künstlerischer Handlungsfähigkeit abzubilden, und deutlich zu machen, inwiefern sich erfahrene und unerfahrene Beatmaker*innen potenziell unterscheiden.

Bevor Beatmaker*innen mit dem Bau eines Beats beginnen, müssen gewisse Vorbereitungen getroffen werden. Dazu zählt zunächst einmal die Wahl und gegebenenfalls das Einrichten eines dafür geeigneten Ortes. Dieser befindet sich meist in den privaten Räumlichkeiten der Beatmaker*innen – oftmals, wie bei Tobi und Fine, im Schlaf- oder Wohnzimmer. Gelegentlich werden Beats auch außerhalb der eigenen vier Wände gebaut, beispielsweise in Studios, Cafés, am Strand oder an mobilen Orten wie dem Zug. Die meisten Beatmaker*innen versuchen, die gewählten Orte möglichst so zu gestalten, dass dort eine angenehme und zugleich stimulierende Atmosphäre herrscht. Abhängig davon, wo sie ihren Beatbauplatz einrichten, sind sie dabei mit spezifischen Bedingungen konfrontiert, die sich potenziell auf die Gestaltungsmöglichkeiten sowie den Beatbauprozess auswirken und gegebenenfalls Anpassungen an die lokalen Gegebenheiten erfordern. Hendrik baut z. B. meist mit Kopfhörern Beats, um seine Nachbarn nicht zu stören.

Die Gestaltung des Beatbauplatzes ist nach Zembylas und Dürr „kein bloß äußerlicher Vorgang, sondern geht auch mit einer inneren Auseinandersetzung [...] einher und impliziert einen klugen Umgang mit den eigenen Dispositionen und Neigungen“ (Zembylas & Dürr, 2009, S. 87). Beatmaker*innen haben mit der Zeit herausgefunden, in welcher Umgebung sie besonders gut arbeiten können und wie sie gezielt eine für sie förderliche Atmosphäre schaffen. Weiterhin wissen sie meist, wie sie ihre Produktivität gezielt steigern können (z. B., indem sie mögliche Störungen antizipieren) und wie sie sich selbst in Stimmung bringen können (z. B. durch die Aufnahme bestimmter Nahrungsmittel). Ich bezeichne dieses Wissen als Beatbauprozesswissen. Es basiert auf dem kumulativen Erwerb praktischer Erfahrung sowie auf der reflexiven Auseinandersetzung mit sich selbst als Beatmaker*in und mit dem eigenen Können und Handeln. Es stellt damit ein in hohem Maße persönliches Wissen dar. Das Beatbauprozesswissen bewirkt ein Grundvertrauen in den Erfolg der eigenen Bemühungen und äußert sich in der Entwicklung von Routinen und Gewohnheiten, die ein sicheres und schnelles Bauen von Beats ermöglichen. Maßgeblich ist dieses Wissen außerdem dafür, wie die Beatmaker*innen Probleme angehen, mit denen sie konfrontiert sind. Es stellt somit eine zentrale Komponente ihrer Problemlösefähigkeit dar.

Nachdem ein Ort ausgewählt wurde, besteht der nächste Schritt darin, die Dinge einzurichten bzw. bereit zu machen, mit denen der Beat gebaut werden soll. Alle von mir interviewten Beatmaker*innen bauen ihre Beats mit einer DAW.⁵² Damit allein

52 Obwohl die Beatmaker*innen unterschiedliche DAWs verwenden (häufig FL Studio sowie Ableton Live), betrachte ich diese im Folgenden über weite Strecken gemeinsam, da sie hinsichtlich ihrer Konzeption, der Art und des Umfangs ihrer Funktionen, ihres Workflows sowie der Gestaltung ihrer Benutzeroberfläche eine hinreichende Ähnlichkeit aufweisen. Alle DAWs enthalten beispielsweise eine Steuerungsleiste, ein Arrangement-Fenster inklusive Zeitleiste und Taktraster, verschiedene Editoren zur Bearbeitung der Audio- oder MIDI-Daten sowie ein virtu-

lassen sich allerdings noch keine Beats bauen, vielmehr sind dafür weitere Dinge nötig, die auf spezifische Weise miteinander konfiguriert werden müssen. Dazu zählen mindestens ein Computer oder ein entsprechendes mobiles Endgerät, damit die DAW sich ‚materialisieren‘ kann, Lautsprecher, um Klang wiederzugeben, sowie im Fall des Computers meist eine Maus und eine Tastatur, um mit der DAW interagieren zu können. Durch die Herstellung einer solchen Konfiguration kommt es, mit Großmann gesprochen, zu einer „Musikinstrumentwerdung“ des Computers (Großmann, 2010, S. 185).

Während ich im Anschluss an Großmann den Computer als Musikinstrument konzeptualisiere, sei darauf hingewiesen, dass dieses Verständnis von den meisten von mir interviewten Beatmaker*innen nicht geteilt wird. Das sei anhand einer kurzen Episode veranschaulicht. Miro erzählt darin von einigen Beatmaker*innen, die zunächst Beats bauen und daraufhin den Wunsch entwickeln, „Instrumente zu lernen.“ Als ich Miro frage, ob die Beatmaker*innen vorher denn keine Instrumente verwendet hätten, lacht er und antwortet:

Das ist, finde ich, voll die schwierige Frage, also gerade, wenn man am Computer produziert, weißt du? Also ich finde, das ist eine ganz abstrakte Sache, das kann ich dir gar nicht so richtig beantworten.

Miro belässt es aber nicht dabei, sondern ‚denkt‘ weiter laut über meine Frage nach. Ein Computer sei für ihn kein Instrument, weil die Steuerung mittels Maus und Tastatur nicht „haptisch“ sei. Anders verhalte es sich allerdings, wenn ein MIDI-Controller an den Computer angeschlossen sei: „Dann ist es für mich schon wieder mehr ein Instrument.“ Diese Überlegung führt Miro weiter aus, bevor er dann, etwas unvermittelt, zu dem Schluss kommt: Der Computer „ist auf jeden Fall ein Instrument (Miro und CK lachen), habe ich mir jetzt gerade überlegt, aber ein sehr abstraktes.“ Abstrakt sei es für ihn deshalb, weil ein Computer nicht so sehr ein einzelnes Instrument sei, sondern „eher viele Instrumente, also, weil du ja tausend Sachen da drin hast. [...] Und da kommt ja nicht nur ein Klang raus, du kannst ja tausende Variationen von Klängen irgendwie machen.“

Miros Überlegungen stehen hier beispielhaft für eine von vielen von mir interviewten Beatmaker*innen eingenommene ambivalente Haltung gegenüber der Frage, ob es sich bei Dingen wie einem Computer oder einem MIDI-Controller um Musikinstrumente handelt. Diese Beatmaker*innen sind, ähnlich wie Miro, hin- und hergerissen, treffen Abwägungen und nehmen teilweise Abstufungen zwischen „richtigen“ und „nichtrichtigen“ Instrumenten vor. Für andere ist der Sachverhalt hingegen eindeutig: „Wir können kein Instrument spielen und können uns trotzdem Musiker schimpfen“ (Cedric).

Mit der Auffassung, dass Computer und MIDI-Controller keine oder zumindest keine „richtigen“ Instrumente sind, folgen die Beatmaker*innen einer weitverbreiteten Vorstellung, wie sie auch im wissenschaftlichen Kontext vielfach vertreten wird. In

elles Mischpult. Zudem ermöglichen sie direkte Manipulation, suggerieren also, dass Objekte auf dem Bildschirm unmittelbar bearbeitet werden können (vgl. auch Ahlers, 2019, S. 425).

musikpädagogischen Diskursen findet sich beispielsweise häufig die Einteilung von Dingen in Musikinstrumente (z. B. Klavier) und Musiktechnologien (z. B. Computer) (Bell, 2016, S. 11). Dadurch besteht allerdings die Gefahr, dass Praktiken, die mit als Musiktechnologie bezeichneten Dingen ausgeführt werden, eher als technisch und weniger als musikalisch wahrgenommen werden. Das führt wiederum dazu, dass auch das für diese Praktiken erforderliche Wissen tendenziell als nicht musikbezogenes Wissen verstanden wird (vgl. ebd.; Watson, 2015, S. 37).

Um dieser Gefahr zu entgehen und die meines Erachtens wenig zielführende Unterscheidung zu unterlaufen, verstehe ich im Folgenden Computer und MIDI-Controller, aber auch virtuelle Instrumente als Musikinstrumente – ohne dabei die spezifischen Merkmale und Eigenheiten dieser „new family of instruments“ (ebd.) auszublenden. Ein solches Verständnis erscheint mir nicht zuletzt auch deshalb zielführender, weil im Anschluss an Taylor davon ausgegangen werden kann, dass die zunächst als Musiktechnologie bezeichneten Dinge ohnehin früher oder später als Musikinstrumente wahrgenommen werden (Taylor, 2001, S. 6–7).

Der Computer kann im Verbund mit einer DAW also als das zentrale Instrument der Beatmaker*innen verstanden werden. Diese von Hendrik als „Minimalausstattung“ bezeichnete Dinge-Konfiguration kann relativ günstig erworben werden und wird zunächst eine gewisse Zeit beibehalten. Gesteuert bzw. gespielt wird sie zu Beginn zumeist mittels Maus und Tastatur. Dafür erforderlich ist zum einen technisches und zum anderen technisch-praktisches Wissen. Technisches Wissen umfasst ein Wissen über Dinge bzw. Instrumente, ihre Konzeption, Eigenschaften, Funktionsweisen und Handlungsmöglichkeiten sowie ein nicht notwendigerweise an bestimmte Dinge gekoppeltes Wissen über technische Verfahren (z. B. über Klangerzeugung). Technisches Wissen ist weitgehend formal, propositional und tendenziell artikulier- sowie reflektierbar. Es beinhaltet allerdings nicht das Vermögen, die Handlungsmöglichkeiten der Dinge auch nutzen zu können. Dafür ist ein entsprechendes technisch-praktisches Wissen erforderlich, das insbesondere die nötigen körperlich-motorischen Fertigkeiten bzw. Dispositionen umfasst. Dieses Wissen ist nicht notwendigerweise artikulier- und reflektierbar, sondern zeigt sich zumeist schlicht in der kompetenten Ausführung einer Handlung.

Im Verlauf ihrer Karriere verändern die Beatmaker*innen die anfängliche Konfiguration häufig: Dinge werden modifiziert, ausgetauscht oder ersatzlos entfernt, weitere Dinge integriert, Verbindungen nachjustiert und dergleichen mehr.⁵³ Zu den Dingen, die integriert werden, gehören weitere Instrumente, außerdem Dinge wie Audio-Interfaces, externe Boxen, Mikrofone etc.⁵⁴ Als Beispiel für eine relativ komplexe Dinge-Konfiguration lässt sich jene von Fine anführen, die u. a. aus einer DAW, einem PC, einer Maus und einer Tastatur, externen Lautsprecherboxen, einem Audiointerface, einem MIDI-Keyboard, einem Plattenspieler sowie einem Schlagzeug inklusive mehrerer Mikrofone besteht. Welche weiteren Dinge warum integriert werden und inwieweit

53 Eine Konfiguration verändert sich bereits dann, wenn ihr Kern, die DAW, durch Patches, Updates oder die Einbindung von Plugins modifiziert wird.

54 Welche Dinge zu einer Konfiguration gezählt werden, ist eine Frage der Skalierung (Mooney, 2010).

sich die Konfiguration gegebenenfalls verändert, hängt von verschiedenen Faktoren ab, auf die ich im Verlauf dieses Kapitels zu sprechen komme. Zu beachten ist, dass je nachdem, welche Dinge genutzt werden und wie sie konfiguriert sind, potenziell neue bzw. andere Möglichkeiten, Umgangsweisen, aber auch Anforderungen an das Wissen der Beatmaker*innen entstehen.

Unabhängig davon, aus welchen Dingen eine Konfiguration jeweils besteht, wird der Kern in allen Fällen von einer ‚materialisierten‘ DAW gebildet. Sie ist laut Leo die „Arbeitsfläche“, auf der ein Großteil der musikalischen Handlungen aus- und zusammengeführt und jeder Beat in einen ontologisch dichten Text bzw. seinen vorläufig letzten Aggregatzustand überführt wird (vgl. Godau & Haenisch, 2019). Im Verlauf ihrer Karriere passen viele Beatmaker*innen diese Arbeitsfläche an ihre individuellen Bedürfnisse an. Das bedeutet in erster Linie, dass sogenannte Projekt-Templates angelegt werden. Wie ein solches Template aussehen kann und welche Vorteile damit einhergehen, sei anhand eines ausführlichen Zitats von Leo veranschaulicht:

Wenn du ein Koch bist, dann bereitest du dir deinen Arbeitsplatz ja auch vor. Du holst dir nicht deine Sachen an den Platz, wenn du mitten dabei bist, sondern du hast die schon da, weil das viel zu viel Zeit kostet, dann brennt dir irgendwas an oder so, ne? Und so ist es da ähnlich, sprich, ich habe mir in Ableton ein Projekt als Preset [Template, CK] gebaut, was sich immer öffnet, wo ich alles schon dahabe, sprich, ich habe hier meine leeren Spuren für die Gruppen erstellt, sprich, für den Refrain habe ich verschiedene Spuren gemacht, aber noch keine Instrumente reingeladen, weil ich ja noch gar nicht weiß: Was werde ich denn machen? Aber ich habe schon mal die Spuren gemacht, auch farblich, dass ich sage, das ist meine Gruppenspur für einen Refrain und das ist meine Spur für die Hook und die Drums-Spur, die Bass-Spur, halt alles schon mal so farblich gemacht und beschriftet und so, aber dass ich natürlich auch zum Beispiel weiß, beim Bass, ich nehme immer ähnliche Plugins für ähnliche Instrumente [...], aber ich weiß noch gar nicht welche, ich hab so drei, vier Instrumente, vielleicht nehme ich auch einen Synthesizer, weiß ich noch gar nicht, [...] mache mir schon mal drei Spuren, wo ich in jede eins von den Instrumenten reinpacken kann. Je nachdem, was ich halt nutze, nutze ich die und die anderen schmeiße ich einfach schnell raus. Dass du quasi so eine Arbeitsvorbereitung hast, weil [...] wenn du so einen kreativen Flow quasi hast, dann hält sowas auf, wenn du dann: Ah, welches nehme ich denn? Spur beschriften, Gruppenspur bauen und dann: Oh, wo ist das Instrument? Und wenn du schon alles dahast, bist du eigentlich in deinem Kreativen und machst einfach und das bremst dich dann nicht so.

Ähnlich wie ein Koch, der sich alle Zutaten für sein Gericht im Vorfeld bereitlegt, hat auch Leo durch das Erstellen eines Templates bestimmte Vorbereitungen getroffen, die ihm das Beatbauen erleichtern. Da er bereits weiß, wie und womit er gut arbeiten kann, muss er Spuren für die verschiedenen Formteile und Instrumente in Ableton⁵⁵ nicht erst noch erstellen, beschriften und farblich markieren, sondern kann direkt auf sie zugreifen. Auch virtuelle Instrumente, die er häufig nutzt, werden in seinem Template bereits

55 Ableton ist eigentlich der Name des Herstellers, während die DAW offiziell Ableton Live bzw. Live heißt. Die von mir interviewten Beatmaker*innen bezeichnen die DAW allerdings, wie es auch allgemein üblich ist, als Ableton, weshalb ich im Folgenden diese Bezeichnung übernehmen werde.

vorab geladen und stehen ihm damit unmittelbar zur Verfügung. Andere Beatmaker*innen speichern darüber hinaus auch bestimmte Einstellungen von Instrumenten oder Effekten ab und stellen damit gewissermaßen selbst Presets her. Gemeinsam mit den Templates tragen diese zu einem flüssigeren Arbeiten bei und führen dazu, dass die Beatmaker*innen in ihrem „kreativen Flow“, wie Leo es ausdrückt, weniger gebremst werden.

Die Templates und selbst erstellten Presets der Beatmaker*innen können als Materialisierung ihres im Verlauf ihrer Karriere erworbenen Beatbauprozesswissens verstanden werden und zugleich als Demonstration ihres technischen sowie technisch-praktischen Wissens. Zudem können sie als Versuch gelesen werden, bestimmte Affordanzen im Umgang mit der DAW zu privilegieren. Als privilegierte Affordanzen bezeichne ich in Anlehnung an Bell (2018b) aus der Gesamtheit an wahrgenommenen Handlungsmöglichkeiten diejenigen, die sich aus verschiedenen Gründen mehr aufdrängen als andere. In der DAW ist es beispielsweise möglich, Beats im 5/8-Takt und in einem Tempo von 17 bpm zu bauen, allerdings sind der 4/4-Takt und ein Tempo von 120 bpm voreingestellt und somit privilegiert (vgl. auch Macchiusi, 2017, S. 32–36, 147). Während die Beatmaker*innen zu Beginn meist die privilegierten Affordanzen nutzen, entdecken sie im Verlauf ihrer Karriere, dass es neben den privilegierten noch weitere Handlungsmöglichkeiten gibt. In dem Zusammenhang beginnen sie häufig, die Privilegierung bestimmter Affordanzen zu reflektieren, gegebenenfalls zu umgehen und/oder produktiv zu nutzen, indem sie beispielsweise Templates erstellen und dadurch selbst Affordanzen privilegieren.

Mit Fortschreiten der Karriere wird außerdem die Anpassung der Dinge-Konfiguration an die Raumakustik immer wichtiger. Das dient dazu, eine möglichst ‚neutrale‘, differenzierte und umfassende Klangwiedergabe zu erreichen, um „sich drauf verlassen [zu können], dass das, was man hört, die Realität widerspiegelt“ (Ole). Während die Beatmaker*innen dieser Anpassung zu Beginn meist nicht viel Beachtung schenken, gewinnt sie mit einer zunehmenden Sensibilität für diese Aspekte an Bedeutung.

5.2 Etwas Eigenes schaffen

Sobald die nötigen Vorbereitungen getroffen wurden, können die Beatmaker*innen mit dem Bau eines Beats beginnen. Dabei versuchen sie nur selten, andere Beats nachzubauen, sondern verfolgen fast immer das Ziel, „etwas Eigenes zu schaffen“, wie Michel betont. Es geht also darum, einen eigenen Beat zu bauen. Diese Notwendigkeit, von Anfang an eigene Beats zu bauen, wird von einigen Beatmaker*innen als etwas Hip-Hop-Spezifisches dargestellt. Dabei wird als Kontrastfolie häufig ‚die‘ Klassik angeführt, bei der es aus ihrer Sicht vor allem darum geht, Musikstücke zu reproduzieren.

Die Bedeutung des Eigenen bzw. Individuellen im Hip-Hop findet sich auch in der Literatur. So spricht beispielsweise Androutopoulos von einem „Gebot der Individualität“ (Androutopoulos, 2003a, S. 15) im Hip-Hop, Rappe und Stöger beobachten beim

Breaking eine „Verpflichtung zum Eigenen“ (Rappe & Stöger, 2015, S. 19) und Kruse schreibt: „Individuality and originality matter in hip-hop, perhaps more so than in other music genres“ (Kruse, 2018, S. 326). Inwieweit Kruses Vermutung zutrifft und ob es nicht auch andere Genres bzw. Praxen gibt, in denen die Bedeutung des Eigenen ebenso stark betont wird, wäre sicherlich zu diskutieren.⁵⁶ Festgehalten werden kann jedoch, dass die Verpflichtung, von Anfang an eigene Beats zu bauen, wohl vor allem als geteilte ethische Regel aufgefasst werden muss und weniger als etwas, das sich einzelne Beatmaker*innen individuell selbst auferlegen.

Alle von mir interviewten Beatmaker*innen befolgen diese Regel von Anfang an. So erklärt beispielsweise André, dass er sich das Gitarrespiel beigebracht habe, indem er „irgendwelche Lieder gesucht, die Akkorde nachgeguckt und dann zu den Liedern gespielt“ habe. Beim Beatmaking hingegen habe er „nichts nachgespielt, gar nicht, irgendwie jetzt keine Beats nachproduziert oder so.“ Stattdessen habe er von Anfang an eigene Beats gebaut.

Er ergänzt allerdings, dass er sich dabei „natürlich“ an anderen Beats bzw. Elementen daraus orientiert habe. Das ist ein wichtiger Hinweis, denn eigene Beats zu bauen, bedeutet nicht, etwas ex nihilo zu schaffen. Eigene Beats zeichnet vielmehr aus, dass sie eine „Ähnlichkeit“ mit anderen Beats aufweisen, zugleich aber „auch wieder ein bisschen anders“ sind, wie Selma es formuliert. Es dürfen also sehr wohl einzelne Elemente aus anderen Beats übernommen bzw. nachgebaut werden. Allerdings wird dabei stets versucht, sich diese Elemente auf irgendeine Weise zu eigen zu machen bzw. zu „flippen“, wie Yinka es ausdrückt. Während sich Yinka auf die Transformation eines Samples bezieht, verstehe ich Flippen bzw. Flipping in dieser Arbeit umfassender als einen Prozess des Sich-zu-Eigen-Machens. Damit folge ich einem Verständnis, wie es beispielsweise auch bei Geuen und Stöger anzutreffen ist: „Flipping bedeutet, dass man das, was man vorfindet, nicht nur nachahmt, sondern erweitert, umdeutet und mit etwas Eigenem anreichert“ (Geuen & Stöger, 2017, S. 67; vgl. auch Schloss, 2014, S. 106).

Eigene Beats müssen also als Beats erkennbar sein und sich zugleich hinreichend von anderen Beats unterscheiden. Es geht gewissermaßen darum, etwas Noch-nie-Dagewesenes zu schaffen, allerdings weniger im Sinne von ‚neu‘, sondern eher von ‚anschlussfähig anders‘. Aufgrund der steten Fokussierung auf das Schaffen von etwas Neuem, das zugleich den Anschluss an bereits Vorhandenes sucht, kann Beatmaking, einer Definition von Stöger folgend, als eine in besonderem Maße kreative musikalische Praxis verstanden werden:

Kreativität äußert sich in generativem Handeln in oder mit Musik, das einzeln oder kollaborativ entwickelt werden kann und innerhalb einer bestimmten musikbezogenen Praxis als nützlich und für die Individuen bedeutsam angesehen wird. Es ist subjektiv und in Hinblick auf eine bestimmte Bezugsgruppe und Anforderung neu und originell [...] sowie Ausdruck der Anbindung an eine größere ästhetische Praxisgemeinschaft. (Stöger, 2018, S. 264–265)

56 Vgl. etwa zur Bedeutung des Eigenen beim Jazz Berliner (1994, S. 120–146) und beim DJing Reitsamer (2013, S. 113–120).

Diese Anbindung bzw. Anschlussfähigkeit an eine größere ästhetische Praxisgemeinschaft wird von den Beatmaker*innen gewährleistet, indem sie bestimmte, für die jeweilige Gemeinschaft charakteristische musikalisch-ästhetische Konventionen beachten. Beziehen können sich diese beispielsweise auf die Instrumentierung, das Timbre, die Textur, den Rhythmus oder das Tempo. Insgesamt gibt es „viele verschiedene Aspekte, die da reinfließen“, erklärt Leo, „viel was mit dem Rhythmus zu tun hat, aber dann teilweise auch wieder mit der Art, wie es abgemischt ist und so.“

Aus praxistheoretischer Perspektive können diese musikalisch-ästhetischen Konventionen ebenso wie die Verpflichtung, etwas Eigenes zu schaffen, als Regeln verstanden werden, die sich unter anderem hinsichtlich ihrer Offen- bzw. Geschlossenheit voneinander unterscheiden lassen. Wenn beispielsweise ein Drums-Pattern gebaut wird, werden der 4/4-Takt als Metrum und eine Variante des Backbeats als rhythmische Grundlage als mehr oder weniger verpflichtend angesehen. Es handelt sich also um geschlossene Regeln. Welche Klänge für den Bau des Patterns verwendet werden, ist hingegen weniger streng ‚vorgeschrieben‘ und damit eine offene Regel. Generell handelt es sich bei den meisten musikalisch-ästhetischen Konventionen um offene Regeln (vgl. Zembylas, 2014b, S. 117).

Um einen Beat zu bauen, ist es notwendig, diese Regeln zu kennen, mit anderen Worten, über Regelwissen zu verfügen. Dieses Wissen muss den Beatmaker*innen allerdings nicht notwendigerweise reflexiv zugänglich sein, denn Regeln sind „praxisinherent und wirksam“ (Zembylas & Niederauer, 2016, S. 114). Regelwissen meint somit weniger ein Wissen über Regeln als vielmehr die Fähigkeit, diesen zu folgen. Allerdings können die Beatmaker*innen zumindest einige der Regeln durchaus benennen. Typisch für einen Trap-Beat sind beispielsweise laut Michel

die Drums, diese 808-Drums kombiniert mit dem Tempo, das ist 70 oder 140 bpm, je nachdem, und dann dieses Spiel aus verschiedenen Rhythmen oder Rhythmusgruppen, [...] hier mal ein 8tel, dann kommt so ein 16tel und dann ein triolisches Ding, diese Spielerein.

5.3 Vorstellungen entwerfen

Wenn Beatmaker*innen einen eigenen Beat bauen, gibt es also einige geschlossene und viele offene Regeln, an denen sie sich mehr oder weniger bewusst orientieren müssen. Trotz dieser Regeln ist der Gestaltungsspielraum der Beatmaker*innen weiterhin immens. Sie betonen deshalb, dass es sinnvoll ist, Vorstellungen zu entwerfen, wie die eigenen Beats bzw. einzelne Elemente daraus gestaltet sein sollen. Denn, wie Cedric erklärt, „wenn du [...] nicht weißt, was du umsetzen möchtest, dann kannst du’s eigentlich auch komplett vergessen.“ Für das Bauen von Beats ist es folglich erforderlich, über ein entsprechendes Vorstellungsvermögen zu verfügen.

Um besser zu verstehen, was diese Fähigkeit auszeichnet bzw. wie Vorstellungen entstehen und welche Fertigkeiten, Kenntnisse und Ressourcen dafür notwendig oder zumindest förderlich sind, ist es hilfreich, auf das maßgeblich von Hargreaves entwi-

ckelte Konzept der *musical imagination* zurückzugreifen, das ich im Folgenden skizziere.⁵⁷ Dabei gehe ich zunächst auf die Praktik des Hörens näher ein, die für Hargreaves eng mit dem Entwerfen von Vorstellungen verbunden ist.

Hargreaves betrachtet das Hören von Musik als einen aktiv-konstruierenden, bedeutungsgenerierenden Vorgang, bei dem Verbindungen hergestellt werden zwischen wahrgenommener Musik einerseits und bereits gehörter Musik sowie Erfahrungen, Erinnerungen, Wissen etc. andererseits (Hargreaves et al., 2012a, S. 165). Die Grundlage für das Herstellen von Verbindungen ist *musical imagination*, verstanden als die „ability to ‚make‘ – to imagine and appreciate – connections between musical materials, pieces and styles, and extra-musical associations“ (ebd., S. 166). Verbindungen können dabei sowohl zu unmittelbar zuvor gehörten musikalischen Ereignissen hergestellt werden (z. B. innerhalb eines Beats) als auch zu bereits vor längerer Zeit gehörter Musik (z. B. zu anderen Beats) oder zu extra-musikalischen Aspekten (z. B. zu Erinnerungen an den Ort, an dem ein Beat zum ersten Mal gehört wurde) (ebd., S. 169). Hören wird also von Hargreaves als ein „skill in itself“ (ebd., S. 165) verstanden und kann somit im Kontext dieser Arbeit als eine Form praktischen Wissens begriffen werden, die ich als auditives Wissen bezeichne.

Bevor ich nun auf das Entwerfen von Vorstellungen zu sprechen komme, möchte ich an dieser Stelle zunächst eine Modifizierung von Hargreaves Konzeptualisierung des Musikhörens vornehmen. Denn Hargreaves scheint davon auszugehen, dass Musik immer schon und automatisch als Musik gehört wird. Dass Klänge – im Sinne gehörten Schalls (Morat & Ziemer, 2018, S. viii) – automatisch und zwingend als Musik gedeutet werden, ist allerdings aus praxistheoretischer Perspektive nicht haltbar und zudem empirisch ausreichend widerlegt worden (Klose, 2019).⁵⁸ Hargreaves übersieht also, dass bereits die Deutung von Klang als Musik ein Resultat des Hörens ist. Präziser wäre es daher, nicht davon zu sprechen, dass Musik gehört wird, sondern dass zunächst Klänge wahrgenommen und diese dann vor dem Hintergrund bereits gehörter Klänge etc. als Musik gedeutet werden.

Doch was hat das Hören nun mit dem Entwerfen von Vorstellungen zu tun? Eine ganze Menge. Denn Hargreaves geht davon aus, dass *musical imagination* nicht nur die kognitive Grundlage des Hörens bildet, sondern die jeglicher Form musikalischer Ver-

57 Der Begriff *musical imagination* wird von Hargreaves gemeinsam mit Dorothy Miell und Raymond MacDonald im gleichnamigen Sammelband (Hargreaves et al., 2012b) eingeführt. Das Anliegen der Herausgeber*innen ist ein Um- und Neudenken zentraler musikpsychologischer Konzepte – und zwar insbesondere solcher, die üblicherweise mit musikalischer Kreativität in Verbindung gebracht werden. Nach einer ausführlichen und differenzierten Kritik am Kreativitätsbegriff und daraufhin angemeldeten Zweifeln an dessen ‚Forschungstauglichkeit‘ schlagen die Herausgeber*innen als Alternative das Konzept *musical imagination* vor. Dieses sei umfassender angelegt, indem es über die „usual bounds of composition, improvisation, and performance“ (Hargreaves et al., 2012c, S. v) hinausgehe und insbesondere auch Hören als kreative musikalische Handlung berücksichtige.

58 Besonders eindrucksvoll gelingt dies beispielsweise Ginkel in seiner ethnographischen Arbeit *Noise. Klang zwischen Musik und Lärm* (2017), in der er zeigen kann, wie der Ort, das Verhalten anderer Personen sowie die eigenen Erfahrungen beeinflussen, ob bestimmte Schallereignisse als Musik oder als Lärm eingeordnet werden.

arbeitung. Und dazu zählt neben der Wahrnehmung auch die Produktion von Musik, die wiederum das Entwerfen musikalischer Vorstellungen umfasst. Ebenso wie das Hören kann also auch das Entwerfen von Vorstellungen als eine auf *musical imagination* beruhende Fähigkeit verstanden werden, die darin besteht, Verbindungen zwischen Klängen, Erinnerungen, Wissensbeständen etc. herzustellen. Im Unterschied zum Hören geht es beim Entwerfen von Vorstellungen allerdings nicht darum, ein bestimmtes Schallereignis rückblickend zu deuten, sondern vorausschauend bzw. -hörend die Vision eines zukünftigen Beats zu entwerfen, indem bereits vorhandene Klänge etc. neu miteinander kombiniert werden (Hargreaves et al., 2012a, S. 169).

Ein solches Verständnis vom Entwerfen von Vorstellungen ähnelt jenem von Vygotsky, der davon ausgeht, dass Vorstellungen bzw. generell „products of fantasy“ (Vygotsky, 2004, S. 14) nicht ex nihilo entstehen, sondern auf „elements taken from reality, from a person’s previous experience“ (ebd., S. 13) beruhen, die (neu) miteinander verknüpft werden. Vygotsky geht weiterhin davon aus, dass das Vorstellungsvermögen unmittelbar abhängt von der „richness and variety of a person’s previous experience because this experience provides the material from which products of fantasy are constructed. The richer a person’s experience, the richer is the material his imagination has access to“ (ebd., S. 14–15). Auch die Beatmaker*innen betonen die Wichtigkeit eines möglichst vielfältigen „Inputs“, wie Yinka verschiedene Eindrücke, Beobachtungen, Erzählungen, Ideen, Impulse, Inspirationen und Klänge bezeichnet, auf deren Grundlage Vorstellungen entworfen werden. Von besonderer Bedeutung sind dabei insbesondere die Klänge, weshalb ich im Folgenden hauptsächlich darauf eingehe.

Hargreaves zufolge werden bereits gehörte Klänge als mentale Repräsentationen gespeichert (Hargreaves et al., 2012a, S. 158). Die Gesamtheit dieser von einer Person gehörten und mental gespeicherten Klänge bezeichne ich als deren innere Klangbibliothek.⁵⁹ In Anlehnung an Vygotsky kann nun davon ausgegangen werden, dass der Umfang und die Vielfalt dieser Klangbibliothek für das Vorstellungsvermögen der Beatmaker*innen ausschlaggebend ist. Diese Annahme wird von Hargreaves geteilt, der allerdings nicht von einer Klangbibliothek, sondern von mentalen Assoziationsnetzwerken spricht. Des Weiteren argumentiert Hargreaves, dass zudem ein elaboriertes Hörvermö-

59 Auf Grundlage qualitativ-empirischer Forschung, die er im Rahmen verschiedener Studien zu musikalischen Kompositionsprozessen durchführte, hat Folkestad ein ähnliches Konzept entwickelt, das er als persönliche innere Musikbibliothek („personal inner musical library“) bezeichnet (Folkestad, 2017, S. 36). Das Konzept beruht auf der Annahme, dass Menschen die in ihrem Leben gehörte Musik mal mehr, mal weniger ‚originalgetreu‘ mental abspeichern. Die Gesamtheit der gehörten Musik bildet wiederum die persönliche innere Musikbibliothek. Diese ist persönlich („personal“), weil Folkestad im Anschluss an Polanyi davon ausgeht, dass jegliches Wissen individuell erworben wird und einzigartig ist. Inwiefern es sich bei mental gespeicherter Musik um Wissen handelt, führt er allerdings nicht näher aus. Weiterhin ist die Bibliothek innerlich („inner“), da sie nicht wie eine gewöhnliche Bibliothek Musikaufnahmen, Bücher, Noten etc. enthält, sondern eben mentale Repräsentationen von Musik. Zudem geht Folkestad davon aus, wobei er sich auf Polanyis Idee einer „tacit dimension“ bezieht, dass die gespeicherte Musik, wie in einer Bibliothek („library“), jederzeit präsent und verfügbar ist, auch wenn sie nicht im Fokus steht (ebd., S. 36–37). Die innere Klangbibliothek unterscheidet sich von Folkestads Konzept vor allem dadurch, dass sie nicht auf Musik beschränkt ist, sondern jegliche Form von Klang beinhaltet.

gen bzw. auditives Wissen notwendig sei, um differenzierte Vorstellungen entwerfen zu können (Hargreaves et al., 2012a).

Hargreaves und Vygotsky folgend ist also die innere Klangbibliothek sowie das auditive Wissen einer Person maßgebend für ihr Vermögen, Vorstellungen zu entwerfen. Da beide erst erworben bzw. entwickelt werden müssen, ist es nicht verwunderlich, dass Beatmaker*innen wie Tobi, die am Anfang ihrer Karriere stehen, sich zunächst stark an anderen Beats orientieren, bevor sie eigenständigere Vorstellungen entwerfen. Denn es kann angenommen werden, dass ihr Vorstellungsvermögen schlicht noch nicht so weit ausgeprägt ist wie jenes erfahrener Beatmaker*innen.

Entworfen werden Vorstellungen sowohl im Vorfeld – wie bei Tobi – als auch während des Beatbauprozesses – wie bei Fine. Selma fasst diese beiden Möglichkeiten wie folgt zusammen:

Also manchmal gibt es eine erste Idee, manchmal habe ich quasi sowas im Kopf, eine Melodie oder so, die mir eingefallen ist, [...] die ich dann umsetzen will. Und manchmal [...] fange ich einfach an zu klicken und höre dann, wie es sich anhört, und das führt mich dann zu der nächsten Idee. Also die beiden Wege gibt es eigentlich.

Gemäß den Aussagen der Beatmaker*innen bauen sie den Großteil ihrer Beats, ohne im Vorfeld eine konkrete Vorstellung davon zu haben, wie der Beat gestaltet sein soll. Cedric spricht beispielsweise davon, dass „normalerweise [...] einfach blind“ angefangen werde, Beats zu bauen. Vorstellungen werden bei einem solchen Vorgehen erst im Verlauf des Beatbauprozesses entworfen bzw. konkretisiert. Das geschieht wiederum zumeist in unmittelbarem Zusammenhang mit einem Klangstimulus, wie es auch von Selma beschrieben wird: „Manchmal fange ich einfach an zu klicken und höre dann, wie es sich anhört, und das führt mich dann zu der nächsten Idee.“

Tatsächlich ist diese Art des Entwerfens von Vorstellungen weit verbreitet, weshalb ich im Folgenden einen Vorschlag unterbreiten möchte, wie die Generierung von Vorstellungen in Auseinandersetzung mit Klang verstanden werden kann. Dafür greife ich erneut auf das Affordanz-Konzept zurück, das sich nicht nur auf Dinge, sondern auch auf Musik bzw. Klänge anwenden lässt, wie es unter anderem von DeNora (2003), Clarke (2005) und Strachan (2017) demonstriert wurde. Die zugrunde liegende Annahme lautet, dass Klänge aufgrund bestimmter Merkmale spezifische Affordanzen aufweisen und dadurch bestimmte Umgangsweisen bzw. Interpretationen nahelegen. Das ist wiederum abhängig von weiteren Faktoren wie den Intentionen der Wahrnehmenden, ihren Fertigkeiten und Wissensbeständen oder der jeweiligen Situation (ebd., S. 86–88). Das in Kapitel 2 erläuterte Groove-Potenzial, verstanden als eine Ansammlung spezifischer klanglicher Merkmale, kann vor diesem Hintergrund als eine Klang-Affordanz bzw. „sonic affordance“ (ebd., S. 88–90) verstanden werden, die bestimmten Personen, die über bestimmtes Wissen verfügen, in bestimmten Situationen nahelegt, sich auf eine bestimmte Weise zu bewegen. Klang-Affordanzen können aber nicht nur zu Bewegung anregen, sondern eben auch dazu, bestimmte Vorstellungen zu entwickeln. Dabei werden die Klänge häufig nicht bloß so rezipiert, wie sie ‚sind‘, sondern umgeformt bzw. es wird mit ihnen „herumgespielt“, wie Hendrik es im nachfolgenden Zitat beschreibt: „Ich

picke mir [...] manchmal irgendeinen Sound raus und spiele damit herum und dann komme ich automatisch auf eine Idee, die mit diesem Sound ganz gut funktioniert.“

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass die Beatmaker*innen zumeist ohne eine konkrete Vorstellung anfangen, Beats zu bauen, und erst im Verlauf des Prozesses und in Auseinandersetzung mit Klangstimuli Vorstellungen entwerfen bzw. konkretisieren. Eine solche Herangehensweise lässt sich als exploratives Handeln bezeichnen und idealtypisch von planmäßigem Handeln abgrenzen – eine Unterscheidung, die auch Zembylas und Niederauer mit Rückgriff auf Böhle (2004) vornehmen, um die Arbeitsmodi der von ihnen untersuchten Komponist*innen zu charakterisieren:

Idealtypisch können wir von zwei Arbeitsmodi sprechen: Manche KomponistInnen konzentrieren sich zu Beginn des Arbeitsprozesses auf den Entwurf eines synoptischen Plans, an dem sie sich fallweise mehr oder weniger stark orientieren und so ihre weiteren Arbeitsschritte bestimmen. Andere KomponistInnen verfolgen eine eher heuristische Vorgehensweise, wodurch die Komposition sich entlang des Schreibprozesses sukzessiv erst entwickelt. (Zembylas & Niederauer, 2016, S. 77)

Die Beatmaker*innen lassen sich tendenziell dem zweiten, explorativen Arbeitsmodus zuordnen. Sie entwerfen keine umfassende und detaillierte Vorstellung ihres Beats und planen nicht, wie sie diese umsetzen wollen. Mit anderen Worten: Zu Beginn eines Beatbauprozesses sind weder die Gestalt des Beats (das Ziel) noch die Art und Weise, wie und womit dieser gebaut werden soll (der Weg), en détail bekannt.

Die Beatmaker*innen lassen sich also auf einen Prozess voller Unwägbarkeiten ein, ohne Gewissheit, dass am Ende auch tatsächlich ein Beat entsteht. Dass sie sich dafür entscheiden, hat wohl weniger damit zu tun, dass es keine alternative Vorgehensweise gäbe, sondern resultiert vermutlich aus praktischen Erfahrungen, die gezeigt haben, dass diese Herangehensweise für das Bauen von Beats am meisten Sinn ergibt. Explorieren ist somit keine Verlegenheitslösung, sondern eine bewusst gewählte Strategie. Eine Rolle spielt dabei vermutlich auch der Umstand, dass bei einem solchen explorativen Vorgehen für produktive „Überraschungsmomente“, wie André sie nennt, nicht nur Raum gelassen, sondern deren Eintreten geradezu forciert wird. André beschreibt Überraschungsmomente als jene Momente, in denen man

überrascht wird [...] und merkt: Ah, das ist eine geile Idee, die hatte ich gar nicht auf dem Schirm oder hatte ich nicht so gewollt und nicht so geplant, aber das klingt einfach super fett.

Theoretisch erklären lässt sich das Phänomen der Überraschungsmomente mit dem Prinzip der Serendipität, das von Lindner beschrieben wird als „die Entdeckung von Dingen, nach denen nicht gesucht wurde, oder die Erfahrung, nach etwas zu suchen und etwas anderes zu finden“ (Lindner, 2012, S. 11). Das Eintreten von Überraschungsmomenten basiert auf zwei nicht voneinander zu trennenden Elementen, nämlich dem Zufall und dem Scharfsinn („chance and sagacity“) der handelnden Person (ebd., S. 6).

Vor diesem Hintergrund verwundert es nicht, dass Experimentierfreudigkeit als wichtige Eigenschaft bzw. Haltung guter Beatmaker*innen gilt. Denn indem beispie-

weise Klangmaterial beliebig zerschnitten oder ein ungewöhnliches Ding, z. B. ein Autoschlüssel, zur Klangerzeugung verwendet wird, provozieren experimentierfreudige Beatmaker*innen den Zufall geradezu. Der Zufall allein reicht jedoch gemäß Lindner nicht aus, sondern es bedarf auch des nötigen Scharfsinns, denn „nur derjenige macht einen Zufallsfund, der gewitzt genug ist, ihn als solchen wahrzunehmen [...] – genau das ist mit ‚Sagacity‘ [...] gemeint“ (ebd.).

Wichtig ist außerdem eine entsprechende Offenheit, Überraschungsmomente zuzulassen. Eine solche Offenheit ist insbesondere dann gefragt, wenn bereits eine Vorstellung vorhanden ist. Denn eine zu strikte Haltung, bei der es im Extremfall darum geht, wie Basti es formuliert, „auf Teufel komm raus“ die vorhandene Vorstellung umzusetzen, verhindert das Eintreten von Überraschungsmomenten. Dafür ist stattdessen eine flexible Haltung gewinnbringender, wie sie zumeist von den Beatmaker*innen eingenommen wird. Bei dieser werden Vorstellungen als Optionen verstanden, die umgesetzt werden können, aber nicht müssen. Vielmehr können sie jederzeit verändert oder verworfen werden, sollte sich eine bessere Alternative ergeben.

Vor diesem Hintergrund stellt sich nun allerdings die Frage, welche Bedeutung dem Vorstellungsvermögen dann eigentlich noch zukommt. Überspitzt formuliert: Wie wichtig ist es überhaupt, eine Vorstellung zu entwerfen, wenn diese ohnehin meist als flexible Option verstanden wird, die jederzeit modifiziert oder verworfen werden kann? Die Frage gewinnt zusätzlich an Gewicht, wenn berücksichtigt wird, dass Vorstellungen in den meisten Fällen gar nicht „eins zu eins“ (Basti) umgesetzt werden können, wie einige Beatmaker*innen gelegentlich behaupten. Denn an dieser Annahme, die in vergleichbarer Weise von Verfechter*innen des sogenannten hylemorphischen Modells vertreten wird und besagt, dass Menschen innere Vorstellungen einer externen materiellen Umwelt einfach aufzwingen können, wurde von verschiedener Seite Kritik geübt (vgl. für einen Überblick Ingold, 2013, S. 20–26).

Hinsichtlich des Bauens von Beats sind vor allem zwei Kritikpunkte relevant. Der erste Kritikpunkt bezieht sich auf die Vagheit von Vorstellungen. So ist davon auszugehen, dass innere bzw. mentale Vorstellungen häufig vage sind und insbesondere Klangvorstellungen bzw. akustische „Vorstellungen [...] nicht die sinnliche Konkretheit von Klangereignissen“ (Zembylas & Niederauer, 2016, S. 68) aufweisen (vgl. auch Winter & Brabec de Mori, 2018, S. 3, Fn. 3). Mit anderen Worten: Vorstellungen sind nicht nur meist vage, sondern liegen auch in einem anderen Aggregatzustand vor als die Produkte, die sie imaginieren. Es handelt sich daher in den meisten Fällen nicht um eine bloße Umsetzung, sondern vielmehr um eine Übersetzung (Kim, 2010, S. 113–114). Selbst wenn Beatmaker*innen im Sinne einer strikten Haltung versuchen, eine Vorstellung „eins zu eins“ umzusetzen, und das Gefühl haben, dass es ihnen gelungen ist, erscheint es also plausibel, davon auszugehen, dass Vorstellung und Produkt nicht vollständig deckungsgleich sind.

Der zweite Kritikpunkt entzündet sich daran, dass der Hylemorphismus nicht die Widerspenstigkeit und Eigensinnigkeit von Klangmaterial und Dingen berücksichtigt und damit den Umstand ausblendet, dass Vorstellungen oder Ideen „immer auch auf ein Gegenüber treffen, das diesen Ideen eine Richtung verleiht, einen Widerstand entgegen-

hält und somit auch den Verlauf des Kompositionsprozesses [bzw. des Beatbauprozesses, CK] beeinflussen kann“ (Zembylas & Niederauer, 2016, S. 61; vgl. auch Kim, 2010, S. 113–114). Mit anderen Worten: Das Material kann die Um- bzw. Übersetzung einer Vorstellung verhindern oder zumindest in eine andere Richtung lenken (vgl. auch Böhle, 2009, S. 211). Wenn aber eine Vorstellung nicht originalgetreu umgesetzt werden kann, stellt sich nicht nur die Frage, wie wichtig, sondern auch wie sinnvoll es überhaupt ist, eine Vorstellung zu entwerfen.

Ich möchte mich einer Antwort auf diese Fragen annähern, indem ich vorschlage, Beatbauprozesse vor dem Hintergrund eines morphogenetischen Modells zu verstehen, das von Ingold ausgearbeitet und dem hylemorphischen gegenübergestellt wird. Eine ausführliche Beschreibung dieses Modells findet sich in Ingolds Buch *Making. Anthropology, Archaeology, Art and Architecture* (2013). Dort beschäftigt er sich mit verschiedenen Formen des Machens bzw. Herstellens, z. B. von Äxten, Häusern oder Uhren, und schlägt vor, hinsichtlich des Verhältnisses von Vorstellungen, Handeln, Material und Produkt nicht wie das hylemorphische Modell von der Metapher des Aufzwingens („impose“) auszugehen, sondern von der des (gemeinsamen) Wachsens („growth“):

I want to think of making [...] as a process of *growth*. This is to place the maker from the outset as a participant in amongst a world of active materials. These materials are what he has to work with, and in the process of making he ‚joins forces‘ with them, bringing them together or splitting them apart, synthesising and distilling, in anticipation of what might emerge. The maker’s ambitions, in this understanding, are altogether more humble than those implied by the hylomorphic model [...] To read making longitudinally, as a confluence of forces and materials, rather than laterally, as a transposition from image to object, is to regard it as such a form-generating – or *morphogenetic* – process. (ebd., S. 21–22, H. i. O.)

Die Herstellung („making“) eines Produkts ist für Ingold demnach weniger eine Umsetzung „from image to object“, sondern vielmehr ein formgenerierender bzw. morphogenetischer Prozess. Das bedeutet, dass die finale Gestalt eines Produkts nicht im Voraus feststeht bzw. als Vorstellung („image“) vorliegt. Vielmehr schält sie sich erst im Verlauf des Prozesses heraus, in der Auseinandersetzung bzw. im Zusammenwachsen von Mensch und Material. Ein solche Konzeptualisierung von Schaffensprozessen deckt sich meines Erachtens mit dem oben beschriebenen explorativen Vorgehen der Beatmaker*innen und berücksichtigt zugleich die Kritik am hylemorphischen Modell.

Doch was bedeutet das nun für das Vorstellungsvermögen? Ingold argumentiert, dass das Entwerfen von Vorstellungen weiterhin zentral ist, allerdings geht es weniger darum, die finale Gestalt eines Produkts möglichst präzise zu imaginieren, sondern vielmehr darum, sich vorzustellen, wie sich dessen Gestalt entwickeln *könnte* (ebd., S. 69). Ingold spricht in dem Zusammenhang von der Fähigkeit zur Voraussicht („fore-sight“):

This is a matter not of predetermining the final forms of things and all the steps needed to get there, but of opening up a path and improvising a passage. To foresee, in this sense, is

to see into the future, not to project a future state of affairs in the present; it is to look where you are going, not to fix an end point. Such foresight is about prophecy, not prediction. And it is precisely what enables practitioners to carry on. (ebd.)

Beatbauprozesse als morphogenetische Prozesse zu verstehen, schmälert also keineswegs die Bedeutung des Vorstellungsvermögens, sondern das Entwerfen von Vorstellungen bleibt zentral. Allerdings weniger, um im Vorfeld die endgültige Gestalt des Beats zu imaginieren und darauf aufbauend einen detaillierten Plan auszuarbeiten, sondern zum einen, um überhaupt anfangen und weitermachen zu können und zum anderen, um beim ziellosen Explorieren nicht zu „verenden“, wie Miro es ausdrückt.

5.4 Bausteine akquirieren

Als Tobi die DAW startet, öffnet sich deren Benutzeroberfläche. Die Ansicht kennt er zwar noch aus dem Einführungsvideo; was genau die einzelnen Schaltflächen bedeuten, weiß er allerdings nicht mehr. Er ruft daher die Website des Herstellers auf und schaut sich das Video über die grundlegenden Funktionen der DAW erneut an.

Nachdem er das Video einmal vollständig angesehen hat, entscheidet er, dass er seinen ersten Beat mit Preset-Loops bauen möchte. Im Video wurde erklärt, dass es sich dabei um bereits fertige Bausteine handelt, die beliebig miteinander kombiniert werden können, und dass die Arbeit mit diesen Loops eine besonders niedrigschwellige Form des Muskmachens darstellt – für Tobi also die perfekte Einstiegsmöglichkeit ins Beatmaking.

Beginnen möchte Tobi mit den Drums und macht sich daher im entsprechend beschrifteten Unterordner der DAW-Bibliothek auf die Suche. Bereits nach kurzer Zeit findet er dort einen Drums-Loop, der ihm gut gefällt und der so ähnlich klingt wie die Drums von „Picture This“. Er wählt den Loop aus und zieht ihn in das Arrangement-Fenster. Anschließend drückt er die Abspieltaste und verfolgt, wie der Playhead langsam von links nach rechts wandert und dadurch den Drums-Loop erklingen lässt. Sobald der Playhead das Ende des Loops erreicht hat, verstummen die Drums allerdings und erklingen erst wieder, als der Playhead nach einer bestimmten Zeit plötzlich zurück an den Anfang springt. Kurz verwirrt, erinnert sich Tobi an den Hinweis im Video, dass Loops von der DAW automatisch wiederholt werden, sofern sie sich innerhalb der standardmäßig eingeschalteten Loop-Klammer befinden. Diese durch einen gelben Balken visualisierte Klammer ist größer als Tobis Drums-Loop, deshalb die kurze Pause. Er kopiert daraufhin den Loop, um die Klammer vollständig auszufüllen. Anschließend drückt er erneut die Abspieltaste und hört sich den Loop einige Male an. Dabei fällt ihm auf, dass die Drums zwar gut klingen, aber für einen Trap-Beat zu schnell sind. Eine kurze Suche im Internet schafft hier Abhilfe und führt dazu, dass er das Projekttempo von 120 bpm auf 90 bpm regelt.

Als Nächstes möchte Tobi gerne einen Preset-Loop finden, der so ähnlich klingt wie das Klavier aus „Picture This“. Bestimmt wird er im Keyboard-Unterordner der DAW-

Bibliothek fündig werden. Doch nachdem er dort alle Loops einmal durchgehört hat, ist er von keinem so richtig überzeugt. Was nun? Er erinnert sich, dass im Einführungsvideo auch gezeigt wurde, wie man mit sogenannten virtuellen Instrumenten selbst Loops einspielen kann. Vielleicht gelingt es ihm ja auf diese Weise, einen passenden Baustein für seinen Beat zu finden. Er schaut sich die entsprechende Stelle im Video nochmal an und erfährt dort, was MIDI überhaupt ist und wie er ein virtuelles Instrument auf eine MIDI-Spur laden, MIDI-Noten einzeichnen sowie diese lesen und verstehen kann. Daraufhin stöbert er in den virtuellen Instrumenten der DAW und entscheidet sich schließlich dafür, ein klassisches Klavier auf die Spur zu laden.

So weit, so gut. Doch welche Noten zeichnet er jetzt am besten ein? Hätte er im Musikunterricht mal besser aufgepasst, dann wüsste er jetzt zumindest, wie man Töne zu Akkorden zusammensetzt und welche Akkorde zueinander passen. Tobi überlegt kurz, ob ihm ein YouTube-Tutorial weiterhelfen könnte, allerdings weiß er nicht so genau, was er in die Suchmaske eingeben soll. Vielleicht könnte er Matze fragen, der hatte schließlich mal Klavierunterricht. Allerdings ist der gerade beim Squash.

Sei's drum, denkt Tobi, dann probiere ich es einfach selbst – auch wenn ihm das Einfach-wild-drauflos-Probieren eigentlich gar nicht so liegt. Aber was bleibt ihm anderes übrig? Er zeichnet also verschiedene Noten in den MIDI-Editor, verschiebt sie, löscht sie, zeichnet neue Noten und stellt schließlich, nach fast einer Stunde Tüftelei, einen aus zwei einfachen Akkorden bestehenden Klavier-Loop fertig, mit dem er im Großen und Ganzen zufrieden ist und der gut zu den Drums passt, wie Tobi feststellt, als er beide zeitgleich abspielen lässt.

Im Unterschied zu Tobi ist Fine die Benutzeroberfläche ihrer DAW mehr als vertraut. Tatsächlich ist sie im Laufe der Zeit dazu übergegangen, diese immer mehr ihren Bedürfnissen anzupassen. So öffnet sich beim Start der DAW direkt ein Template mit mehreren Spuren, die Fine jeweils für bestimmte Instrumente angelegt hat. Die komplexeste davon ist die Gruppenspur für die Aufnahme ihres Schlagzeugs, die wiederum aus mehreren Subspuren für Kick, Snare, Hi-Hats usw. besteht. Außerdem ist das Projekttempo auf 80 bpm voreingestellt.

Da Fine sich vorgenommen hat, heute Samples für ihren Beat zu benutzen, drückt sie ihre Zigarette aus und schlendert zu ihrem Plattenregal. In letzter Zeit samplet sie zwar auch häufig von Spotify, doch das besondere Timbre, das sie so liebt, gibt es eben nur auf Schallplatte.

Langsam lässt sie den Blick langsam über ihre Sammlung schweifen und zieht dann The Return of Art Pepper von Art Pepper hervor – ein Album, das sie sich erst vor kurzem gekauft und bislang noch nicht gehört hat. Doch bei Art Pepper hat sie schon so manche guten Samples gefunden. Warum nicht auch diesmal?

Sie legt das Album auf den Plattenspieler und lässt die Nadel auf die erste Rille sinken. Gleich der erste Song gefällt ihr ziemlich gut. Doch viel Sample-Material bietet er nicht. Dafür ist er zu dicht instrumentiert. Sie hört ihn daher nicht zu Ende, sondern springt direkt zum nächsten. In vergleichbarer Weise verfährt sie auch mit den übrigen Songs: Kurz reinhören, abwägen, weiter geht's. Schließlich wird sie bei einer Stelle in

„Patricia“ hellhörig. Die Drums setzen hier kurz aus und das Saxophon spielt, nur leise begleitet vom Kontrabass, allein weiter. Der zweite und dritte Takt der von Art Pepper improvisierten Melodie gefallen ihr ziemlich gut und sie kann vor ihrem inneren Ohr hören, dass sich aus der Wiederholung dieser zwei Takte ein perfekter Loop ergibt.

Fine beschließt daher, die beiden Takte zu sampeln, stellt die dafür vorgesehene Spur in ihrer DAW scharf und nimmt den entsprechenden Ausschnitt auf. Anschließend hört sie sich das Sample an, das nun automatisch von der DAW geloopt wird.

Dabei fallen ihr zwei Dinge auf: Erstens hat sie nicht sauber gesampelt, sondern muss vorne und hinten noch etwas abschneiden. Zweitens ist der Kontrabass zwar nur leise im Hintergrund zu hören, aber besser wäre es vermutlich, wenn sie die tiefen Frequenzen einfach rausnähme. Dann wäre sie später weniger festgelegt, wenn sie selbst eine Basslinie einspielen möchte. Gesagt, getan.

Nachdem Fine den Saxophon-Loop beschnitten und mit einem Equalizer die tiefen Frequenzen rausgenommen hat, lehnt sie sich zurück und hört sich den Loop noch mal in Ruhe an. Sie lag richtig, die beiden Takte funktionieren als Loop tatsächlich ziemlich gut.

Allerdings wirkt der Loop zu rund; es fehlen die Ecken und Kanten, die sie so gern mag und die fast schon so etwas wie ein Markenzeichen ihrer Beats geworden sind. Sie entschließt sich daher, den Loop zu zerschneiden und neu zusammzusetzen. Falls das nicht klappen sollte, kann sie ja immer noch auf den ursprünglichen Loop zurückgreifen. Sie erstellt also eine Spur, lädt auf diese ein virtuelles Instrument und kopiert das Sample in dessen Editor. Dann zoomt sie weit in die Waveform hinein, um die Schnittpunkte festzulegen. Da sie aus jahrelanger Erfahrung ungefähr weiß, welche Stellen in der Waveform mit welcher Stelle in der Saxophon-Melodie korrespondieren, könnte sie das Sample vermutlich einfach so zerschneiden. Sie entscheidet sich aber, das Sample parallel abzuspielen, um sicherzugehen, auch tatsächlich an den richtigen Punkten zu schneiden.

Am Ende hat Fine die zwei Takte in insgesamt acht Segmente zerschnitten, die sie nun verschiedenen Tasten ihres MIDI-Keyboards zuweist. Durch das Herumspielen und das Austesten verschiedener Kombinationen baut sie aus den Segmenten schließlich einen aus kurzen, abgehackten Melodiefragmenten bestehenden Loop, der ihr wesentlich besser gefällt als die bloße Wiederholung der Saxophon-Melodie.

Außerdem stimuliert der neue Loop ihre Vorstellungskraft. So kann sie sich dazu ziemlich gut einen recht einfachen Backbeat vorstellen, der die einzelnen Fragmente des Loops zusammenhält und im Idealfall ein ähnliches Timbre aufweist, also so klingt, als wäre er in den 1970er Jahren aufgenommen worden. Sie weiß, dass sie solche Drums vermutlich auf Alben von The Meters oder Kool & The Gang finden würde, entscheidet sich aber dazu, sie einfach selbst einzuspielen – auch wenn damit ein wenig Aufwand verbunden ist. Denn um das Schlagzeug so klingen zu lassen, als stamme es von einer Platte aus den 1970er-Jahren, ist eine spezifische Mikrofonierung erforderlich, die Fine erst einrichten muss. Auf der anderen Seite kann sie den Drums-Loop dadurch genau so bauen, wie es ihr vorschwebt. Nachdem alles eingerichtet ist, setzt sich Fine ans Schlagzeug, lässt den Saxophon-Loop ablaufen und spielt dazu mehrere Versionen eines

recht einfachen Backbeats ein. Anschließend kehrt sie zur DAW zurück und hört sich die verschiedenen Versionen an. Eine gefällt ihr besonders gut, weil sie die Lücken des Saxophon-Loops effektiv ausnutzt und Fine gar nicht anders kann, als mit dem Kopf zu nicken.

Während sie zufrieden ihrem Beat lauscht, kommt Fine plötzlich der Gedanke, dass es interessant wäre, ihre sound bzw. name signature mit einem Sprach-Sample einzuleiten. Bei ihrer signature handelt es sich um ihren Beatmakerin-Alias „Def Eff“, den eine befreundete Rapperin eingesprochen hat und den Fine mit einer Reihe von Effekten bearbeitet und seitdem in all ihren Beats eingebaut hat. Ihr fällt direkt die Ansage aus J Dillas Beat „The Twister (Huh, What)“ ein: „Would you join me, please, in welcoming [Def Eff]“. Klingt doch gar nicht so schlecht. Als eine Art Intro würde sich die Ansage sicher auch in ihrem Beat gut machen. Glücklicherweise hat Fine vor ein paar Wochen durch Zufall herausgefunden, dass J Dilla die Ansage von der Live-Version des Songs „Cloud Nine“ von The Temptations gesampelt hat. Sie kann daher auf Spotify gezielt danach suchen und den Ausschnitt sampeln.

Nachdem der Saxophon- und der Drums-Loop zumindest vorläufig stehen und es sogar bereits ein kleines Intro für den Beat gibt, möchte Fine als Nächstes einen Bass-Loop einspielen. Auf der Bass-Spur ihres Templates befindet sich dafür schon ein VST-Instrument – eine Minimoog-Emulation, die sie für die meisten ihrer Beats verwendet. In ihrer Vorstellung ergänzt ein dumpfer, unaufdringlicher Bass, der lediglich die Grundtöne kurz andeutet, die beiden anderen Loops perfekt. Sie wählt daher ein entsprechendes Preset des Minimoog aus. Anschließend lässt sie Saxophon- und Drums-Loop ablaufen und drückt einige Tasten auf dem MIDI-Keyboard, um die Grundtonart des Samples zu identifizieren. Das gelingt ihr mühelos, weshalb sie schnell eingrenzen kann, welche Töne zumindest harmonisch zum Saxophon-Loop passen.

Ebenso schnell merkt sie, dass ein dumpfer, unaufdringlicher, lediglich die Grundtöne andeutender Bass nicht das ist, was der Beat braucht. Aber was braucht er dann? Fine probiert zunächst einige andere, kompliziertere Basslinien aus, aber keine davon gefällt ihr. Da erinnert sie sich plötzlich an „Kill Bill“, einen Suff-Daddy-Beat, den sie vor kurzem gehört hat und von dem ihr der knarzige Bass im Ohr geblieben ist. So ein Bass würde bestimmt einen willkommenen Kontrast zur entspannten Stimmung der beiden anderen Loops bilden. Fine sucht daher auf Spotify nach „Kill Bill“ von Suff Daddy und hört sich ihn noch mal genau an. Dabei richtet sie ihre Aufmerksamkeit vor allem auf den Bass. Nach mehrmaligem Hören hat sie eine ungefähre Ahnung, wie Suff Daddy diesen gebaut haben könnte, und nimmt die entsprechenden Einstellungen am Minimoog vor. Anschließend gelingt es ihr rasch, eine Bassmelodie einzuspielen, welche die beiden anderen Loops auf interessante Weise ergänzt.

Als Anfangspunkt eines Beatbauprozesses lässt sich pragmatisch der Moment bestimmen, an dem begonnen wird, den ersten Baustein zu akquirieren.⁶⁰ Den Begriff des

60 Der eigentliche Anfangspunkt lässt sich nicht präzise festlegen. Hier gilt für Beatmaking, was Zembylas und Niederauer in Bezug auf das von ihnen untersuchte zeitgenössische Komponieren schreiben: „Der eigentliche Schaffensprozess hat [...] keinen einfach bestimmbareren Anfang [...]“.

Bausteins übernehme ich aus dem Interviewmaterial und bezeichne damit die klanglichen Elemente eines Beats, die als digital-phonographisches Material vorliegen und im Arrangement-Fenster⁶¹ der DAW als Objekte visuell repräsentiert werden. Von anderen, ebenfalls visualisierten Klängen unterscheiden sich Bausteine dadurch, dass sie von den Beatmaker*innen als Elemente ihres Beats betrachtet werden, während es sich bei den anderen Objekten gewissermaßen um Rohmaterial bzw. ‚unbehauene Steine‘ handelt. Was ein Baustein ist, hängt somit von der Wahrnehmung und Zuschreibung der Beatmaker*innen ab. Bausteine, die dazu gedacht sind, wiederholt bzw. geloopt zu werden, bezeichne ich im Folgenden als Loops.

Unabhängig davon, ob ein Objekt als Baustein betrachtet wird oder nicht, hängt die Art seiner Visualisierung davon ab, ob es MIDI- oder Audio-Material repräsentiert.⁶² Bei Tobis Drums-Loop handelt es sich beispielsweise um einen MIDI-Baustein. Dieser besteht aus verschiedenen MIDI-Noten, welche die einzelnen Klänge des Loops repräsentieren. Die MIDI-Noten sind als Rechtecke auf einem Raster, der sogenannten Pianorolle, abgebildet. Daraus können die Länge und (takt-)zeitliche Positionierung einer MIDI-Note horizontal und ihre Tonhöhe vertikal abgelesen werden, während die Lautstärke meist durch eine spezifische Farbgebung dargestellt wird – je dunkler, desto lauter.

Bei Fines Saxophon-Loop handelt es sich hingegen um einen Audio-Baustein. Das Klangmaterial erscheint daher als Wavform, bei der auf einer horizontalen Zeitachse vertikale Ausschläge die Amplitude des Schallereignisses abbilden. Eine Wavform visualisiert somit nicht die Tonhöhe, sondern lediglich die Lautstärke und zeitliche Positionierung eines Klangereignisses (vgl. auch Macchiusi, 2017, S. 28).

Das visuell repräsentierte digital-phonographische Material kann nun zum Klingen gebracht werden, indem ein entsprechender Abspielvorgang eingeleitet wird. Sobald der

Viele Ideen entstehen im Zusammenhang mit vorangegangenen Werken und Situationen beziehungsweise sind untrennbar mit den umfassenden kulturell-musikalischen Erfahrungen der einzelnen KomponistInnen verwoben“ (Zembylas & Niederauer, 2016, S. 29).

61 Ein Arrangement-Fenster besteht im Wesentlichen aus einer Zeitleiste, die horizontal verläuft, und verschiedenen Spuren, die untereinander angeordnet sind. Ableton enthält neben der Arrangement-Ansicht noch eine Session-Ansicht, in der die Spuren nebeneinander dargestellt sind und in der die Zeitleiste fehlt. In beiden Ansichten werden die Bausteine als Blöcke visualisiert. Der Unterschied besteht darin, dass Bausteine in der Session-Ansicht als sogenannte Clips dieselbe, unveränderliche Größe aufweisen und keinen Aufschluss darüber zulassen, ob es sich bei ihnen um MIDI- oder Audio-Bausteine handelt. In der Arrangement-Ansicht hingegen variiert die Länge der Bausteine in Abhängigkeit von ihrer Dauer und es kann heraus- oder hinein gezoomt werden. Dadurch ist es möglich, zu erkennen, ob es sich um einen MIDI- oder einen Audio-Baustein handelt. Ein weiterer Unterschied besteht darin, dass Bausteine in der Session-Ansicht ausschließlich mittels der Editoren bearbeitet werden können, während es in der Arrangement-Ansicht teilweise möglich ist, in der Ansicht selbst eine Bearbeitung vorzunehmen (vgl. auch Brockhaus et al., 2010, S. 65–70; Brett, 2019, S. 182).

62 MIDI- und Audio-Dateien sind beide Formen digital-phonographischen Materials, denn „in der digitalen Repräsentation gibt es keinen grundsätzlichen Unterschied mehr zwischen simulierten und aufgezeichneten akustischen Ereignissen“ (Weissberg, 2010, S. 175; vgl. auch Wicke, 2008, S. 13–14). Die Unterschiede zwischen MIDI- und Audio-Dateien beziehen sich hinsichtlich des praktischen Umgangs mit ihnen vor allem auf die von ihnen zugelassenen Bearbeitungsmöglichkeiten, wobei sie sich auch diesbezüglich zunehmend angleichen (vgl. Bell et al., 2015).

sogenannte Playhead, abgebildet als vertikaler Strich, die Visualisierung erreicht, beginnt der Klangwerdungsprozess. Dadurch entsteht der Eindruck, dass der Klang eine materielle Existenz in der DAW aufweist – auch wenn das, wie Constantinou anmerkt, nicht der Fall ist: „Instead, the onscreen object simply represents the materiality of the sound, which exists as an array of binary markings stored on a hard drive“ (Constantinou, 2019, S. 229). Verstärkt wird der Eindruck einer materiellen Existenz des Klangs dadurch, dass sich bestimmte Änderungen an seiner Visualisierung, z. B. das Verschieben einer MIDI-Note oder das Kürzen der Waveform, unmittelbar auf den Klang auswirken. Die Wahrnehmung von Klang als eine spezifische Art Material findet sich auch in der Sprache der Beatmaker*innen: Wie Cedric und Basti es formulieren, werden Klänge beispielsweise „geschraubt“ und „geschnitten“, zu „Bausteinen“ oder „Bauklötzen [...] zusammengekloppt“ und dann „aneinandergeklotzt.“

Die Akquise von Bausteinen kann, wie die Vignetten zeigen, auf unterschiedliche Art und Weise geschehen. Grob und nicht trennscharf unterscheiden lässt sich zwischen einer Akquise mittels bereits vorhandenen phonographischen Materials und einer Akquise mittels dafür erzeugten phonographischen Materials. Im Folgenden gehe ich auf diese beiden Formen näher ein und werde dabei auch erläutern, warum Beatmaker*innen sich für die jeweilige Form entscheiden.

5.4.1 Akquise mittels bereits vorhandenen phonographischen Materials

Tobis Drums-Loop ist ebenso wie Fines erste Version ihres Saxophon-Loops sowie ihr Sprach-Sample das Resultat einer Akquise mittels bereits vorhandenen phonographischen Materials. Gefunden werden kann dieses Material in analoger oder digitaler Form unter anderem in der DAW-Bibliothek oder in heruntergeladenen Sample-Packs, auf Spotify oder auf YouTube, im Plattenladen oder auf dem Flohmarkt. Insgesamt liegt es in einer schier unendlichen Menge vor, sodass die Metapher eines großen, unübersichtlichen „Sound-Dschungel[s]“, wie Basti sie im Zusammenhang mit der Suche nach phonographischem Material verwendet, durchaus treffend erscheint.

Während die Beatmaker*innen den „Sound-Dschungel“ gelegentlich „auf gut Glück“ (Ole) durchstreifen, stecken sie meist zumindest grobe Orientierungspunkte ab. Mit anderen Worten: Sie entwerfen Vorstellungen und leiten daraus Kriterien ab, um zu entscheiden, wo sie suchen und was sie sich anhören. So sucht Tobi in der DAW eben nicht in irgendwelchen Verzeichnissen nach Loops, sondern in dem, das mit Drums überschrieben ist. Dass er überhaupt nach solchen Loops sucht, hängt wiederum damit zusammen, dass diese eine spezifische Form von bereits vorhandenem Material darstellen, das eine besonders niedrigschwellige Akquise ermöglicht. Denn bei diesen Loops handelt es sich um vorgefertigte musikalische Elemente – neben Drums-Patterns können das beispielsweise auch Akkordfolgen oder Basslinien sein –, deren Tempo und Tonart häufig werkseitig aufeinander abgestimmt sind. Sie stellen dadurch gewissermaßen fertige Bausteine dar, die nur noch ausgewählt und ins Arrangement-Fenster gezogen bzw. kopiert werden müssen. Ich bezeichne diese Loops im Folgenden als Preset-Loops.

Während einige Beatmaker*innen zu Beginn ihrer Karriere auf solche Preset-Loops zurückgreifen, reicht den meisten bereits nach kurzer Zeit das „Zusammenschieben [...] vorhandene[r] Bauklötze“ nicht mehr; sie nehmen es als „billig“ oder „nicht professionell“ (Cedric) wahr. Viele gehen dann dazu über, das Material für ihre Bausteine zu sampeln. Gesampelt werden kann von einer Schallplatte, einer CD oder einer VHS-Kassette, aber auch von YouTube, SoundCloud oder Spotify.⁶³ Einigen Beatmaker*innen ist es dabei „scheißegal, wo das Sample herkommt“ (Basti), andere hingegen bevorzugen aus ethischen oder ästhetischen Gründen das Sampeln von Schallplatten. So ist beispielsweise André lange davon überzeugt, nur von Schallplatten sampeln zu ‚dürfen‘, und Cedric sampelt von Schallplatten, weil er – ebenso wie Fine – der Ansicht ist, dass damit ein besonderes Timbre bzw. ein „gewisses Flavour“ (Cedric) verbunden ist, das sich auf eine andere Weise nicht herstellen lässt (vgl. auch Schloss, 2014, S. 73–74).

Im Unterschied zu Tobi hat Fine noch keine konkrete Vorstellung von ihrem ersten Baustein. Allerdings weiß sie, dass es bestimmte, besonders ‚sample-taugliche‘ Musiker*innen gibt, bei denen sie häufig fündig wird. Dass Fine *The Return of Art Pepper* von Art Pepper aus dem Plattenregal zieht, obwohl sie das Album erst vor kurzem gekauft und bislang noch nicht gehört hat, ist also kein willkürlicher Akt, sondern beruht auf ihren langjährigen praktischen Erfahrungen bei der Suche nach Klangmaterial. Sie hat, wie die meisten erfahrenen Beatmaker*innen, eine Art Spürsinn entwickelt und dadurch häufig eine Ahnung, wo es sich zu suchen und was es sich zu hören lohnt. Dabei profitiert sie unter anderem von ihrem musikkulturellen Wissen über zumindest Teile des „gigantischen Kosmos“, wie Basti es nennt – ein Begriff, den ich an dieser Stelle übernehme, um damit die Gesamtheit an vorhandenen und vielfältig miteinander in Beziehung stehenden Musikstücken, -genres, -kulturen, Musiker*innen, Musikinstrumenten, musikbezogenen Diskursen etc. zu bezeichnen.

Ähnlich wie Fine hat beispielsweise Miro mit der Zeit herausgefunden, dass sich für seine Beats geeignete Samples häufig auf Soul- und Funkplatten „so Mitte 1960 bis Mitte 1970“ befinden: „Das ist eigentlich die perfekte Zeit, das weiß ich für mich. Und dementsprechend geh ich auch mittlerweile dann in den Plattenladen.“ Und Ole kennt den „eigenen Sound“ bestimmter Musiker*innen oder Bands und weiß daher, wo er zu suchen hat, wenn ihm ein bestimmter Klang vorschwebt:

Wenn ich Bock auf ein Piano-Sample habe, dann suche ich auf YouTube nach Ahmad Jamal oder nach Errol Garner. Wenn ich Bock auf Gitarren habe, dann gucke ich mal, ob ich was Schönes von Luiz Bonfá oder João Gilberto finde.

Natürlich verlassen sich aber erfahrene Beatmaker*innen nicht nur auf ihren Spürsinn, sondern grenzen ihre Suche häufig durch das Entwerfen konkreter(er) Vorstellungen (noch) weiter ein – wie Fine, die gern dasselbe Sprach-Sample wie J Dilla verwenden möchte. Da sie weiß, dass J Dilla dieses von der Live-Version des Songs „Cloud Nine“ (1969) von The Temptations gesampelt hat, kann sie auf Spotify gezielt danach suchen.

63 Beim Streaming liegen die Klänge bereits in digital-phonographischer Form vor, allerdings kann auf sie selten direkt zugegriffen werden, sondern sie müssen erst noch transformiert werden.

Dass Fine sich dafür entscheidet, dasselbe Sample wie J Dilla zu verwenden, kann außerdem als Hommage an diesen verstanden werden und steht beispielhaft dafür, dass Klangmaterial (v. a. Samples) gelegentlich auch aufgrund seiner kulturellen Bedeutung ausgewählt wird (vgl. u. a. Rappe, 2010a).

Neben ihrem Spürsinn, ihrem musikkulturellen Wissen sowie ihrem großen Erfahrungsschatz erweist sich für erfahrene Beatmaker*innen auch das Elaborieren ihres auditiven Wissens – im Sinne einer Spezialisierung ihres Gehörs – als hilfreich für die Suche im „Sound-Dschungel“. So erklären beispielsweise einige Beatmaker*innen, dass ihnen mit der Zeit ein stichprobenartiges ‚Querhören‘ häufig reicht, um zu entscheiden, ob sich ein Musikstück zum Samplen eignet oder nicht. Einige Stellen im Material weisen außerdem darauf hin, dass viele Beatmaker*innen eine weitere spezifische Form des Hörens entwickelt haben, die sich mit Fischer und in Anlehnung an Willis (1991) als rekonstruktives Hören bezeichnen ließe:

Mit dem rekonstruktiven Hören wäre jene rezeptive Praxis bezeichnet, die im Moment des Hörens eines Klangs dessen Neukontextualisierung und damit dessen Konstitution als Sample nach den verinnerlichten Kriterien des Genres imaginiert. In jedem Moment des Musikhörens wird das Potenzial als Sample ausgelotet. (Fischer, 2013, S. 124)

Rekonstruktives Hören kann beispielsweise bedeuten, dass sich Beatmaker*innen wie Fine vorstellen können, wie ein Ausschnitt geloopt klingen würde. Es kann aber auch bedeuten, dass sie ein imaginiertes Drums-Pattern ‚mitlaufen‘ lassen können. Grundsätzlich geht es also um ein Hören, das es ermöglicht, wie Yinka es formuliert, dass „ich mir so in meinem Kopf vorstellen kann: Okay, so könnte man das benutzen.“

Ein großer Erfahrungsschatz sowie verschiedene Wissensformen tragen also dazu bei, dass sich Beatmaker*innen sicherer, gezielter und schneller durch den „Sound-Dschungel“ bewegen können. Wichtig sei es dabei allerdings, wie Basti betont, auch mit zunehmender Erfahrung

grundsätzlich [...] offen zu sein. [...] Selbst auf einer Country-Platte können richtig geile Loops und Samples drauf sein. Und dann nicht reinzuhören und dich dann irgendwie zu beschränken: Nein, ich sample nur Soul! Ist halt immer schade. [...] Also ich glaube, Offenheit ist eigentlich unverzichtbar.

Sobald die Beatmaker*innen sich entschieden haben, bestimmte Preset-Loops oder Ausschnitte aus Musikstücken zu verwenden, geht es darum, dieses Material zu einem Baustein zu formen. Bei Tobi erübrigt sich dieser Schritt bzw. besteht er lediglich darin, den Preset-Loop in das Arrangement-Fenster zu ziehen. Fine hingegen muss die ausgewählten Ausschnitte von der Schallplatte zunächst in ein entsprechendes digital-phonographisches Format transformieren und anschließend zurechtschneiden. Als hilfreich erweist sich dabei ihre Vertrautheit mit der Waveform-Notation. Denn durch ihre jahrelange Erfahrung weiß sie, welche Stellen in der Waveform mit welchen Klangergebnissen korrespondieren und kann so rasch die entsprechenden Schnittpunkte identifizieren.

5.4.2 Akquise mittels dafür erzeugten phonographischen Materials

Neben der Möglichkeit, bereits vorhandenes phonographisches Material für die Akquise von Bausteinen zu nutzen, gibt es die Option, das benötigte Material selbst zu erzeugen oder erzeugen zu lassen. Beispiele dafür sind Tobis Klavier-Loop, Fines Drums-Loop, ihr Bass-Loop sowie die zweite Version ihres Saxophon-Loops. Die Beatmaker*innen entscheiden sich aus unterschiedlichen Gründen dazu, das Material für die Bausteine selbst zu erzeugen. So haben sie beispielsweise das Gefühl, sich dadurch „besser ausdrücken“ (Miro) zu können, haben eine Vorstellung, die sich ihrer Ansicht nach am besten mit einem bestimmten Instrument umsetzen lässt, oder haben die Erfahrung gemacht, durch das Selbsterzeugen schneller passende Bausteine akquirieren zu können. Beim Erzeugen kommen verschiedene Instrumente zum Einsatz, wobei je nach Art des genutzten Instruments das erzeugte Material entweder zum Bau eines Audio- oder eines MIDI-Bausteins verwendet werden kann.

Material für einen MIDI-Baustein entsteht, indem man in der DAW einem virtuellen Instrument eine Spur zuweist und dieses dann ansteuert bzw. ‚spielt‘. Die Beatmaker*innen können dabei aus einer Vielzahl an virtuellen Instrumenten auswählen und sowohl jene der DAW nutzen als auch externe einbinden. Zudem können sie virtuelle Instrumente gewissermaßen selbst herstellen. Das sei an einem Beispiel kurz veranschaulicht. Wie in der Vignette deutlich wurde, ist Fine nach einiger Zeit mit ihrem ersten Saxophon-Loops nicht mehr zufrieden. Sie zerschneidet ihn daher in der Hoffnung, das Material zu einem besseren Loop zusammensetzen zu können. Dazu lädt sie in Ableton den sogenannten Simpler auf eine Spur, kopiert das phonographische Material in dessen Editor und zerschneidet es in acht Segmente. Diese weist sie dann verschiedenen Tasten ihres MIDI-Keyboards zu. Dadurch kreiert sie ein neues klangerzeugendes Ding, mithin ein Instrument, das sie mit dem angeschlossenen MIDI-Keyboard spielen kann (vgl. auch Shelvock, 2019, S. 18).

Material für einen Audio-Baustein entsteht, indem mit einem entsprechenden Instrument wie Posaune, Klavier, Kontrabass, Gitarre etc., aber auch mit Alltagsgegenständen Klänge erzeugt und in der DAW aufgenommen werden. Einige Beatmaker*innen nehmen auch Umgebungsgeräusche wie Verkehrslärm oder Meeresrauschen auf und verarbeiten diese zu Bausteinen.

Ein wesentlicher Unterschied zwischen MIDI- und Audio-Bausteinen besteht in der Klangerzeugung: Bei MIDI-Bausteinen übernimmt die DAW sowohl Aufnahme als auch Klangerzeugung, bei Audio-Bausteinen hingegen dient sie nur zur Aufnahme der Klänge. Wird Audio-Material erzeugt, sind darüber hinaus noch weitere Dinge notwendig, wie Kabel, Audio-Interfaces, Mikrofone etc. und je nach Instrument ein mehr oder weniger elaboriertes technisches Wissen über Aufnahmetechnik.

Ein weiterer Unterschied bezieht sich darauf, dass die Klangerzeugung bzw. die Art des Einspielens bei Audio-Material weitgehend an die Bedingungen des klangerzeugenden Dings gebunden ist, während es bei MIDI-Material verschiedene Möglichkeiten gibt (vgl. u. a. Magnusson, 2017, S. 156). Eine dieser Möglichkeiten ist das Einzeichnen von MIDI-Noten mit der Maus, eine andere das Einspielen mit einem MIDI-Keyboard

bzw. MIDI-Controller⁶⁴. Während viele Beatmaker*innen zunächst eine Maus verwenden, gehen sie später häufig dazu über, Controller zu verwenden. Ein zentraler Grund ist, dass es mit einem Controller meist schneller möglich ist, die gewünschten Resultate zu erzielen. So berichtet beispielsweise Magda, die zunächst mit der Maus arbeitet, dass es „immer ewig gedauert [hat], bis ich so eine Melodie, die ich im Kopf hatte, dann ins Programm übertrage und das hat mich irgendwie frustriert.“ Mit dem Controller hingegen „ging mir [das] halt von der Hand plötzlich, weil ich Melodien einfach direkt aufnehmen konnte.“ Neben dem Aspekt der Geschwindigkeit weisen einige Beatmaker*innen auf die größere körperliche Involviertheit beim Einspielen mittels Controller hin. Daraus resultiere ein „intuitiverer“ Umgang und das Gefühl, „dass du da auch Musik machst“, was wiederum mehr Spaß bereite als die Arbeit mit der Maus, wie Michel erklärt:

Also mit der Maus fühlst du dich immer wie im Büro [...]. Wenn du das mit einem Sampler [MIDI-Controller, CK] einspielst oder mit einem Keyboard, dann fühlst du, dass du da auch Musik machst [...], als wenn du das irgendwie sorgfältig so in die Pianorolle geklickt hast, bis es dann cool klingt. Also, es dauert erstens viel länger und macht auch nicht so viel Spaß, als wenn du es selber einspielst.

Das Gefühl, Musik zu machen, entsteht bei Michel wahrscheinlich durch den Eindruck, mit einem Controller unmittelbarer und aktiver an der Erzeugung von Klängen beteiligt zu sein. Hier spielt es sicherlich auch eine Rolle, dass Controller durch anschlagssensitive Pads bzw. Tasten ein ausdrucksvolleres Spiel ermöglichen (zu den distanzierten Verhältnissen beim Musizieren mit digitalen Instrumenten vgl. auch Großmann, 2010). Hinzu kommt, dass mit einer Maus MIDI-Noten nur einzeln eingezeichnet werden können, weshalb der Baustein sukzessive aufgebaut werden muss. Mit einem Controller hingegen können Noten zwar auch sukzessive eingespielt werden, es ist aber ebenso möglich, mehrere Noten gleichzeitig einzuspielen.

Ähnlich wie bei der Akquise mittels vorhandenen Materials sind die Beatmaker*innen auch beim Erzeugen eigenen Materials mit einer schier unendlichen Anzahl an Möglichkeiten konfrontiert. Hier wie dort ist es deshalb hilfreich, Vorstellungen zu entwerfen. Nur geht es diesmal nicht um das Wissen, wo geeignetes Klangmaterial zu finden ist, sondern um das Wissen, wie man solches Klangmaterial selbst erzeugen kann.

Beim Erzeugen von Klangmaterial können verschiedene Wissensformen von Bedeutung sein. Soll das Material beispielsweise ein bestimmtes Timbre aufweisen, ist technisches sowie technisch-praktisches Wissen hilfreich darüber, mit welchem Instrument

64 Der Übergang zwischen MIDI-Keyboard und -Controller ist fließend. Beides sind Hardware-Interfaces, die zur Steuerung der DAW dienen. Mit MIDI-Controllern können VST-Instrumente gesteuert bzw. gespielt werden, Abspielvorgänge eingeleitet oder angehalten werden etc. Der Unterschied besteht darin, dass MIDI-Controller meist über Pads sowie weitere Drehregler, Schieberegler etc. verfügen und neben der Steuerung der DAW (Aufnahme, Abspielen, Löschen etc.) hauptsächlich zum Einspielen von Drums- oder Sample-Patterns verwendet werden. MIDI-Keyboards hingegen verfügen über eine Klaviatur und dienen tendenziell eher zum Einspielen von Akkorden oder Melodien.

und gegebenenfalls welcher Spiel- und/oder Aufnahmetechnik genau dieses Timbre zu erreichen ist. Tobi möchte, dass seine Akkorde so ähnlich klingen wie jene in „Picture This“, und sucht daher im Keyboard-Ordner der DAW nach einem passenden VST-Instrument. Und Fine, deren Drums so klingen sollen, als stammten sie von einer Platte aus den 1970er Jahren, weiß aus Erfahrung, dass es dafür förderlich ist, das Schlagzeug auf eine spezifische Weise aufzunehmen, weshalb sie die Mikrofone entsprechend einrichtet.

Ihr Bass hingegen soll im Kontrast dazu ‚modern‘ klingen, nämlich wie der Bass aus dem Suff Daddy-Beat. Da sich Fine nur noch vage an den Beat erinnert, hört sie sich ihn noch einmal an, um herauszufinden, welche Art Bass Suff Daddy wohl verwendet hat. Mit Green kann ein solches Hören, bei dem es darum geht, etwas zu lernen und das Gelernte im Anschluss unmittelbar zu nutzen, als zweckmäßiges Hören („purposive listening“) bezeichnet werden (Green, 2002, S. 23–24). Für ein solches Hören ist es hilfreich, ein „gutes Gehör“ (Ole) bzw. „goldene Ohren“ (Corey, 2010, S. ix, zit. n. Großmann, 2013c, S. 164) zu haben. Das bedeutet, sowohl über das notwendige auditive Wissen zu verfügen, um Klangereignisse differenziert und fokussiert wahrnehmen und verarbeiten zu können, als auch über das entsprechende technische Wissen, um „das Gehörte in eine direkte Relation zu den verwendeten audiotecnischen Verfahren“ (ebd.) bringen zu können (vgl. auch Wicke, 2008, S. 13; Herbst, 2014, S. 46–48). Obwohl Fine allein durch das Hören nicht mit Gewissheit sagen kann, welchen Bass Suff Daddy tatsächlich verwendet hat, hilft es ihr jedoch in diesem Fall, ihr VST-Instrument entsprechend einzustellen.

Neben dem Wissen darüber, wie spezifische Timbres erzeugt werden können, sind des Weiteren bestimmte spieltechnische Fertigkeiten bzw. ein spezifisches technisch-praktisches Wissen vonnöten. Der Bedarf an diesem Wissen ist abhängig davon, mit welchem Instrument was eingespielt werden soll. Relativ gering ist er, wenn, wie bei Tobi, Akkorde mittels Maus eingezeichnet oder von einem Klavier lediglich einzelne Klänge aufgenommen werden, wie Miro erklärt: „Ich muss nicht Piano spielen können, um hier drauf zu drücken und dann kommt ein Ton raus (Miro drückt eine Taste auf seinem MIDI-Keyboard). Da brauche ich keine Piano-Technik für.“ Anders verhält es sich, wenn komplexe Drums-Patterns eingespielt werden – und zwar unabhängig davon, ob das mit einem Schlagzeug oder einem MIDI-Controller geschieht.

Allerdings ist es nicht in jedem Fall erforderlich, dass die Beatmaker*innen über solch elaboriertes Wissen selbst verfügen bzw. zumindest nicht in dem Maße, dass das Erzeugen von Klangmaterial beim ersten Mal gelingt. Denn aufgrund der Asynchronität des Beatmaking ist es möglich, einfach so lange auszuprobieren, bis das gewünschte Resultat erzielt wird, wie Basti erklärt:

Ich brauche stellenweise dann eine gewisse Zeit, um einzuspielen, weil ich auch jetzt nicht die perfekten Klavierfinger habe und die Tasten auch nicht so riesengroß sind wie auf einem normalen Klavier jetzt oder auf einem Flügel, aber läuft. Also ich habe da ja auch keinen Stress, ne? Ich muss da ja nicht One-Take alles aufnehmen.

Zudem ist es möglich, das erzeugte Klangmaterial nachträglich zu bearbeiten. So können Beatmaker*innen beispielsweise ihr rhythmisch unpräzises Spiel durch die Quantisierungsfunktion der DAW ausgleichen und/oder diesem mittels Groove-Templates eine entsprechende (mikro-)rhythmische Struktur verleihen.

Und nicht zuletzt besteht die Möglichkeit, andere menschliche Akteur*innen um Unterstützung zu bitten oder eine Aufgabe ganz an diese zu delegieren. So erklärt beispielsweise Basti:

[Wenn] ich möchte, dass da, keine Ahnung, vielleicht noch ein Saxophon einmal reinbläst oder so oder irgendeine Gitarre kurz ein, zwei hohe Töne einpicht mit einem Delay drüber, [...] dann muss ich mir entweder bei meinem Vater eine Gitarre klauen und versuchen, den Kram selber einzuspielen, was dann aber auch schon mal ein, zwei Stunden dauern kann [...]. Oder wir müssen halt Leute fragen.

Die Verpflichtung, einen eigenen Beat zu bauen, bedeutet also nicht, dass alle Praktiken zwingend selbst ausgeübt werden müssen, die zur Entstehung des Beats führen. Vielmehr geht es darum, „an dem Prozess halt beteiligt zu sein und irgendwie was Eigenes dabei zu schaffen“ (Cedric). Es ist also durchaus legitim, bestimmte Praktiken zu delegieren.

Neben technisch-praktischem kann außerdem musiktheoretisches Wissen von Bedeutung sein. Damit bezeichne ich das Kennen und Verstehen von Begriffen und Konzepten für musikalische bzw. klangliche Phänomene. Dazu zählen beispielsweise Kenntnisse über harmonische Zusammenhänge, Taktarten oder Bezeichnungen für Rhythmus-Patterns, aber auch Wissen über akustische Gesetzmäßigkeiten sowie die Eigenschaften von Klängen, außerdem das Vokabular, um Klangeigenschaften benennen zu können, sowie das Vermögen, visuelle Repräsentationen klanglicher Phänomene (also z. B. traditionelle Noten oder Waveformen) lesen und verstehen zu können. Ähnlich wie beim Verhältnis von technischem zu technisch-praktischem Wissen bedeutet auch das Verfügen über musiktheoretisches Wissen noch nicht, dass man dieses praktisch nutzen bzw. anwenden kann, also Theorie (Begriffe, Konzepte) mit Klang in Relation setzen kann. Dafür ist das entsprechende auditive Wissen bzw. sind die entsprechenden Wahrnehmungsfähigkeiten erforderlich.

Die Bezeichnung dieser Fertigkeiten und Kenntnisse als musiktheoretisches Wissen ist nicht ganz unproblematisch, da die von mir interviewten Beatmaker*innen ein spezifisches Verständnis von musiktheoretischem Wissen haben und darunter hauptsächlich Kenntnisse über Harmonik (v. a. klassische Funktionsharmonik und Jazzharmonik) sowie über die ‚korrekten‘ Bezeichnungen für musikalische Formen fassen, außerdem das Lesen- und Verstehen-Können der auf Linien basierenden Notenschrift sowie der von Gitarrist*innen verwendeten Tabulatur. Mit dieser Auffassung von musiktheoretischem Wissen setzen die Beatmaker*innen, wie es auch in zahlreichen musikwissenschaftlichen und musikpädagogischen Diskursen geschieht, Musiktheorie implizit und teilweise auch explizit mit der Theorie über vor allem klassische Kunstmusik und zum Teil Jazz gleich und übersehen, dass es zahlreiche unterschiedliche Musiktheorien gibt,

die mit völlig anderen Begriffen und Konzepten operieren und dementsprechend ein anderes Wissen erfordern (vgl. u. a. Wicke, 2003; Ewell, 2020).

Eine Konsequenz dieses Verständnisses ist, dass viele der von mir interviewten Beatmaker*innen behaupten, kein musiktheoretisches Wissen zu haben. In den Interviews lassen sich allerdings zahlreiche Belege dafür finden, dass sie beispielsweise MIDI-Noten und Waveformen, also spezifische Notationen von Klang, lesen und verstehen können sowie über verschiedene Begriffe und Konzepte für das Denken über und den Umgang mit klanglichen Phänomenen verfügen. So erläutert mir beispielsweise Ole detailliert, wie er einen Baustein akquiriert, indem er ein Sample zerschneidet und neu zusammensetzt. Allerdings kennt er keinen „musiktheoretische[n] Begriff“, um einen solchen Baustein adäquat zu bezeichnen:

Dann kann ich per Knopfdruck [...] genau diese Stelle abrufen und daraus kann man sich dann eigene Melodien, eigene – wie nennt man das? Arrangements? Ich weiß nicht, wie der musiktheoretische Begriff ist – zusammenstellen.

Ole kennt vermeintlich keinen geeigneten musiktheoretischen Begriff. An anderer Stelle konzeptualisiert er den Baustein allerdings als einen „gechoppten Sample-Loop“ und bringt damit verdichtet und treffend zum Ausdruck, dass es sich um einen Baustein handelt, der aus einem Sample besteht, das zerschnitten und neu zusammengesetzt („gechoppt“) wurde und der innerhalb des Beats wiederholt bzw. geloopt wird.⁶⁵ Meines Erachtens können auch solche pragmatischen, eigensinnigen⁶⁶ bzw. Beatmaking-spezifischen Begriffe und Konzepte als musiktheoretisches Wissen bezeichnet werden – sofern man, wie ich es in dieser Arbeit tue, von einem weiten und nicht wie die Beatmaker*innen von einem engen Verständnis von Musiktheorie ausgeht.

Im Folgenden fokussiere ich mich dennoch zunächst auf musiktheoretisches Wissen im engen Sinne (v. a. auf Wissen über Harmonik) und dessen Bedeutung für die Akquise von Bausteinen. Fine, die aufgrund ihres Musikstudiums über ein solches Wissen verfügt, ist beispielsweise in der Lage, die Tonart des von ihr verwendeten Samples zu identifizieren, und weiß daher, an welcher Skala bzw. Tonleiter sie sich beim Einspielen

65 Weitere Beispiele für theoretische Begriffe bzw. Konzepte der Beatmaker*innen sind „Drop“ als Bezeichnung für eine auf eine Steigerung folgende Pause in einem Beat, in der ein Großteil der Klänge zunächst verstummt, um kurz darauf vollumfänglich zurückzukehren; „Riser“ als Kategorie für Klangmaterial, das sich durch einen kontinuierlichen Anstieg der Tonhöhe und/oder der Lautstärke auszeichnet; „drunken“ als Bezeichnung für eine Eigenschaft bestimmter (v. a. durch J Dilla populär gewordene) Rhythmus-Patterns, die sich aufgrund verschiedener Merkmale durch ein spezifisches Groove-Potenzial auszeichnen (vgl. Sciortino, 2014); oder Adjektive wie „fett“, „dünn“, „clean“ und „dreckig“ zur Bezeichnung bestimmter Klangeigenschaften. Darauf hingewiesen sei, dass diese Bezeichnungen nicht völlig willkürlich sind, sondern es empirisch nachweisbare Zusammenhänge zwischen der Eigenschaft von Klängen, ihrer Erzeugung, der Empfindung beim Hören und ihrer sprachlichen Beschreibung gibt (vgl. u.a. Herbst, 2014, S. 45–46).

66 Eigensinn kann in Anlehnung an Winter (2001) durchaus bedeuten, sich, gegebenenfalls auch unbeabsichtigt bzw. unbewusst, gegen eine herrschende Theorie aufzulehnen. Die Eigensinnigkeit mancher Begriffe hängt vermutlich unter anderem mit der nicht vorhandenen Institutionalisierung zusammen bzw. damit, dass es beim Beatmaking wie bei den meisten Praxen der populären Musik keine der klassisch-westlichen Musikwissenschaft vergleichbare Tradition gibt, die entsprechende Theorien und Begriffe bereitstellt (vgl. auch Großmann, 2013c, S. 162).

der Basslinie orientieren kann. Tobi hingegen verfügt über kein vergleichbares Wissen und weiß daher nicht, welche MIDI-Noten er einzeichnen muss, um harmonisch ‚passende‘ Akkorde zu erhalten. Ähnlich wie Tobi wissen viele Beatmaker*innen kaum etwas über Harmonik. Sie probieren deshalb meist einfach aus und beurteilen unterschiedliche Kombinationen von Noten bzw. Tönen hinsichtlich ihrer Eignung für ihren Beat „nach Gehör“. So erklärt etwa Basti:

Wenn ich dann einfach nur für mich irgendwas komponieren will, ob das jetzt irgendeine Grundmelodie ist oder wirklich ein ganzes Harmoniekonstrukt [...], ich mache das halt einfach nach Gehör.

Neben dem Ausprobieren und dem Sich-auf-sein-Gehör-Verlassen gibt es weitere Möglichkeiten, harmonisch ‚passende‘ Akkorde, Melodien oder Basslinien einzuspielen. Leo greift dafür beispielsweise auf das Plugin Schwarzonator zurück. Dieses kompensiert sein fehlendes Wissen über Harmonik bzw. übernimmt die Aufgabe, den Vorrat an infrage kommenden Tönen einzuschränken. Der Schwarzonator stelle sicher, dass es

nie schief [klingt], weil der sich automatisch immer die richtige Note zuordnet. Das ist ein sehr interessantes Programm. Also für Leute, die keine Noten spielen können, ist das super, weil ich muss immer viel ausprobieren und so, hm, dann ist die schief, welche Note ist denn das? Und dann zählst du und versuchst du und so habe ich mir viel geholfen.

Neben dem Schwarzonator nutzt Leo noch eine weitere Möglichkeit:

Wenn du eine Melodie im Kopf hast und sagst, so soll meine Melodie klingen, aber du kannst keine Noten spielen, dann [...] schnappst du dir eine Audiospur in Ableton und über Mikrofon singst du die einfach ein: Da da da da. Du singst einfach deine Melodie ein. [...] Und dann gibt es in Ableton im Kontextmenü, also quasi im Rechtsklick, die Funktion: Mach mir daraus MIDI-Noten. Und die macht der dann in einer separaten Spur.

Leo hat eine „Melodie im Kopf“ bzw. eine Vorstellung, kann diese aber nicht in die entsprechenden MIDI-Noten übersetzen. Er entscheidet sich daher, die Melodie einzusingen und Ableton damit zu beauftragen, das Eingesungene in die korrespondierenden MIDI-Noten zu übersetzen. Ähnlich verfährt Leo mit einer Melodie, die er in einem Song auf SoundCloud entdeckt hat und die er gern für seinen Beat nutzen möchte:

Ich hatte irgendwen, der hatte eine tolle Melodie eingespielt. Habe ich irgendwo bei SoundCloud entdeckt und habe mir den [Song, CK] halt runtergeladen als MP3. Du schiebst den rein ins Projekt, musst natürlich den Teil noch auswählen, den du nur haben willst, und sagst dann: Mach mir daraus mal [...] die MIDI-Spuren. Und dann packst du einfach ein anderes Instrument drauf oder veränderst noch mal ein bisschen was und so. Du kannst es halt natürlich auch einspielen (lacht), wenn du spielen kannst, aber so kannst du es auch nutzen. Das ist eine super Sache.

Dass sich Leo nicht in der Lage sieht, die Melodie selbst einzuspielen, oder sich zumindest dagegen entscheidet, hängt möglicherweise damit zusammen, dass ihm Harmonik-

wissen fehlt, um die gehörten Tonabstände der Melodie direkt in Intervalle und damit in entsprechende MIDI-Noten übersetzen zu können; und/oder damit, dass das Einspielen bestimmte spieltechnische Fertigkeiten erfordert, über die er nicht verfügt.

Bei dem Versuch, harmonisch ‚passende‘ Akkorde, Melodien etc. zu finden bzw. einzuspielen, können noch weitere Hilfsmittel zum Einsatz kommen. So konsultiert Leo beispielsweise gelegentlich das Buch „Die HipHop-Formeln“ (Kramarz, 2008).

Und nicht zuletzt können auch andere menschliche Akteur*innen um Hilfe gebeten oder eine Aufgabe von vorneherein an sie delegiert werden. So wird beispielsweise André, der unter anderem Komposition an einer Musikhochschule studiert hat, gelegentlich von befreundeten Beatmakern gefragt, ob er ihnen helfen könne, passende Harmonien bzw. Akkorde zu finden:

Ich habe Kumpels, [...] die halt nicht so den Musiktheorie-Plan haben. [...] Die haben supergeile Ideen, aber [...] manchmal kommen die so mit Sachen, wo sie irgendwo was wollen, also ein Freund von mir, [...] wo er Bock hat, dass da so und so was passiert, aber halt nicht genau weiß, wie er das macht. [...] Er hatte eine Hook und er wollte, dass die noch mehr abgeht, und dann haben wir einfach andere Harmonien mal ausprobiert, so, dann haben wir einfach mal geguckt, wie es ist, wenn man irgendwie zu einer anderen Harmonie geht, eben nicht die ganze Zeit auf der gleichen bleibt, sondern zum Beispiel zur fünften Stufe dann oder Subdominante oder Dominante oder eben zur vierten Stufe und das war cool einfach [...]. Da hilft es einem halt, wenn man so ein bisschen Plan hat von Musiktheorie.

Im Unterschied zu seinem Freund, der anscheinend relativ willkürlich verschiedene Töne und Akkorde miteinander kombiniert, kann André aufgrund seines Wissens über Harmonik gezielt verschiedene Akkorde bzw. Harmonien ausprobieren. Das bedeutet allerdings nicht zwingend, dass dadurch ‚bessere‘ Ergebnisse erzielt werden. Denn der Nutzen eines solchen Wissens für Beatmaking ist durchaus umstritten, wie ich in Kapitel 6.5 ausführen werde.

5.5 Den Beatbauprozess individualisieren

Bausteine können auf unterschiedliche Art und Weise akquiriert werden. Hervorzuheben ist, dass die beiden grundlegenden Akquiseformen von den Beatmaker*innen nicht kategorial voneinander unterschieden werden. Deutlich wird dies beispielsweise in Michels Antwort auf meine Frage, warum sich aus seiner Sicht nicht viel geändert habe an seinem Ansatz, Beats zu bauen, obwohl er doch seit einiger Zeit Klangmaterial selbst einspielt, während er zuvor ausschließlich Preset-Loops verwendete:

Ja, weil es im Prinzip früher genauso war, ne? Wenn ich so noch mal ganz zum Anfang [gehe], zu Hip Hop eJay [eine DAW, CK], dann hast du diese Sample-Bibliothek mit den Loops und die klickst du halt durch. Und irgendwo findest du dann ein [Preset-Loop, CK], wo du denkst: Cool, so, cooler Groove oder schöne Bass-Line. [...] Und dann baust du da halt drum herum, einfach was du dazu findest, was passt, so. Und das [der aktuelle Ansatz, CK] ist im Endeffekt dasselbe, nur dass halt das Meiste selbst eingespielt wird.

Für Michel scheint es keinen kategorialen Unterschied zu machen, ob er für seine Beats Preset-Loops, also bereits existierendes Klangmaterial, verwendet oder ob er selbst Klangmaterial erzeugt. Am Ende zählt, dass ein Baustein akquiriert wurde. Dass jegliches Klangmaterial am Ende als Baustein gedacht wird, mit dem dann weiter verfahren werden kann, wird auch dadurch deutlich, dass viele Beatmaker*innen das von ihnen erzeugte Klangmaterial ausdrücklich als Samples und damit in gewisser Weise als bereits existierendes Klangmaterial denken. Ähnlich wie Fine spielt beispielsweise Miro häufig selbst mit dem Schlagzeug Klangmaterial ein und erklärt: „Das ist eh das Geilste, wenn ich meine eigenen Drums-Loops quasi so benutzen kann, als würde ich die gerade auf Platte finden von irgendwem.“

Das bedeutet nicht, dass eine bestimmte Form der Akquise nicht dennoch von Beatmaker*innen aus verschiedenen Gründen präferiert wird. Allerdings ändert das nichts an dem Umstand, dass die beiden Akquiseformen als Alternativen mehr oder weniger gleichberechtigt nebeneinanderstehen. Das ist meines Erachtens vor allem deshalb wichtig, weil daran das Spezifische des Beatmaking erkennbar wird, dass nämlich dem Erfinden eigener Melodien, Rhythmen, Harmonien etc. sowie dem Einspielen von Klangmaterial keine Sonderstellung eingeräumt werden muss. Sie stellen lediglich eine spezifische Form der Akquise dar, die möglich, aber nicht nötig ist, um eigene Beats zu bauen.

Weiterhin werden auch die verschiedenen Weisen der Erzeugung phonographischen Materials nicht kategorial unterschieden und von den meisten Beatmaker*innen zudem nicht hierarchisiert. So haben beispielsweise Cedric und Basti zwar einen MIDI-Controller, zeichnen MIDI-Noten aber trotz jahrelanger Erfahrung als Beatmaker häufig mit der Maus ein:

Basti: Du kannst natürlich auch ein Midi-Keyboard anschließen, du kannst auch über die Tastatur dann spielen, also gibt es auch. Oder du nimmst halt wirklich ein Stand-alone-Gerät, irgendein Keyboard oder einen Synthesizer, und spielst darüber dann auch noch ein.

Cedric: Das ist halt auch so eine Sache, ne? [...] Das sieht dann halt so semiprofessionell aus: Boah, wie, du spielst mit der Maus Sachen ein? Aber im Endeffekt interessiert es ja kein Schwein, ob du das jetzt mit einem Midi-Keyboard eingezockt hast, ne?

Basti: Es geht ja nicht darum, wie es aussieht, wenn du deinen Beat machst. Es muss ja nicht geil aussehen, ne? Es muss geil klingen.

Das Einzeichnen mit der Maus ist somit ebenso legitim wie das Einspielen mittels MIDI-Keyboard. Tatsächlich wird ein als virtuos empfundener, körperlich-motorischer Umgang mit den Instrumenten von einigen Beatmaker*innen zwar durchaus wertgeschätzt, letztendlich aber zählt das Produkt. So erzählt beispielsweise Yinka, dass sie einen Beatmaker beobachtete, der mit zwei MPCs virtuos Bausteine einspielte. Das habe sie zwar beeindruckt, aber nicht dazu geführt, dass sie den Beat besonders gut bewertet. Für sie komme es darauf an, wie der Beat klingt:

Das ist ja der Maßstab und es ist ja nicht wegen irgendwelcher Technik oder so. Das ist ja eher so: Was mag ich, was mag ich nicht? Natürlich fand ich es krass, als ich diesen [Beatmaker, CK] gesehen habe, der da steht mit zwei MPCs und er ist so krass schnell, seine Hände sind so schnell, man kann dem gar nicht folgen, das ist krass, ja, aber klingt scheiße.

Und wie die Beispiele gezeigt haben, ist es sogar ‚erlaubt‘, andere Akteur*innen mit dem Einspielen zu beauftragen. Mit anderen Worten: Für die meisten Beatmaker*innen ist es wichtig, wie etwas klingt, und nicht, wie etwas gebaut wurde – oder, wie Cedric es formuliert:

Das Ergebnis zählt. Solange es am Ende fett klingt, ist es doch scheißegal, wie du da hingekommen bist. Wenn du auf dem Himalaya-Gipfel bist, dann ist mir doch scheißegal, ob ich dahingelaufen bin oder ob ich mit einem Heißluftballon dahin bin. Ich stehe auf dem scheiß Gipfel.

Dass es möglich und zugleich ‚legitim‘ ist, Bausteine auf verschiedene Weise zu akquirieren, ist Ausdruck eines Phänomens, das ich Individualisierbarkeit nenne. Damit bezeichne ich den Umstand, dass es möglich, üblich und in gewisser Weise auch nötig ist, nicht nur die Akquise, sondern den gesamten Beatbauprozess individuell zu gestalten – und zwar unter Berücksichtigung der eigenen Ziele und Ansprüche, des eigenen Wissens und der daraus resultierenden Handlungsmöglichkeiten sowie jener von Dingen und anderen menschlichen Akteur*innen.

Die Individualisierung eines Beatbauprozesses kann auf verschiedene Weise erfolgen. Grob lassen sich drei, teilweise eng miteinander zusammenhängende Formen unterscheiden. Erstens können einzelne Praktiken individuell gestaltet werden. Die Individualisierung findet hier also gewissermaßen auf einer anderen Skalierungsstufe statt. So kann die Suche nach Klangmaterial beispielsweise erfolgen, indem Preset-Loops in einer DAW oder aber Schallplatten in einem Plattenladen angehört werden. Und das Einzeichnen bzw. Einspielen von MIDI-Noten kann mittels Maus oder aber mittels Controller geschehen. Zweitens können Praktiken delegiert werden. Sie werden also nicht von den Beatmaker*innen selbst ausgeübt, sondern anderen menschlichen Akteur*innen oder nichtmenschlichen Akteuren übertragen. So kann Basti beispielsweise versuchen, Klangmaterial mit der Gitarre selbst einzuspielen oder aber befreundete Musiker*innen darum bitten. Drittens können die Beatmaker*innen entscheiden, welche Praktiken sie in den Beatbauprozess integrieren und welche nicht. Zentrale Praktiken, die potenziell zum Einsatz kommen, sind neben der Akquise noch das Bearbeiten von Bausteinen, das Arrangieren von Bausteinen sowie das Mixen und Mastern des Beats. Ich gehe auf diese Praktiken weiter unten ausführlich ein. An dieser Stelle sei lediglich vorweggenommen, dass zwei der Praktiken, nämlich das Akquirieren sowie das Arrangieren von Bausteinen, in jedem Fall integriert werden müssen, da es sich bei ihnen um sogenannte Kernaktivitäten handelt.

Als Kernaktivität verstehe ich im Sinne Beckers (2008) jene aus der Gesamtheit aller für die Produktion eines Kunstwerks notwendigen Aktivitäten bzw. Praktiken, die als künstlerisch („artistic“) verstanden werden und damit den Kern einer künstlerischen

Praxis ausmachen. Die Personen, die die Kernaktivitäten ausüben, werden als Künstler*innen anerkannt, wobei sich das Verständnis darüber, was die Kernaktivitäten sind und wer somit als Künstler*in zu bezeichnen ist, mit der Zeit wandeln kann (ebd., S. 16–17). Meines Erachtens zeichnet sich eine Kernaktivität vor allem dadurch aus, dass sie nicht oder zumindest nicht vollständig an andere nichtmenschliche oder menschliche Akteur*innen delegiert werden darf und dass sie notwendig in einen Beatbauprozess integriert sein muss. Auf Grundlage meines Materials lässt sich festhalten, dass diese Einschränkung lediglich auf die Akquise sowie auf das Arrangieren von Bausteinen zutrifft, das Bearbeiten von Bausteinen sowie das Mixen und vor allem das Mastern hingegen als optional betrachtet werden. Das bedeutet: Um als Beatmaker*in anerkannt zu werden, ist es notwendig, die Bausteine selbst zu akquirieren sowie selbst zu arrangieren.⁶⁷

Die Individualisierbarkeit eröffnet zum einen unterschiedliche und vor allem niedrigschwellige Zugangsmöglichkeiten, so dass Beatmaker*innen, wie Tobi, zu Beginn ihrer Karriere den Beatbauprozess so gestalten können, dass sie in der Lage sind, unmittelbar einen Beat zu bauen. Zum anderen bietet die Individualisierbarkeit vielfältige Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten, so dass Beatmaker*innen, wie Fine, im Verlauf ihrer Karriere die Beatbauprozesse jeweils den eigenen Vorstellungen, Zielen und Ansprüchen anpassen können. Zu beachten ist dabei allerdings, dass die Individualisierung selbst wiederum bestimmter Voraussetzungen bedarf, um produktiv genutzt zu werden. Dazu gehört einerseits die Fähigkeit, sich selbst sowie das eigene Können und Handeln zu reflektieren und einzuschätzen, und andererseits das entsprechende Umfeld bzw. die entsprechenden Ressourcen, Bekanntschaften etc., um beispielsweise das Einspielen an andere Akteur*innen delegieren zu können.

Für mein Erkenntnisinteresse ist die Individualisierbarkeit vor allem deshalb von Interesse, da für unterschiedliche Beatbauprozessgestaltungen potenziell verschiedene bzw. unterschiedlich ausgeprägte Wissensformen vonnöten sind, wodurch tendenziell verschiedene Arten künstlerischer Handlungsfähigkeit konstituiert werden.

5.6 Urteile fällen

Beim Bauen eines Beats sind Beatmaker*innen ständig dazu angehalten, ihr Handeln bzw. die Produkte ihres Handelns zu beurteilen, um auf dieser Grundlage beispielsweise zu entscheiden, ob ein bestimmter Preset-Loop verwendet oder doch besser ein anderer ausgewählt werden sollte. Beatmaker*innen benötigen daher eine Art Urteilsvermögen.

Obwohl dem Urteilen eine zentrale Bedeutung zukommt, lassen sich darüber jedoch nur begrenzt Aussagen treffen. Das hängt damit zusammen, dass bei einer Urteilsbildung potenziell zahlreiche Faktoren eine Rolle spielen, die von der urteilenden Person weder im Moment des Urteilens noch im Nachhinein vollumfänglich reflektiert werden können. Dementsprechend schwierig ist es, Gründe für Urteile zu benennen (Zembylas,

67 Eine Ausnahme stellen bestimmte Arten von Beat-Battles dar, bei denen ein Sample vorgegeben wird, das alle teilnehmenden Beatmaker*innen verwenden müssen.

2004, S. 205–220, 2019). Im Zusammenhang mit künstlerischen Schaffensprozessen kommt hinzu, dass die meisten Urteile nicht analytisch-reflexiv gefällt werden, sondern im Handlungsfluss integriert sind. So schreiben beispielsweise Zembylas und Dürr über die von ihnen untersuchten Schriftsteller*innen:

„Es passt“ – mehr können sie nicht sagen, nicht nur weil sie prinzipiell nicht mehr sagen können, sondern vor allem, weil sie zum Zeitpunkt des Vollzugs nicht fokussiert über die zahlreichen Elemente des entstandenen Textes nachgedacht haben. (Zembylas & Dürr, 2009, S. 108)

In vergleichbarer Weise fällt es auch den von mir interviewten Beatmaker*innen schwer, anzugeben, auf welcher Grundlage sie ihre Urteile fällen. Stattdessen verweisen sie häufig auf ein bestimmtes Gespür, auf das sie sich verlassen. Das darf allerdings nicht als ein epistemisches Defizit verstanden werden. Denn, wie Zembylas und Niederauer es im Rahmen ihrer Studie zum zeitgenössischen Komponieren formulieren:

Begründen, warum man das oder jenes getan hat, ist eine ganz andere Fähigkeit als das Komponieren [bzw. das Beatmaking, CK] selbst – sonst wären MusikwissenschaftlerInnen und -theoretikerInnen die besseren KomponistInnen [bzw. Beatmaker*innen, CK]. (Zembylas & Niederauer, 2016, S. 108)

Im Folgenden möchte ich dennoch versuchen, zumindest ansatzweise bedeutsame Faktoren bzw. Gründe für das Urteilen der Beatmaker*innen zu benennen. Dabei geht es mir nicht darum, konkrete Urteilsbildungen vollumfänglich zu beschreiben, sondern vielmehr darum, aufzuzeigen, dass es sich beim Urteilen um eine voraussetzungsvolle Praktik handelt. Die im Material identifizierbaren Begründungen für Urteile habe ich drei verschiedenen Dimensionen zugeordnet: einer ästhetischen, einer ethischen und einer pragmatischen.

Eine ästhetische Begründungsdimension weisen Urteile auf, die mit Bezug auf den persönlichen Geschmack und/oder auf Bewertungskriterien der Praxis bzw. des jeweiligen Subgenres gefällt werden. Da alle Beatmaker*innen in den von ihnen präferierten Subgenres Beats bauen, gibt es hier starke Überschneidungen (vgl. auch Zembylas, 2004, S. 205–220). Zu den wichtigsten Kriterien zählen der Groove, bei dem man „mit dem Kopf nicken“ (Michel) können sollte, sowie der „Gesamt-Sound“ (Ole) des Beats. Eng damit zusammen hängt das Kriterium der Passung, das spätestens mit der Akquise des zweiten Bausteins eine Rolle spielt. Die Passung kann sich beispielsweise auf rhythmische oder harmonische Aspekte beziehen, aber auch auf Stimmungen oder die Ausgeglichenheit des Frequenzspektrums. Diese Kriterien müssen den Beatmaker*innen aber nicht nur bekannt sein, sie müssen auch angewendet werden können. Es sei beispielsweise daran erinnert, dass das Wahrnehmen und damit auch das Beurteilen-Können von Groove kein Automatismus ist, sondern dafür ein körperlich verankertes, sinnlich-praktisches Wissen bzw. eine „facility for groove“ (Roholt, 2014, S. 69–75) nötig ist. Ebenso ist für das Wahrnehmen- und Beurteilen-Können eines ausbalancierten

Frequenzspektrums unter anderem eine differenzierte Hörfähigkeit, also ein spezifisches auditives Wissen notwendig.

Urteile können auch eine ethische Begründungsdimension aufweisen. Zentral ist hier insbesondere das Kriterium der Eigenständigkeit. Auf die ethische Verpflichtung, etwas Eigenes zu schaffen, wurde bereits weiter oben hingewiesen. Beim Urteilen äußert sich das beispielsweise darin, dass Cedric ein Sample nicht auswählt, weil dieses bereits in einem Beat eines anderen Beatmakers verwendet wird. Und Hendrik erklärt: „Wenn ich merke, ah okay, das gibt es schon, das hat der und der schon gemacht irgendwie, das mache ich jetzt entweder anders oder gar nicht.“ Es geht beim Kriterium der Eigenständigkeit aber nicht nur darum, möglichst nicht so zu klingen wie jemand anders, sondern auch darum, möglichst eigenständig bzw. wiedererkennbar zu klingen. Die meisten guten bzw. wertgeschätzten Beatmaker*innen haben einen „eigenen Sound“ (Yinka) bzw. eine „eigene Handschrift“, wie Michel erklärt: „Viele Beatproducer – die meisten, die ich feiere – haben eine klare Handschrift. Du hörst genau, du hörst den ersten Takt und weißt direkt: Dexter.“ Ein eigener Sound gilt als besonderer Ausweis künstlerischer Handlungsfähigkeit und ist meist höher angesehen als bloßes „technisches Können“ (André) oder eine besondere körperlich-motorische Virtuosität. Auch die von mir interviewten Beatmaker*innen haben das Ziel, einen eigenen Sound zu entwickeln, und berücksichtigen deshalb bei ihren Urteilen, inwiefern etwas dazu passt oder zu dessen Entwicklung beiträgt. Dafür ist wiederum eine umfangreiche Klangbibliothek erforderlich, denn zur Entwicklung eines eigenen Sounds gehört auch das Wissen darüber, was es schon gibt. (Ich komme in Kapitel 6.4.2.2 ausführlich auf den eigenen Sound zu sprechen.)

Neben ästhetischen und ethischen können auch pragmatische Erwägungen beim Urteilen eine Rolle spielen. Beispielsweise berücksichtigen die Beatmaker*innen die Qualität einer Klangaufnahme oder den Umstand, dass sich Abschnitte aus Musikstücken, die viel Platz lassen, in besonderer Weise zum Samplen eignen. Denn diese können meist gut mit anderem Klangmaterial kombiniert werden. Während für das Einschätzen der Klangaufnahme ein gutes Gehör sowie technisches Wissen hilfreich sind, beruhen andere pragmatische Faktoren häufig auf Erfahrungswerten.

Verschiedene Aussagen im Material lassen nun darauf schließen, dass bei der Urteilsbildung alle drei und vermutlich noch viel mehr Begründungsdimensionen eine Rolle spielen können. So erklärt beispielsweise Magda, es sei wichtig, „dass man halt nicht irgendwie sagt: Ach, das Instrument hört sich ja cool an“, sondern darauf achtet, „wie ist das Verhältnis zu dem ganzen Rest, den man schon ausgewählt hat, und dass man zum Beispiel auch guckt, dass so die Frequenzen alle vorhanden sind.“ Deutlich wird hier, dass für Magdas Urteil neben dem persönlichen Geschmack auch die Passung zu den übrigen Bausteinen sowie ein ausgeglichenes Frequenzspektrum von Bedeutung sind. Urteilsvermögen kann also auch bedeuten, in der Lage zu sein, verschiedene Faktoren und Begründungsdimensionen zu berücksichtigen und gegeneinander abzuwägen.

Wie bereits angedeutet, werden Urteile allerdings nur selten reflexiv und kontemplativ abwägend getroffen. Stattdessen verlassen sich die Beatmaker*innen meist auf ein besonderes Gespür. Dieses Gespür kann als die Fähigkeit verstanden werden, Urteile

unmittelbar, zielsicher sowie subjektiv überzeugend und nachvollziehbar zu treffen, ohne das Urteil reflektieren oder rational begründen zu müssen. „Das Gespür fungiert als zuverlässige Beurteilungs- und Handlungsgrundlage“ (Zembylas & Niederauer, 2016, S. 37). Konzeptualisiert werden kann das Gespür als eine Art praktischer Sinn, der wiederum auf umfassendem Erfahrungswissen beruht. So gehen beispielsweise Zembylas und Dürr davon aus, dass sich Urteile häufig

im Hintergrund des Bewusstseins [formen], wo Erfahrungswissen gelagert ist. Bereits erworbene Erfahrungen spielen eine präskriptive Rolle, weil sie ähnlich wie Präzedenzfälle und Musterbeispiele Maßstäbe für aktuelle Entscheidungen und Handlungen setzen. Das gesamte erworbene Erfahrungswissen kreiert schließlich jenen praktischen Sinn (Intuition, Gespür, ästhetische Sensibilität...), der den Schaffensprozess begleitet. (Zembylas & Dürr, 2009, S. 134)

Was jeweils zu einem Urteil führt, kann in den meisten Fällen weder von den Beatmaker*innen noch von mir als Forscher eindeutig rekonstruiert werden. Allerdings war mein Anliegen auch nicht, möglichst präzise herauszuarbeiten, warum wie geurteilt wird, sondern zu zeigen, dass Urteile meist nicht willkürlich gefällt werden, sondern voraussetzungsvoll sind und auf bestimmten Fertigkeiten, Kenntnissen sowie Erfahrungen bzw. spezifischen Wissensformen beruhen, die auf komplexe Weise ineinandergreifen. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass die Kunst, Urteile so zu fällen, dass ein Beat entsteht, der die Beatmaker*innen selbst zufriedenstellt und auch in der Praxisgemeinschaft als angemessen oder gar als besonders gelungen beurteilt wird, eine Kunst ist, die gelernt werden muss – eine Kunst, die angesichts der unermesslichen Vielfalt an und augenblicklichen Verfügbarkeit von Klängen, Instrumenten, Techniken, Bearbeitungsmöglichkeiten etc. in ihrer Bedeutung für das Beatmaking gar nicht überbewertet werden kann (vgl. auch Henke, 2011).

5.7 Bausteine bearbeiten

Zunächst war Tobi von der Passung seiner beiden Loops überzeugt. Nach mehrmaligem Hören stellt er jedoch fest, dass die Drums ein wenig untergehen. Vor allem die Kick klingt nicht so fett, wie es sich seiner Ansicht nach für einen Trap-Beat gehört. Was tun?

Eine kurze Google-Suche ergibt, dass er vermutlich einen Kompressor auf die Drums packen muss. Und ein Video bei YouTube erklärt ihm, wo er den Kompressor-Effekt in seiner DAW finden, wie er ihn auf die entsprechende Spur anwenden und welche Einstellungen er vornehmen kann.

Da hört Tobi aber schon gar nicht mehr zu, sondern zieht den Kompressor einfach direkt auf die Spur mit den Drums. Er wird schon herausfinden, wie der Effekt funktioniert. Und tatsächlich, nachdem er ein paar der Regler verschoben hat, klingen die Drums auf einmal viel fetter. So stellt er sich einen Trap-Beat schon eher vor. Kurz überlegt er, ob er den Klavier-Loop auch noch mit Effekten bearbeiten sollte, entschei-

det sich aber dagegen. Wichtiger erscheint es ihm, zunächst einen Bass-Loop einzuspielen.

Ähnlich wie Tobi ist auch Fine mit ihren Drums noch nicht vollends zufrieden. Das liegt aber weniger daran, dass diese nicht fett genug sind, sondern eher daran, dass sie zu sehr danach klingen, als seien sie von ihr selbst eingespielt und eben nicht so, als stammten sie von einer Platte aus den 1970er Jahren.

Aus Erfahrung weiß Fine, dass eine Kombination aus Kompression, Verzerrung und Hall sowie das Hinzufügen von Vinylrauschen häufig das gewünschte Resultat erbringen und experimentiert daher mit diesen Effekten. Dazu schaltet sie die Drums zunächst auf Solo, um sich ganz auf diese konzentrieren zu können. Nachdem sie eine Weile mit verschiedenen Einstellungen experimentiert hat, ist sie mit der Bearbeitung der Drums zufrieden und hebt die Solo-Schaltung wieder auf.

Als Drums, Saxophon und Bass nun wieder gemeinsam erklingen, fällt Fine auf, dass es irgendeine Unstimmigkeit zu geben scheint, die sie aber zunächst nicht eindeutig lokalisieren kann. Sie hört daher aufmerksam zu und versucht herauszufinden, wo diese wohl herrührt. Nach einiger Zeit ist sie sicher, dass eine Überlagerung der Frequenzen von Saxophon und Drums die Unstimmigkeit verursacht. Sofort kommen ihr zwei Möglichkeiten in den Sinn, diese zu beheben. Sie könnte beispielsweise einen Sidechain-Effekt anwenden oder die entsprechenden Frequenzen beim Saxophon absenken. Sie entscheidet sich für Letzteres und lässt dazu die Drums und das Saxophon durch eine Spektralanalyse laufen, um die Frequenzüberlagerung ausfindig zu machen. Da sie die Unstimmigkeit so nicht nur hören, sondern gewissermaßen auch sehen kann, gelingt es ihr schnell, das Problem zu lösen.

Nachdem ein Baustein akquiriert wurde, wird er häufig noch bearbeitet. Das kann auf verschiedene Weise geschehen. Beispielsweise kann die Lautstärke gesenkt, das Timbre durch den Einsatz von Effekten verändert, eine MIDI-Note transponiert oder eine Waveform beschnitten werden etc.⁶⁸ Die Grenze zwischen der Akquise von Bausteinen und ihrem Bearbeiten lässt sich nicht eindeutig festlegen bzw. hängt von der Antwort auf die Frage ab, ab wann Klangmaterial als Baustein betrachtet wird. Eine genaue Grenzziehung ist aber auch gar nicht notwendig. Viel zentraler scheint mir, dass Bausteine von den Beatmaker*innen nicht als abgeschlossen, sondern als veränderbar betrachtet werden.

Bei der Bearbeitung von Bausteinen können die Beatmaker*innen jederzeit in die Rolle distanzierter Beobachter*innen bzw. Hörer*innen schlüpfen. Denn die Bausteine liegen als digital-phonographisches Material vor, dessen Klangwerdung von der DAW übernommen wird. Beatmaking umfasst somit sowohl Momente des Bearbeitens und

68 Bei der Bearbeitung von Klang lässt sich grob unterscheiden zwischen Praktiken zur technischen Optimierung (z. B. Reduzierung von Störgeräuschen) und Praktiken zur kreativen Gestaltung (z. B. Veränderung des Timbres durch Equalizer) (vgl. Ahlers, 2019, S. 437–438). Die Praktiken zur technischen Optimierung kommen gelegentlich bereits zum Einsatz, bevor ein Baustein hergestellt wird.

des Akquirierens als auch Momente des distanzierten Hörens und Analysierens. Butler bezeichnet dieses Phänomen im Zusammenhang mit der Produktion elektronischer Tanzmusik als „listener orientation“: „A DJ or laptop set characterized by listener orientation is simultaneously performance-based and interpretive; it encompasses both the production and consumption of sound“ (Butler, 2014, S. 106; vgl. auch D'Errico, 2016, S. 96). Befreit von der Notwendigkeit, die Klänge selbst zu erzeugen, ist es den Beatmaker*innen möglich, „[to] stand outside a temporal unit and perceive it even as it unfolds“ (Butler, 2014, S. 106). Das hat unter anderem zur Folge, dass das Zusammenwirken von Klangmaterial direkt beurteilt werden kann und die Akquise sowie die Bearbeitung von Bausteinen in unmittelbarem Abgleich mit bereits vorhandenen Bausteinen geschehen kann. Was Butler nicht explizit berücksichtigt, ist der Umstand, dass dieser Prozess, zumindest wenn er mit der DAW erfolgt, auch eine visuelle Komponente aufweist. So hört Fine bei der Einstellung des Equalizers zwar gezielt auf den Klang, achtet aber zugleich auf die Anzeige der Spektralanalyse. Macchiusi ist daher folgender Ansicht:

With the DAW, the economy of the senses has changed; however, the eye has not been substituted for the ear, the two senses have in fact combined into a new multimodal form of composition, analysis and performance that is visualized on the computer screen. Whether playfully interacting with the waveform, navigating, spatially analyzing and labelling compositions or microrhythmically moving percussion off the grid, I contend (for better or worse) the visuals of the DAW exert an influence over the processes of producers. (Macchiusi, 2017, S. 214)

Die Bedeutung der audiovisuellen Komponente wird beispielsweise daran ersichtlich, dass sich Cedric und Basti bei der Lautstärkeregelung zwar hauptsächlich auf ihr Gehör verlassen, aber zumindest ergänzend berücksichtigen, ob die Anzeige „rot ausschlägt.“

Eine typische Form der Bearbeitung von Bausteinen ist der Einsatz von Effekten (für eine Beschreibung verschiedener Effekte vgl. Ahlers, 2019). Diese werden beispielsweise verwendet, um – wie bei Tobi – Drums „fetter“ klingen zu lassen oder um – wie bei Fine – den Eindruck zu erwecken, die Drums seien von einer Schallplatte aus den 1970er Jahren gesamplet. Wie Tobi setzen die meisten Beatmaker*innen zu Beginn ihrer Karriere aufgrund mangelnder Erfahrung sowie fehlenden technischen Wissens über deren Funktionsweise Effekte häufig recht unbedarft ein. Das Ziel ist es dabei zumeist, möglichst rasch hörbare Veränderungen zu erzielen. So erinnert sich André, wie er

früher natürlich so Kompressoren und Equalizer halt voll vergewaltigt [hat], so einfach alles hochgerissen und runtergerissen und so [...]. Gerade Kompression habe ich halt immer viel zu viel gemacht, weil ich halt wollte, dass das dick klingt.

Ähnlich wie André beschreiben viele Beatmaker*innen ihre ersten Versuche, Bausteine mit Effekten zu bearbeiten. Sie betonen aber meist auch, dass sie zu diesem Zeitpunkt durchaus zufrieden mit den Resultaten waren. Dass sie mittlerweile zu einer anderen Einschätzung gelangt sind, hängt vor allem damit zusammen, dass sie gelernt haben,

differenzierter zu hören bzw. Beats differenzierter zu bewerten: „Dick“ ist eben nicht gleich „dick“.

Im Unterschied zu Tobi verfügt Fine über ein „gutes Gehör“ (Ole) bzw. ein elaboriertes auditives Wissen und noch dazu über viel praktische Erfahrung im Umgang mit Effekten. Sie kennt deren Funktionsweise und weiß, wie sie diese am besten einsetzen kann und worauf sie dabei achten muss. Darüber hinaus verfügt sie über musiktheoretisches Wissen in Form von Begriffen und Konzepten für klangliche Phänomene. Diese bieten ihr spezifische Wahrnehmungs-, Deutungs- und Erklärungsmöglichkeiten und erlauben es ihr, bestimmte Probleme gezielt anzugehen. Die Bedeutung solcher Begriffe und Konzepte wird beispielsweise von Magda betont, die beschreibt, dass sie zu Beginn ihrer Karriere zwar oft „gehört habe, dass es sich nicht rund anhört [...], aber ich wusste nicht, was die Ursache davon ist.“ Erst mit dem Wissen, dass sich Klangereignisse aus verschiedenen Frequenzen zusammensetzen, konnte sie das Problem darauf zurückführen, „dass da was fehlt teilweise oder manchmal von einem Spektrum sozusagen zu viel ist im Mix.“ In vergleichbarer Weise ist auch Fine das Konzept eines Frequenzspektrums vertraut, weshalb sie die Unstimmigkeit beim Zusammenklang von Drums und Saxophon auf eine Überlagerung von Frequenzen zurückführen und durch den Einsatz von Equalizer und Spektralanalyse rasch beheben kann.

Dass Fine die Unstimmigkeit bereits in dieser frühen Phase des Beatbauprozesses überhaupt auffällt, hängt damit zusammen, dass sie im Unterschied zu Tobi Bausteine zwar einzeln betrachtet bzw. bearbeitet, dabei aber stets auf deren Beziehung zueinander achtet. Aus Erfahrung weiß sie, dass, wie Ole es formuliert, „kleinste Veränderungen einen extrem großen Unterschied am Gesamtergebnis haben können.“ Es ist deshalb sinnvoll, den Beat so früh wie möglich holistisch zu betrachten. Das erfordert wiederum die Fähigkeit, zwischen den einzelnen Bausteinen und dem Beat hin- und herzupendeln bzw. die Teile und das Ganze gleichzeitig präsent zu haben.

Dieser Balanceakt erweist sich im Verlauf des Beatbauens als immer schwieriger zu meistern, denn Beatbauprozesse sind – wie die meisten künstlerischen Schaffensprozesse – inkrementell und dynamisch. Inkrementell bedeutet, dass sich die Größe interner Wechselbeziehungen und Variablen und damit die Komplexität des Beats im Verlauf des Prozesses erhöht; dynamisch meint hier, dass sich die Variablen bzw. Bausteine dabei verändern (vgl. Zembylas & Niederauer, 2016, S. 77). Diese Komplexität und Dynamik müssen die Beatmaker*innen so früh wie möglich im Blick behalten. Als hilfreich dafür erweist sich unter anderem technisches Wissen über die Eigenheiten bestimmter Klänge bzw. Instrumente – ein Wissen, das beim Spielen eines einzelnen Instruments in dieser Form nicht benötigt wird, wie Magda, die selbst Klavier spielt, erklärt:

Beim Klavierspielen ist es etwas anderes, weil du spielst ja nur ein Instrument. Und bei Musikproduktion brauchst du plötzlich Wissen über alle Instrumente, weil [...] die haben halt unterschiedliche Frequenzbereiche und du kannst dir halt nicht irgendwie fünf Instrumente mit der gleichen Frequenz übereinanderlegen, irgendwann hört man kein einziges Instrument mehr raus, dann weiß man nicht mehr, was da für ein Instrument in diesem Track ist, und so ein bisschen mehr Wissen braucht man dann halt schon.

5.8 Bausteine arrangieren

Obwohl es lang gedauert und ihn einige Nerven gekostet hat, herauszufinden, welche Töne harmonisch zu seinen Akkorden passen, ist es Tobi nach einiger Zeit gelungen, seinen Beat um einen Bass-Loop zu ergänzen. Nachdem er die Herausforderung gemeistert hat, ist er ziemlich zufrieden mit dem, was er bislang gemacht hat, und sicher, dass er aus den bereits vorhandenen Bausteinen einen guten ersten Beat wird bauen können. Viel fehlt ja nicht mehr, er muss die Loops seiner Meinung nach nur noch in eine stimmige Reihenfolge bringen, nämlich so, dass Matze darüber rappen kann.

Er probiert ein wenig herum und entscheidet sich schließlich dafür, nur mit dem Klavier-Loop anzufangen, dann die Drums langsam einzufaden und schließlich auf dem Höhepunkt den Bass einsetzen zu lassen. Dann lässt er alle drei Loops eine Weile parallel laufen, wobei er die Drums immer wieder kurz aussetzen lässt. Enden soll der Beat, wie er begonnen hat, mit dem Klavier-Loop.

Auch Fine hat das Gefühl, dass ihr Beat nun grob steht. Anstatt aber direkt weiterzumachen, gönnt sie sich erst mal eine Pause. Zum einen spürt sie, dass sich ihre Ohren ausruhen müssen, zum anderen hat sie in der Vergangenheit schon zu oft den Fehler gemacht, einen Beat einfach weiterzubauen, statt ihn zwischendurch immer mal wieder mit etwas Abstand zu betrachten bzw. zu hören.

Sie dreht sich also erst mal eine weitere Zigarette und raucht diese entspannt auf, bevor sie sich ihren Beat wieder anhört. Tatsächlich gefällt dieser ihr aber immer noch richtig gut, weshalb sie beschließt, ihn weiter auszubauen.

Als Erstes samplet sie einige Drums-Loops, die leise im Hintergrund mitlaufen sollen. Dadurch stören sie den zentralen Drums-Loop nicht, sorgen aber dennoch für interessante polyrhythmische Effekte – ein Trick, den sie sich von dem Beatmaker Knxwledge abgeschaut hat, den sie sehr bewundert. Außerdem erstellt sie Variationen der einzelnen Loops, fügt eine simple Synthesizer-Melodie hinzu, die alle paar Takte die Lücken des Saxophon-Loops füllt, und ergänzt eine ruhige Orgel-Fläche.

Anschließend arrangiert auch sie die Bausteine. Im Unterschied zu Tobi beabsichtigt Fine nicht, dass auf ihren Beat jemand rappen soll. Sie muss sich also nicht an das klassische Rap-Beat-Schema halten, sondern kann freier mit der Form des Beats umgehen. Am Ende arrangiert sie ihn aber doch eher konventionell, so dass der Beat schließlich aus einem Intro, sich alle 16 Takte abwechselnden Formteilen und einem kurzen Outro besteht.

Nach einer gewissen Zeit gelangen die Beatmaker*innen an einen Punkt, an dem das „Grundgerüst“ (Ole) ihres Beats weitgehend fertiggestellt ist. Dieses Grundgerüst besteht aus den zentralen Elementen eines Beats und kann Aufschluss über dessen Potenzial geben, also darüber, ob es sich lohnt, ihn weiter auszubauen. Für einige Beatmaker*innen stellt bereits der erste Loop ein solches Grundgerüst dar: „Man braucht eigentlich nur einen Loop, dann weiß man schon ungefähr, [...] ob das was werden kann oder nicht“ (Cedric). Für andere ist dieser Punkt hingegen erst mit der Akquise und der

Abstimmung von Drums und Bass aufeinander und gegebenenfalls eines weiteren, dritten Bausteins erreicht. Für Tobi steht spätestens nach der Akquise des Bass-Loops fest, dass er einen guten Beat wird bauen können. Auch Fine hat nach der Akquise des Bass-Loops das Gefühl, dass es sich lohnen könnte, damit weiterzubauen. Allerdings weiß sie aus Erfahrung um die Gefahr der „Anfangseuphorie“, wie Cedric es nennt. Diese entstehe häufig zu Beginn eines Beatbauprozesses und führe dazu, dass das Grundgerüst vorschnell beispielsweise als „richtig geil“ beurteilt wird. Mit ein wenig Abstand und „frischen Ohren“, erklärt Cedric, werde hingegen manchmal deutlich, dass dieses Urteil unbegründet war. Fine macht daher eine kurze Pause. Nachdem sie sich das Grundgerüst noch einmal mit ausgeruhten Ohren angehört hat, ist aber auch sie von dessen Potenzial überzeugt und beginnt, es weiter auszubauen.

Zum Ausbauen eines Grundgerüsts kann es gehören, „Loop-Variationen“ (Ole) vorhandener Bausteine zu erstellen, weitere Bausteine zu akquirieren oder Bausteine zu bearbeiten, vor allem aber auch, Bausteine zu arrangieren. Bevor ich näher auf das Arrangieren eingehe, möchte ich an dieser Stelle kurz darauf hinweisen, dass das Ausbauen sowohl aus der Akquise, dem Bearbeiten als auch dem Arrangieren von Bausteinen besteht. Das verdeutlicht, dass diese Praktiken weniger für differente Phasen eines Beatbauprozesses stehen, als vielmehr fortwährend ineinandergreifen, sich abwechseln und aufeinander verweisen.

Zum Arrangieren zählen Praktiken wie das Löschen, Verschieben, Duplizieren oder Wiederholen ‚fertiger‘ Bausteine im Arrangement-Fenster der DAW. Derlei Praktiken sind darauf ausgerichtet, dem Beat seine finale Form zu verleihen. Da die Ansicht in der DAW nahezu beliebig skaliert werden kann, ist es den Beatmaker*innen dabei möglich, sowohl detailliert einzelne Stellen als auch den Beat als Ganzes zu betrachten (vgl. auch Macchiusi, 2017, S. 122–125). Dadurch ist es ihnen möglich, „[to] visually step out of time, looking ahead for upcoming musical events and enacting manipulations on the fly as the track is playing“ (ebd., S. 125). Außerdem können sie so jederzeit zu jedem beliebigen Punkt ihres Arrangements springen und ihn anhören.

Wie Beats im Einzelnen arrangiert werden, hängt unter anderem davon ab, in welchem Subgenre sich die Beatmaker*innen verorten und was für eine Art Beat (Instrumental-, Battle- oder Rap-Beat) sie bauen wollen. Während Rap-Beats zumeist reihende Strukturen oder an Popsongs orientierte Formen aufweisen, sind bei Instrumental- und Battle-Beats auch ‚unkonventionellere‘ Arrangements anzutreffen. Denn zum einen muss keine Rücksicht auf den Rap genommen werden und zum anderen werden zumindest die Battle-Beats für einen spezifischen Kontext gebaut, in dem man nach Ansicht von Michel erwartet, „überrascht“ zu werden:

[Battle-Beats] sind dann halt speziell auf so ein Format ausgelegt, ne? Also Beat ist ja nicht gleich Beat. Es gibt Beats, [...] die besser funktionieren in so einem Kontext von Publikum, Jury, wir wollen Party machen, lass knallen. Da würde ich jetzt nicht die puren melancholischen Klavier-Beats irgendwie auspacken, sondern versuchen, [...] so Überraschungsmomente [einzubauen], die ich vielleicht so in einem Instrumental [Rap-Beat, CK] nicht unbedingt einbauen würde, so, also versuchen neue Sachen ständig einzubauen, so, jetzt vier Takte so, okay, und dann anderer Part, so, und dann bewegen wir uns hier-

hin. Dann geht es vielleicht ein bisschen runter und irgendwann [...] so dieses Drop-Ding, also, dass du halt so ein Intro hast, dann kommen die Drums (imitiert Drums) und dann irgendwann baut sich das so auf und dann kommt halt der Bäng-Moment, ne? Solche Sachen zum Beispiel würde ich dann eher einbauen als in einen Instrumental, wo ich mir vorstelle, dass da mal jemand drauf rappt zum Beispiel.

Im Unterschied zu Battle-Beats haben Rap-Beats für Michel in der Regel ein

ziemlich eindeutiges Format, ne? Du hast Intro, dann hast du 16 Zeilen Strophe Eins, Refrain, 16 Zeilen Strophe Zwei, Refrain, Outro, ne? Das ist immer dasselbe. Du kannst variieren, aber da ändert sich eigentlich nicht viel vom Konzept. Ein Instrumental kannst du echt beliebig gestalten, da gibt es keine Grenzen.

Trotz dieses vermeintlich grenzenlosen Gestaltungsspielraums berichtet Miro davon, dass er Instrumental-Beats dennoch häufig so arrangiert wie einen Rap-Beat:

Ich merke immer, selbst wenn ich Instrumentals mache, ich habe voll dieses Schema drin. Ich mach immer einen 16er, Hook, 16er, Hook, weißte? Also so, dass immer theoretisch jemand drauf rappen könnte. Das fällt mir total schwer, das nicht zu machen. Einfach, weil das so ein dramaturgischer Standard-Aufbau ist. Das ist ja bei dem Beat hier auch so (Miro zeigt auf eine digitale Datei auf seinem Computer). Ich wusste, dass das ein Instrumental wird, trotzdem hat das genau den gleichen Aufbau: So ein kleines Intro und dann geht es los. Das sind dann 16 Takte, acht Takte Refrain, 16 Takte, acht Takte Refrain. Und das mache ich total oft, da will auch gerne von wegkommen, aber das ist ganz schwierig, weil ich immer halt für Rapper produziert habe [...]. Und weil ich das auch gerne mag so. Ich mag das, ich habe mich voll, mein Ohr hat sich voll an diesen Ablauf irgendwie gewöhnt. Das ist natürlich eigentlich voll schade, weil es gibt bestimmt ganz viele andere Möglichkeiten noch, das aufzubauen.

Miro kann sich nur schwer von einem Rap-kompatiblen Schema lösen, weil er die meisten seiner Beats bislang so gebaut hat. Dadurch hat sich sein „Ohr an diesen Ablauf irgendwie gewöhnt“, so dass es ihm ähnlich ergeht wie den erfahrenen Künstler*innen, über die Becker schreibt: „They experience editorial choices as acts rather than choices“ (Becker, 2008, S. 204). Mit anderen Worten: Miro hat, wie alle erfahrenen Beatmaker*innen, Beatbauprozesswissen erworben und bestimmte Routinen entwickelt, die dazu führen, dass er bestimmte Handlungen, Urteile und Entscheidungen nicht mehr reflektiert, sondern einfach handelt, oder, positiv gewendet: nicht mehr reflektieren muss, sondern einfach handeln kann. Denn Routinen zu entwickeln ist zunächst einmal nichts Schlechtes, da erst Routinen ein schnelles und sicheres Handeln ermöglichen. Allerdings warnen erfahrene Beatmaker*innen wie Ole vor zu viel Routine:

Das ist eine der größten Gefahren, wenn man Beats produziert. Wenn man zu routiniert wird, dann wird es irgendwann langweilig und dann wird irgendwann alles gleich und dann macht man irgendwie keinen Fortschritt. Man muss immer mal aus diesem Käfig ausbrechen.

Die Gefahr, von der Ole hier spricht, lässt sich mit Neuweg als die Gefahr der „impliziten Blindheit“ (Neuweg, 2004, S. 344–347) gegenüber dem eigenen Denken und Handeln bezeichnen. Diese kann dazu führen, dass man sich nicht weiterentwickelt und innovatives Potenzial verloren geht. Um das Erstarren in Routinen zu vermeiden, haben die Beatmaker*innen verschiedene Strategien entwickelt. Beispielsweise wählen sie, wie Ole es gelegentlich tut, unkonventionelle Herangehensweisen:

Man sollte halt immer mal wieder versuchen, auszubrechen [...]. Eine Hi-Hat muss jetzt nicht unbedingt eine Hi-Hat sein, manchmal kann man auch zum Beispiel sich eine Snare nehmen, auf den Hi-Hat-Channel packen und dann zur Hi-Hat umfunktionieren.

Eine weitere Strategie ist die Orientierung an Referenzen, meist anderen Beats. Leo hat beispielsweise bemerkt, dass viele seiner Beats so klingen wie die „Old-School-Beats“, die er zu Beginn seiner Karriere gebaut hat. „Du machst halt irgendwas und am Ende denke ich: Ja, hast wieder einen Old-School-Beat gebaut. Wolltest du gar nicht, aber klingt völlig Old-School.“ Er lädt sich daher häufig einen anderen Beat in seine DAW, um sicherzustellen, dass er nicht erneut in routiniertes Handeln verfällt:

Packe dir eine Referenz rein, orientiere dich daran, vielleicht was Modernes, wo du hinwillst, dann schweifst du auch nicht so ab, ne? Du kannst dich immer daran orientieren, wie klingt die, wie klinge ich jetzt, da will ich aber gar nicht hin, ich will doch zu meiner Referenz, also muss ich jetzt an meinen Drums irgendwas verändern, die noch mal anders setzen oder anders klingen lassen, austauschen.

Erfahrene Beatmaker*innen schätzen ihre Routinen, sind sich aber zugleich der damit verbundenen Gefahr bewusst und haben daher häufig Strategien entwickelt, um dieser entgegenzuwirken.

5.9 Mixen und mastern

Nachdem Tobi seinen Beat arrangiert hat, hört er sich ihn mehrmals an. Dabei verändert er hin- und wieder die Lautstärkeverhältnisse, ist aber im Großen und Ganzen mit seinem ersten Beat sehr zufrieden. Er exportiert ihn daher als WAVE-Datei, die er „Beat No.1“ nennt und direkt an Matze schickt. Vielleicht hat dieser ja Lust, darauf zu rappen.

Fine ist mit ihrem Beat ebenfalls zufrieden. Allerdings ist dieser für sie noch nicht vollendet. Zwar ist er fertig arrangiert und Fine kann sich sehr gut vorstellen, wie er einmal klingen wird, doch sie weiß, dass er noch gemixt werden muss. Denn mit der Zeit hat sie gelernt, dass es wichtig ist, einen Beat professionell mixen und mastern zu lassen, um in der Masse nicht unterzugehen. Da sie selbst keine Lust und auch keine Zeit hat, das dafür notwendige Wissen zu erwerben, mixt sie meist nur grob vor und überlässt das Mixen ihrer Freundin Hanna. Diese wird, sobald Fine alle Beats für ihr Tape zusam-

men hat, auch das abschließende Mastern übernehmen, bevor es dann bei Bandcamp hochgeladen werden kann. Fine exportiert also ihren Beat und schickt ihn an Hanna.

Während des Ausbaus kommen die Beatmaker*innen im Idealfall irgendwann an einen Punkt, an dem, wie Ole es beschreibt,

alles so weit ist, wie ich damit zufrieden bin erst mal [...]. Die Sounds klingen erstmal zumindest einzeln so, wie ich sie haben will, und zusammen merke ich dann auch schon, dass da irgendwas draus wird, [...] so wie ich das schon arrangiert habe.

Dieser Punkt ähnelt der Fertigstellung des Grundgerüsts, unterscheidet sich allerdings dahingehend, dass diesmal die finale Gestalt des Beats in greifbare Nähe gerückt ist. Zembylas und Dürr sprechen in Bezug auf die von ihnen untersuchten Schriftsteller*innen von einem Moment der Gestaltwerdung, der sich durchaus auf das Beatmaking übertragen lässt:

Die Gestaltwerdung ist ein qualitativer Sprung; die Gestalt springt förmlich in die Augen der produzierenden KünstlerInnen, wenn sie die vorhandenen Teile in einer sinnvollen multiplen Korrelation zueinander betrachten. In diesem Moment der Gestaltentwicklung erhält das noch im Werden befindliche Werk eine unverkennbare Form, die häufig auch bis zu seiner Vollendung charakteristisch bleibt. (Zembylas & Dürr, 2009, S. 115)

Zentral für die Vollendung der Gestalt bzw. des Beats ist insbesondere ein zumindest rudimentäres Mixen und gegebenenfalls auch ein abschließendes Mastern.

Beim Mixen eines Beats „schraubt man“, wie Ole erklärt,

erst mal nochmal an jedem einzelnen Element rum, bis man so sagt: Okay, genauso will ich, dass es klingt. Und am Ende spielt man dann alles zusammen und dann geht es halt so an die Feinarbeiten, da müssen noch Höhen raus, da muss noch ein bisschen Bass rein, den Sound will ich lauter haben. Dann hört man halt alles zusammen und versucht halt vielleicht auch, Sachen im Stereospektrum ein bisschen nach links und rechts zu legen.

Das Ziel beim Mixen ist es also, die Beziehung der einzelnen Bausteine zueinander und zur Textur des gesamten Beats festzulegen (vgl. auch Ahlers, 2019, S. 428). Wie im Abschnitt zum Bearbeiten von Bausteinen bereits ausgeführt, achten zumindest erfahrene Beatmaker*innen aber nicht erst gegen Ende eines Beatbauprozesses auf die Beziehung der Bausteine, sondern von Anfang an. Praktiken wie das Absenken oder Verstärken bestimmter Frequenzen oder die Anpassung von Lautstärkeverhältnissen werden somit ebenfalls von Anfang an ausgeübt. Das bedeutet wiederum, dass sich, ähnlich wie bei der Unterscheidung zwischen der Akquise und dem Bearbeiten, auch die Grenze zwischen dem Bearbeiten und dem Mixen nicht eindeutig ziehen lässt – ein Phänomen, auf das auch Shelvock hinweist, wenn er schreibt, dass der „creative work flow within hip hop often blurs lines between production and mixing activities“ (Shelvock, 2017, S. 172). Tendenziell liegt der Fokus beim Mixen aber, noch stärker als beim Bearbeiten einzelner Bausteine, auf dem gesamten Beat und darauf, „einen guten Gesamt-Sound

hinzukriegen“, wie Ole es formuliert. Was diesen auszeichnet, hängt wiederum von den Konventionen und Bewertungskriterien der jeweiligen Subgenres sowie dem persönlichen Geschmack der Beatmaker*innen ab. Oles Ziel ist es beispielsweise, „dass es so organisch klingt, als wären diese Drums und dieses Sample dafür bestimmt, zusammen gespielt zu werden, [...] als wäre es genauso gedacht.“ Michel hingegen favorisiert Kontraste: „Das ist bei mir immer so ein Misch aus dreckig und dann schön glattpoliert, clean noch mal drüber. Ich mag diesen Kontrast total.“

Auf das Mixen folgt gegebenenfalls das Mastern, bei dem es vorrangig darum geht, die optimale Wiedergabe eines Beats auf unterschiedlichen Abspielgeräten zu gewährleisten, wie Ole erklärt:

Das Grundziel des Mastering ist es, dass der Track dann, wenn er dann meinetwegen auf iTunes oder irgendwo anders läuft, auf so vielen Soundsystemen wie möglich so gut wie möglich klingt. Also das soll zum Beispiel auf 10-Euro-Kopfhörern gut klingen, es soll auch auf einem 300-Euro-Soundsystem gut klingen.

Zu Beginn ihrer Karriere mixen die meisten Beatmaker*innen ihre Beats aufgrund fehlenden Wissens nur rudimentär oder, wie Tobi, gewissermaßen gar nicht. So erinnert sich beispielsweise Ole:

Am Anfang mischt man halt noch sehr dürrig ab, weil man kaum Kenntnisse übers Abmischen hat. Also dann haut man halt oft wahllos irgendwelche Effekt-Plugins auf die Spuren und es klingt dann meistens schon irgendwie besser, weil halt irgendwas am Sound passiert, aber am Anfang mischt man eher ab, ohne eine Ahnung zu haben von dem, was man tut. [...] Am Anfang hat man eher versucht: Ja, muss ballern! Und hat dann halt auch schon mal den Kompressor so hart aufgedreht, dass das halt eigentlich voll scheiße klang, aber man fand es halt super [...]. Ich habe einfach so Sounds zusammengeklatscht, mit Effekten belegt und habe das Ding dann rausgehauen.

Das Wissen, das den meisten Beatmaker*innen zu Beginn fehlt, ist ein Wissen über das technische Verfahren des Mixens sowie über die Funktionsweise der zum Einsatz kommenden Effekte. Deutlich wird in dem Zitat außerdem, dass den Beatmaker*innen nicht nur technisches Wissen fehlt, sondern, wie bereits im Zusammenhang mit dem Bearbeiten von Bausteinen ausgeführt, auch auditives Wissen, also das Vermögen, differenziert zu hören. „Mixing ist ganz stark abhängig von einem guten Gehör“, erklärt Ole, der zu Beginn selbst nicht über ein solches verfügt. Er fand das harte Aufdrehen des Kompressors daher zunächst „super“ und merkt erst mit zunehmender Erfahrung, dass es „eigentlich voll scheiße klang“.

Damit dieses differenzierte Hören möglich ist, bedarf es allerdings hochwertiger Lautsprecher oder Kopfhörer. Die Bedeutung dieser Dinge hebt Selma hervor, die ohne ihre neuen Kopfhörer gar nicht auf die Idee gekommen wäre, sich mit Mixen und Mastern auseinanderzusetzen:

Am Anfang habe ich immer mit total schlechten Lautsprechern Beats gebaut und da habe ich halt ganz viel gar nicht gehört [...] und dann habe ich mir irgendwann – auch eigentlich erst vor kurzem – Kopfhörer, halbwegs vernünftige, gekauft und habe das plötzlich

alles gehört und da habe ich mich dann erst richtig mit dem Mixen und Mastern beschäftigt.

Sei es aufgrund entsprechender Dinge und/oder der Fähigkeit, differenziert(er) hören zu können: Bei den meisten Beatmaker*innen wächst im Verlauf ihrer Karriere das Bewusstsein für die Bedeutung von Mixen und Mastern, um gute Beats zu bauen. Allerdings haben nicht alle das Interesse, sich damit auseinanderzusetzen. So erklärt beispielsweise Miro:

Ich will mich da auch nicht zu sehr drin verlieren. [...] Eigentlich geht es ja ums Kreative und einfach darum, einen coolen Beat zu machen, und zur Not kann man das ja auch immer noch jemand anderem überlassen.

Tatsächlich delegieren einige Beatmaker*innen, wie Fine, das ‚richtige‘ Mixen und Mastern an andere menschliche Akteur*innen, an Online-Dienste oder an Plugins. Andere Beatmaker*innen, wie Ole, wollen hingegen Mixen und Mastern nicht delegieren, sondern selbst übernehmen. Ein zentraler Grund dafür ist, dass von anderen gemixte und gemasterte Beats oft nicht den eigenen Vorstellungen entsprechen. So erklärt beispielsweise Basti, dass es beim Delegieren

stellenweise schwierig sein kann, weil da auch natürlich die Kommunikation dann auch perfekt sein muss, weil gerade die Künstler, die es dann halt nicht selber mischen und mastern können und das dann abgeben, die haben ja wieder eine ganz eigene Vorstellung von dem, wie das alles zu klingen hat, und dann kriegst du halt manchmal Sachen zurückgeschickt und denkst dir: Boah, Alter, wie scheiße klingt das denn bitte?

Er versucht daher, beim Mixen und Mastern anwesend zu sein und außerdem eine Person damit zu beauftragen, mit der er sich gut versteht:

Am besten musst du erstens dabei sein, wenn das gemischt wird, und am zweitbesten ist noch, wenn du dich mit dem Typen so gut verstehst, dass der auch Sachen annimmt und dann nicht versucht, seinen eigenen Film durchzuziehen.

Dennoch sei auch das keine Garantie dafür, dass alles so funktioniert, wie man es sich vorstellt. Das hängt vor allem damit zusammen, dass sich Vorstellungen häufig nur schwer artikulieren lassen. Am „allerperfektesten“ sei es daher, wie Basti erklärt, wenn man als Beatmaker*in der Lage ist, „komplett auch zu mischen und zu mastern und bla, weil dann, ja, gehört dir das komplette musikalische Universum eigentlich.“

5.10 Fertigstellen und veröffentlichen

Irgendwann gelangen die Beatmaker*innen im Verlauf eines Beatbauprozesses idealerweise an einen Punkt, an dem sie den Beat als fertig betrachten und in ein entsprechendes digitales Format, z. B. eine WAVE-Datei, transformieren. Wann dieser Punkt erreicht ist, lässt sich nicht anhand eindeutiger Kriterien bestimmen, sondern bleibt eine

Entscheidung der Beatmaker*innen. Diese verweisen oft auf ein bestimmtes Gespür oder Gefühl: „Du spielst halt einfach so lange für dich da rum, bis du das Gefühl hast: Ja, das ist es, fertig“ (Basti). Von Bedeutung können außerdem pragmatische Faktoren sein, z. B. fehlende Zeit.

Ein Beat kann innerhalb weniger Minuten fertiggestellt sein, es können aber auch Stunden, Tage, Wochen oder sogar Jahre vergehen, wobei der Prozess natürlich durch Pausen unterbrochen werden kann. Aufgrund der Ergebnisoffenheit des Prozesses lässt sich der Zeitaufwand im Vorfeld nur begrenzt einschätzen. Für Beatmaker*innen sei es daher wichtig, wie Magda betont,

auf jeden Fall sehr geduldig zu sein. Also, man braucht viel Ausdauer, weil der kreative Prozess ist halt nun mal nicht so, dass man sich hinsetzt und es geht immer von A bis Z und du bist fertig und denkst: Ah, cooler Beat. Du hast auch manchmal Tage, wo einfach gar nichts flowt.

Neben Geduld und Ausdauer bzw. „Hartnäckigkeit“ (Basti) und „Durchhaltekraft“ (Miro) sei es außerdem zentral, konzentriert und fokussiert arbeiten zu können. Mit Dewey ließe sich davon sprechen, dass Beatmaker*innen über Selbstdisziplin verfügen bzw. diese ausbilden müssen. Denn

die Zeit zwischen dem gegebenen Zustande der Unvollkommenheit und dem der gewünschten Vollkommenheit ist erfüllt mit Bemühungen im Sinne dieser Umgestaltung, die beständige Aufmerksamkeit und Ausdauer erfordern. Diese geistige Haltung ist es, die wir [...] als ‚Wollen‘ bezeichnen. Ihr Ergebnis ist [Disziplin, CK⁶⁹], d. h. Entwicklung der Fähigkeit zu dauernder Anspannung und Aufmerksamkeit. (Dewey, 2011, S. 185)

Sobald ein Beat fertiggestellt ist, wird er unter Umständen veröffentlicht, d. h. in irgendeiner Form anderen Personen zugänglich gemacht – entweder einzeln oder als Teil eines Albums, einer Compilation etc. Häufig ist die Veröffentlichung der Zeitpunkt, an dem die Beatmaker*innen zum ersten Mal ein Feedback bzw. eine Rückmeldung zu ihrem Beat erhalten. Veröffentlicht werden können Beats im Internet (SoundCloud, YouTube, Bandcamp etc.), auf Streaming-Plattformen oder auf CD, Kassette oder Schallplatte. Während eine Veröffentlichung im Internet als niedrigschwellig angesehen wird, gilt eine auf Schallplatte als besonders erstrebenswert.

Zu beachten ist, dass bei Weitem nicht alle Beats veröffentlicht werden, beispielsweise weil die Beatmaker*innen damit nicht vollends zufrieden sind oder weil die Beats von vornherein nicht zur Veröffentlichung gedacht sind, sondern als „Spielwiese“ dienen, um „sich irgendwie weiterzuentwickeln, irgendwas mal auszuprobieren“ (Cedric). Und natürlich enden auch nicht alle Beatbauprozesse mit einem Beat. Einige Projekte werden verworfen, weil ihre Vollendung einfach nicht gelingen will, andere verbleiben als „rohe Skizzen, einzelne Loops oder kleine Arrangements“ (Basti), die gegebenenfalls zu einem späteren Zeitpunkt weiter gebaut oder anderweitig verwendet werden.

69 In der deutschen Ausgabe wird der Begriff „discipline“ veraltet mit Willenszucht übersetzt.

5.11 Konstitution künstlerischer Handlungsfähigkeit beim Beatmaking

Nach einer bestimmten Zeit haben sowohl Tobi als auch Fine ihren Beat fertiggestellt und damit demonstriert, dass sie über künstlerische Handlungsfähigkeit verfügen. Deutlich wurde dabei, dass sie Fertigkeiten und Kenntnisse in verschiedenen Bereichen benötigen – ein Umstand, der sie etwa von ‚reinen‘ Instrumentalist*innen unterscheidet, wie Hendrik betont:

Wenn du ein normales Instrument [...] lernst, [...] dann ist das ja so, dass du irgendwie dich mit deinem Instrument beschäftigst. Aber wenn du Beats baust, dann [...] brauchst du einfach ein breiteres Spektrum, wovon du Ahnung hast irgendwie.

Denn Beatmaker*innen spielen eben nicht nur Instrumente, sondern sie nehmen diese auch auf, entwickeln Ideen bzw. entwerfen Vorstellungen, gestalten und bearbeiten Klänge, arrangieren, mixen und mastern. Mit anderen Worten: Sie agieren zugleich als Instrumentalist*innen bzw. Interpret*innen, Komponist*innen, Sounddesigner*innen, Tontechniker*innen bzw. Toningenieur*innen, Arrangeur*innen und Produzent*innen. Damit sind Beatmaker*innen ein markantes Beispiel für einen Typ Musiker*in, den Théberge als *hyphenated musician* (Théberge, 1997, S. 221) bezeichnet, da er verschiedene Rollen in sich vereint, die vormals zumeist getrennt waren.

Bemerkenswert ist nun, dass es Tobi trotz dieser breit gefächerten Anforderung und trotz des Umstands, dass er zuvor noch keine Beats gebaut hat, gleich beim ersten Mal gelungen ist, einen Beat zu bauen. Das hängt nicht zuletzt damit zusammen, dass er seinen Beatbauprozess individuell gestalten konnte. Hätte er versucht, den Beat so wie Fine zu bauen, wäre er vermutlich gescheitert. Mit anderen Worten: Obwohl also beide am Ende einen Beat fertiggestellt haben, lässt sich ihr Können bzw. ihre Handlungsfähigkeit qualitativ voneinander unterscheiden.

Das bedeutet nicht, dass Beats von Fine bzw. erfahrenen Beatmaker*innen zwangsläufig besser bewertet werden. Denn zum einen ist beim Beatmaking ein eigener Sound häufig höher angesehen als „technisches Können“ (André); und zum anderen sind Bewertungen von künstlerischen Werken ebenso wie von künstlerischer Handlungsfähigkeit grundsätzlich umstritten und an Diskurse in Praxisgemeinschaften gebunden. Zembylas und Dürr betonen in dem Zusammenhang:

In einer pluralistischen Welt ist die intersubjektive Zustimmungsbereitschaft bezüglich der Bewertungskriterien fragil und der Betrachtungszusammenhang dynamisch. Konsequenterweise werden bestimmte Aspekte stets aus verschiedenen Blickwinkeln gesehen und unterschiedlich beurteilt. (Zembylas & Dürr, 2009, S. 128)

Dennoch lassen sich hinsichtlich der jeweiligen künstlerischen Handlungsfähigkeit zentrale Unterschiede zwischen erfahrenen und unerfahrenen Beatmaker*innen ausmachen, von denen ich einige im Folgenden umreißen möchte.

Erfahrene Beatmaker*innen wie Fine sind beispielsweise in der Lage, Vorstellungen rascher und gezielter umzusetzen als unerfahrene. So berichtet Basti:

Du weißt halt auch mittlerweile, wenn du denkst: Ja, boah, da müsste jetzt die und die Bass-Line drunter, wo du die Bass-Line findest, wo du genau den Sound findest, den du im Ohr hast, und welches Rad du noch drehen musst, damit der auch genauso knarzt, wie du den im Ohr, also in deiner Fantasie hast.

Die zunehmende Expertise der Beatmaker*innen äußert sich des Weiteren in einem zunehmend routinierten und intuitiven Handeln. So erzählt beispielsweise Ole, dass er zu Beginn „relativ erschlagen von den Möglichkeiten“ seiner DAW war. Mittlerweile sei sein „Gehirn“ aber in der Lage, „automatisch“ zu trennen, was „jetzt unwichtige Aspekte des Programms sind und was jetzt wichtig ist und [...] durch seine Routine hat man dann einen gewissen Ablauf drin, mit dem man irgendwie ans Ziel kommt.“ Nicht zuletzt zeigt sich die Weiterentwicklung künstlerischer Handlungsfähigkeit auch in der gesteigerten Wahrnehmungsfähigkeit der Beatmaker*innen. Diese ermöglicht es zum einen, mehr und feinere Unterschiede zu hören, und erlaubt es zum anderen, die Wahrnehmung gezielt auf bestimmte Aspekte von Klangereignissen zu lenken. Daran wird ersichtlich, wie „das Wahrnehmungsvermögen [...] und die Aufmerksamkeit auf die Erfordernisse der Praktik eingestellt werden, an der teilgenommen wird“ (Alkemeyer & Buschmann, 2017, S. 285). Wie tiefgreifend und damit in gewisser erfolgreich diese Einstellung ist, zeigt sich insbesondere daran, dass bestimmte Formen des Hörens zu einem dominierenden Modus der Wahrnehmung werden, die selbst dann (unbeabsichtigt) zum Einsatz kommen, wenn gar kein Beat gebaut wird. So spricht beispielsweise Ole von einer

Krankheit, die sich dann einschleicht bei Produzenten, die das ein paar Jahre lang machen. [...] Wenn du auf irgendeiner Party bist oder in irgendeinem Club [...] und du hörst irgendwie Musik, dann läuft vor dir im Kopf der Film ab, wie dieser Produzent das gemacht hat, dann siehst du die Mausclicks, die er macht, vor dir und versuchst irgendwie zu rekonstruieren, wie dieser Sound zustande gekommen ist. Aber das ist, denke ich, was Gutes.

Da Ole jahrelang Beats analysiert hat, um herauszufinden, wie diese wahrscheinlich gebaut wurden, hat sich diese Fokussierung auf die Entstehung bzw. Erzeugung von Klangereignissen zu einem dominierenden Hörmodus entwickelt. Die Bezeichnung als „Krankheit“ verweist darauf, dass dieser Hörmodus in einigen Situationen, z. B. beim Feiern, als unangemessen oder störend erlebt wird. Zugleich betont Ole, dass diese Fähigkeit etwas „Gutes“ sei. Ich komme auf dieses Spannungsverhältnis in Kapitel 6.5 zurück.⁷⁰

Die künstlerische Handlungsfähigkeit bzw. das Vermögen, Beats zu bauen, unterscheidet sich also von Beatmaker*in zu Beatmaker*in. Jede ihrer Ausprägungen eint allerdings, dass sie zumindest der Form nach durch dieselben Komponenten konstituiert wird. Diese möchte ich im Folgenden verdichtet zusammenfassen. Dabei beschreibe ich

70 Erkennbar wird an dem Zitat außerdem, dass Ole die Entstehung der Musik visuell nachvollzieht bzw. sich visuell vorstellt. Das untermauert die Annahme, dass Beatmaking als eine audiovisuelle Praxis zu verstehen ist (vgl. auch Macchiusi, 2017) – ein Aspekt, der in dieser Arbeit aber nur randständig behandelt werden kann.

zunächst die verschiedenen Wissensformen, wobei ich mich an der Unterscheidung in künstlerisch-praktische sowie allgemein-propositionale Wissensarten orientiere, wie sie von Zembylas und Niederauer (2016) vorgeschlagen wird. Anschließend gehe ich auf weitere Lerninhalte sowie diverse Ressourcen ein und hebe schließlich die Bedeutung anderer Akteur*innen hervor.

Zu den eher künstlerisch-praktischen Wissensformen zählt zunächst einmal das Regelwissen. Beatmaking wird wie jede Praxis vor allem durch geteilte Regeln strukturiert und organisiert, die mehr oder weniger strikt befolgt werden müssen, wenn man innerhalb der Praxisgemeinschaft erfolgreich handeln möchte. Diese Regeln müssen den Beatmaker*innen allerdings nicht notwendigerweise reflexiv zugänglich sein, sie sind „praxisinhärent und wirksam“ (ebd., S. 114). Regelwissen meint somit weniger ein Wissen über Regeln als vielmehr die Fähigkeit, diesen adäquat zu folgen. Zu den wichtigsten Regeln gehören die musikalisch-ästhetischen Konventionen und Bewertungskriterien sowie verschiedene ethische Prinzipien – etwa die Verpflichtung, etwas Eigenes zu schaffen.

Neben dem Regelwissen ist eine Art Beatbauprozesswissen für erfolgreiches Handeln hilfreich. Dieses basiert auf in der Vergangenheit erworbenen und gesammelten Erfahrungen sowie der Reflexion über das eigene Handeln und Können. Es ist ein Wissen der Beatmaker*innen darüber, wie, womit, wo und wann sie besonders gut Beats bauen können, welches Umfeld ihnen dabei guttut bzw. wie sie ein solches herstellen können, was ihre Produktivität fördert, wie sie Störungen minimieren, wie sie sich in Stimmung bringen und wie sie bestimmte Probleme am besten angehen. Das Beatbauprozesswissen bewirkt ein Grundvertrauen in den Erfolg der eigenen Bemühungen und äußert sich in der Entwicklung von Routinen und Gewohnheiten, die ein sicheres und schnelles Bauen von Beats ermöglichen. Diese Routinen sind nicht als „dumpfes Handeln“ (ebd., S. 105) zu verstehen, sondern als eine Form intelligentes Handeln ohne reflexive Kontrolle.

Für den Umgang mit den Dingen und Instrumenten und das Vermögen, deren Handlungsmöglichkeiten gezielt zu nutzen, ist technisch-praktisches Wissen erforderlich. Dieses umfasst primär die entsprechenden körperlich-motorischen Fertigkeiten bzw. Dispositionen. Bestimmte körperliche Dispositionen im Sinne besonderer Wahrnehmungsfähigkeiten sind zudem nötig, um ein gutes Gehör bzw. ein spezifisches auditives Wissen zu entwickeln, das es ermöglicht, Klangereignisse differenziert und fokussiert zu verarbeiten. Zu dieser Wissensform zähle ich auch das Vermögen, Klangvorstellungen zu entwerfen, sowie die Fähigkeit, sich auf spezifische Weise zu Klangereignissen zu bewegen, um deren Groove-Potenzial wahrzunehmen und zu bewerten.

Eng mit den künstlerisch-praktischen Wissensformen verflochten sind verschiedene, eher allgemein-propositionale Wissensformen, von denen ich insgesamt drei identifizieren konnte. Dazu gehört erstens ein technisches Wissen. Dieses umfasst zum einen Kenntnisse von verschiedenen Dingen, ihren Konzeptionen, Eigenschaften, Funktionsweisen und den Handlungsmöglichkeiten, die sie eröffnen; und zum anderen ein nicht notwendigerweise an bestimmte Dinge gekoppeltes Wissen über (spiel-)technische Verfahren und die damit einhergehenden Möglichkeiten.

Das Kennen und Verstehen von Begriffen und Konzepten für musikalische bzw. klangliche Phänomene, bezeichne ich als musiktheoretisches Wissen. Dazu zählen beispielsweise Kenntnisse von harmonischen Zusammenhängen, Taktarten oder Bezeichnungen für Rhythmus-Patterns, aber auch Wissen über akustische Gesetzmäßigkeiten sowie die Eigenschaften von Klängen, außerdem das Vokabular, um Klangeigenschaften (z. B. das Timbre) benennen zu können, sowie das Vermögen, visuelle Repräsentationen klanglicher Phänomene lesen und verstehen zu können (z. B. die auf Linien basierende Notenschrift oder Waveformen). In dieser Arbeit vertrete ich ein weites Verständnis von Musiktheorie und zähle die pragmatischen, eigensinnigen bzw. Beatmaking-spezifischen Begriffe und Konzepte der Beatmaker*innen daher ebenso dazu.

Zu guter Letzt verfügen alle Beatmaker*innen über musikkulturelles Wissen. Dazu zähle ich Kenntnisse von Musikstücken, -genres, -kulturen, ihrer Entstehung und Geschichte, von wichtigen Orten und Räumen, Institutionen, Labels, Musiker*innen etc., aber auch von aktuellen, musikspezifischen Diskursen innerhalb bestimmter Kulturen bzw. Praxisgemeinschaften.

Neben den Wissensformen habe ich als weitere wichtige Komponenten künstlerischer Handlungsfähigkeit verschiedene Haltungen herausgearbeitet, die im Anschluss an Illeris als Lerninhalte und damit als erlernt betrachtet werden können (Illeris, 2010, S. 61–62). Dazu zählen vor allem Offenheit, Experimentierfreudigkeit sowie Selbstdisziplin. Zudem sind diverse Ressourcen von Bedeutung, nämlich insbesondere der Erfahrungsschatz der Beatmaker*innen, ihre innere Klangbibliothek sowie weiterer vielfältiger Input wie Beobachtungen oder Erzählungen. Diese Komponenten sind unter anderem wichtig für das Entwerfen von Vorstellungen sowie das Fällen von Urteilen, der Erfahrungsschatz ist darüber hinaus Voraussetzung für die Entwicklung von Beatbauprozesswissen. Einem Verständnis von künstlerischer Handlungsfähigkeit als verteilter Disposition folgend, dürfen überdies die verschiedenen nichtmenschlichen sowie menschlichen Akteur*innen nicht vergessen werden, deren Bedeutung insbesondere dann deutlich wird, wenn ganze Praktiken bzw. Aufgaben an diese delegiert werden.

5.12 Zusammenfassung

In diesem Kapitel habe ich mithilfe der Beschreibung zweier semifiktionaler Beatbauprozesse verschiedene Manifestationen künstlerischer Handlungsfähigkeit beim Beatmaking präsentiert, um davon ausgehend die verschiedenen Komponenten herauszuarbeiten, die diese Form künstlerisch-musikalischen Handelns ermöglichen bzw. konstituieren.

Dabei hat sich zunächst gezeigt, dass Beatmaker*innen keine Beats nachbauen, sondern stets eigene Beats bauen. Von diesen entwerfen sie im Vorfeld keine umfassende und detaillierte Vorstellung und sie planen auch nicht, wie und womit sie diese genau umsetzen wollen. Stattdessen gehen sie explorativ vor. Vorstellungen spielen dabei eine zentrale Rolle, allerdings weniger, um die finale Gestalt des Beats möglichst präzise zu

imaginieren, sondern eher um vorauszuahnen, wie sich dessen Gestalt entwickeln *könnte*.

Der eigentliche Beatbauprozess beginnt, sobald die nötigen Vorbereitungen getroffen wurden, mit der Akquise des ersten Bausteins. Dabei können die Beatmaker*innen sowohl auf bereits vorhandenes phonographisches Material zurückgreifen als auch selbst welches erzeugen – beide Formen stehen gleichberechtigt nebeneinander. Nach der Akquise werden Bausteine häufig bearbeitet, bevor sie arrangiert werden. Anschließend wird ein Beat meist noch gemixt und gegebenenfalls gemastert, bevor er abschließend in ein entsprechendes digitales Format transformiert und damit fertiggestellt wird. Unter Umständen folgt dann eine Veröffentlichung. Es sei darauf hingewiesen, dass insbesondere die Akquise, das Bearbeiten sowie das Arrangieren von Bausteinen nicht als sukzessive Phasen verstanden werden dürfen, sondern die Praktiken fortwährend ineinandergreifen, sich abwechseln und aufeinander verweisen.

Beatbauprozesse sind inkrementell, dynamisch und darüber hinaus individualisierbar. Das bedeutet, Beatmaker*innen können unter Berücksichtigung der eigenen Ziele und Ansprüche, des eigenen Wissens und der daraus resultierenden Handlungsmöglichkeiten sowie jener von Dingen und anderen menschlichen Akteur*innen den gesamten Beatbauprozess individuell gestalten. Die Individualisierbarkeit eröffnet zum einen niedrighschwellige Zugangsmöglichkeiten, sodass auch Beginner*innen umgehend einen Beat bauen können; zum anderen bietet sie vielfältige Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten, sodass Beatmaker*innen im Verlauf ihrer Karriere die Beatbauprozesse den eigenen Vorstellungen, Zielen und Ansprüchen entsprechend anpassen können.

Unabhängig davon, ob sie am Beginn ihrer Karriere stehen oder über langjährige Erfahrung verfügen, wird die künstlerische Handlungsfähigkeit der Beatmaker*innen zumindest der Form nach durch dieselben Komponenten konstituiert. Dazu zählen zum einen eher künstlerisch-praktische Wissensformen wie Regelwissen, Beatbauprozesswissen, technisch-praktisches sowie auditives Wissen, zum anderen eher allgemeinpropositionale Wissensformen wie technisches, musiktheoretisches und musikkulturelles Wissen. Förderlich für künstlerisches Handeln sind zudem Offenheit, Experimentierfreudigkeit und Selbstdisziplin sowie ein großer Erfahrungsschatz, eine umfangreiche und vielfältige innere Klangbibliothek und weiterer Input. Einem Verständnis von künstlerischer Handlungsfähigkeit als verteilter Disposition folgend ist außerdem die Beteiligung und Bedeutung verschiedener nichtmenschlicher sowie menschlicher Akteur*innen zu betonen. Angesichts der zu Beginn formulierten Schwierigkeiten und der Unmöglichkeit, künstlerische Handlungsfähigkeit umfassend zu bestimmen, stellt diese Aufzählung zumindest eine Annäherung an das Wissen und Können der Beatmaker*innen dar.

6 Entwicklung künstlerischer Handlungsfähigkeit

Im vorherigen Kapitel wurde aufgezeigt, dass Beatmaker*innen verschiedene Wissensformen benötigen, um künstlerisch handeln, mithin Beats bauen zu können. In diesem Kapitel geht es darum, wie sie diese Wissensformen entwickeln bzw. erwerben und elaborieren. Im Zentrum steht also die Frage, wann, wie, wo und mit wem (angehende) Beatmaker*innen das für Beatmaking relevante Wissen erlernen. Zudem werde ich zu erklären versuchen, warum sie das auf eine bestimmte Art und Weise tun. Wie ich dargelegt habe, wird künstlerische Handlungsfähigkeit aber nicht nur durch verschiedene Wissensformen konstituiert, sondern ebenso durch Ressourcen wie die innere Klangbibliothek. Ich werde daher auch darauf eingehen, wie die Beatmaker*innen diese verschiedenen Ressourcen sammeln.

In meinen Ausführungen widme ich mich zunächst einer Phase im Vorfeld der Karriere. Diese setzt mit der Entwicklung eines Faibles für Hip-Hop ein und endet mit der Entscheidung, Beats zu bauen (Kapitel 6.1). Als Nächstes gehe ich auf das von mir als Aufs-Ganze-Gehen bezeichnete Vorgehen ein, bei dem wesentliche Wissensformen beim und durchs Bauen eigener Beats erworben werden (Kapitel 6.2).

Daraufhin thematisiere ich kurz, inwiefern die Pflege des Faibles auch nach Beginn der Karriere eine Rolle für die Entwicklung künstlerischer Handlungsfähigkeit spielt, und beschreibe dann ausführlicher das für diese mindestens ebenso wichtige Sammeln bestimmter immaterieller sowie materieller Ressourcen (Kapitel 6.3). Im Anschluss gehe ich auf den Umstand ein, dass die Beatmaker*innen hauptsächlich selbstgesteuert lernen bzw. einen eigenen Weg gehen (Kapitel 6.4).

Dann erläutere ich, welche Bedeutung es für die Entwicklung künstlerischer Handlungsfähigkeit hat, dass alle von mir interviewten Beatmaker*innen noch weitere Musikpraxen ausüben bzw. ausgeübt haben (Kapitel 6.5), bevor ich abschließend die zentralen Punkte zusammenfasse (Kapitel 6.6).

Erinnert sei daran, dass ich vor dem Hintergrund des dieser Arbeit zugrundeliegenden weiten Lernverständnisses in Bezug auf bestimmte Phänomene auch dann von Lernen spreche, wenn die Interviewpartner*innen selbst ihr Handeln nicht als Lernen wahrnehmen bzw. bezeichnen.

6.1 Ein Faible entwickeln

Bevor die von mir interviewten Beatmaker*innen überhaupt mit dem Gedanken spielen, Beatmaker*innen zu werden, entwickeln sie zunächst eine besondere Vorliebe sowie ein ausgeprägtes Interesse für die Musik des Hip-Hops und damit zusammenhängende Phänomene. Basti spricht in dem Zusammenhang von einem „Faible“ – ein Begriff, den ich an dieser Stelle übernehme, um die enge Verbindung von Vorliebe und Interesse verdichtet zum Ausdruck zu bringen. Das Faible der Interviewpartner*innen äußert sich vor allem darin, dass sie viel Hip-Hop-Musik hören und häufig auch sammeln, auf Konzerte gehen, Hip-Hop-bezogene Filme und Videos schauen, Blogs oder Foren lesen,

sich über verschiedene Akteur*innen, Dinge, die Kultur und Geschichten ‚des‘ Hip-Hops sowie aktuelle Trends und Diskurse informieren, an letzteren gegebenenfalls partizipieren und sich über all das mit anderen austauschen.

Das Ausüben dieser Praktiken ist in seiner Bedeutung für die zukünftige Karriere der Beatmaker*innen nicht zu unterschätzen, denn sie entwickeln dadurch verschiedene Wissensformen und sammeln Ressourcen, von denen sie später profitieren. Das zeige ich im Folgenden beispielhaft, indem ich einzelne Praktiken genauer untersuche und beschreibe, inwiefern dabei gelernt wird und Ressourcen gesammelt werden (Kapitel 6.1.1). Anschließend arbeite ich zentrale Merkmale des Lernens heraus (Kapitel 6.1.2), bevor ich erläutere, welche Faktoren für die Entscheidung meiner Interviewpartner*innen bedeutsam sind, eine Karriere als Beatmaker*in zu beginnen (Kapitel 6.1.3). Abschließend fasse ich die zentralen Punkte zusammen (Kapitel 6.1.4).

6.1.1 Dem Faible nachgehen

6.1.1.1 Hören

Wie bereits angedeutet, äußert sich das Faible der Interviewpartner*innen unter anderem darin, dass sie viel Hip-Hop-Musik hören. Dabei lässt sich in Anschluss an Green grob unterscheiden zwischen einem unaufmerksamen Hören („distracted listening“) (Green, 2002, S. 23–24), das vor allem der Unterhaltung und Zerstreuung dient, und einem aufmerksamen Hören („attentive listening“) (ebd.), bei dem die Aufmerksamkeit bewusst und gezielt auf bestimmte Aspekte der Musik gelenkt wird, um etwas herauszufinden bzw. zu lernen. Obwohl das unaufmerksame Hören zu überwiegen scheint, lassen sich im Material auch Hinweise darauf finden, dass die angehenden Beatmaker*innen bereits in dieser Phase Musik auch aufmerksam hören.

Davon auszugehen ist, dass die Interviewpartner*innen durch das Hören von Hip-Hop-Musik unter anderem die von mir dem auditiven Wissen zugeordnete Fähigkeit erwerben, sich auf spezifische Weise zu Klangereignissen zu bewegen, um deren Groove-Potenzial wahrnehmen (und bewerten) zu können. Denn ohne dieses Wissen ist es fraglich, ob sie überhaupt eine Vorliebe für Hip-Hop-Musik hätten entwickeln können. So schreibt etwa Ginkel:

Die Annahme, dass es Musik gleichsam im Alleingang leistet, uns in Stimmungen zu versetzen und uns zu affizieren, setzt eine romantisierte wie tendenziell reduktionistische Sichtweise auf eine wesenhafte Wirkmächtigkeit von Musik voraus. Blind ist diese Annahme zwangsläufig für jene Modi umfassender Sinnstiftung im Auditiven, die ein Erkennen organisierter Klangereignisse als Musik und – daran anschließend – als Musik von spezifischer Stimmung überhaupt erst gewährleistet. (Ginkel, 2017, S. 73)

Eine Vorliebe für eine bestimmte Musik zu entwickeln, ist also nichts, wofür man sich einfach entscheiden kann, sondern bedarf bestimmter Fähigkeiten, die gelernt werden müssen (vgl. auch Fales, 2018). Beim Hip-Hop ist dabei insbesondere die oben skizzier-

te Fähigkeit, die Roholt als „facility for groove“ (Roholt, 2014, S. 69–75) bezeichnet, von zentraler Bedeutung.⁷¹

Die angehenden Beatmaker*innen lernen aber nicht nur, Hip-Hop-Musik zu mögen, sondern erwerben durch das Hören auch Wissen über die musikalisch-ästhetischen Konventionen des Hip-Hops. So erklärt etwa Miro: „Wenn du ganz lange einfach so Hip-Hop hörst, weil du es halt geil findest, dann weißt du irgendwann automatisch, wie die Drums funktionieren, und dann weißt du irgendwie so, wie es sich anhören soll.“ Und Basti erinnert sich, dass er, als er den Entschluss fasst, Beats zu bauen, bereits weiß,

wie das Boom Tschak, B-Boom Boom Tschak, also wie dieser Takt sitzt, einfach durchs Hören, weißte? Immer gehört und: Boah, ist das geil und hier, oh, und da sitzt die Snare und da kommt jetzt das Sample! Man weiß halt schon, wie die Struktur von diesem Musikding, was da gerade halt ist, läuft. Aber du weißt nicht, wie du es, ja, technisch so umsetzt, dass du es selbst halt machen kannst.

Basti sieht sich zwar noch nicht in der Lage, selbst einen Beat zu bauen, aber dadurch, dass er viel Hip-Hop-Musik gehört hat, weiß er zumindest schon, wie ein typisches Hip-Hop-Drums-Pattern klingt („Boom Tschak, B-Boom-Boom Tschak“) und wie ein typischer Beat aufgebaut ist („die Struktur von diesem Musikding“). Er verfügt also über Regelwissen.⁷²

Nicht zuletzt bauen die Interviewpartner*innen durch das Hören ihre innere Klangbibliothek aus.

6.1.1.2 Sammeln

Die angehenden Beatmaker*innen hören aber Musik nicht nur, sondern sammeln diese häufig auch. Sammeln bedeutet diesem Fall, dass analoges oder digitales Klangmaterial aus seinem ursprünglichen bzw. vorherigen Kontext gelöst wird und dadurch in den Besitz der Sammelnden übergeht (vgl. Baudrillard, 1991, S. 111). Das kann beispielsweise durch den Kauf einer Schallplatte geschehen, durch das Downloaden eines Albums auf die Festplatte oder durch das Hinzufügen von Musikstücken zu einer Playlist bei einem Streaming-Dienst oder auf YouTube. In letzterem Fall gehen die Musikstücke zwar im juristischen Sinne nicht in den Besitz der Sammelnden über, doch, wie Hagen schreibt: „The practices of creating playlists and then keeping them encompass experiences of exclusivity and subjectivity that bring about, in turn, a felt ownership of the music“ (Hagen, 2015, S. 17; vgl. auch Elster, 2021, S. 161–178).

71 Klingmann folgend kann davon ausgegangen werden, dass für das Entwickeln einer solchen Fähigkeit neben dem Hören von Hip-Hop-Musik vor allem auch die Interaktion und der Austausch mit anderen Personen eine zentrale Rolle spielen (Klingmann, 2010, S. 129–134).

72 Basti erweckt außerdem den Eindruck, dass ihm musiktheoretische Begriffe wie Snare oder Sample für bestimmte klangliche Phänomene zu diesem Zeitpunkt bereits geläufig sind. Allerdings lässt sich nicht genau sagen, ob diese ihm tatsächlich schon vertraut waren oder ob er sie erst später kennengelernt hat und nun rückblickend appliziert.

Gesammelt wird in dieser Phase vor allem Musik, die den Interviewpartner*innen gefällt. Es geht also, mit Duncker gesprochen, weniger um die „Nützlichkeit und Verwertbarkeit der Dinge“ als um die „Verheißung ästhetischer Erfahrung, die von den Dingen ausgeht“, und um das „Versprechen einer genussvollen Beschäftigung“ (Duncker, 2012, S. 139). Dabei werden die Sammlungen vielfach nach bestimmten Kriterien geordnet (z. B. Genre, Alter, Musiker*innen etc.) und/oder zu bestimmten Zwecken zusammengestellt (z. B. zur Stimmungsregulierung).

Abhängig davon, nach welchen Kriterien Sammlungen geordnet werden, ist dafür jeweils ein spezifisches Wissen erforderlich (z. B. musikkulturelles Wissen über Genres). Zugleich bieten das Sammeln und das Ordnen selbst vielfach Anlass für das Einholen weiterführender Informationen und damit für den Erwerb von Wissen – etwa wenn die Interviewpartner*innen herausfinden wollen, welche weiteren Alben bestimmte Musiker*innen noch veröffentlicht haben.

6.1.1.3 Informieren

Mit dem Informieren ist die dritte wichtige Praktik benannt, in der sich das Faible der angehenden Beatmaker*innen äußert. Dazu zähle ich auch Praktiken wie das Lesen von Interviews mit Hip-Hop-Künstler*innen oder das Schauen von Videos und Filmen etc. über Beatmaking oder Hip-Hop. Durch das Informieren erwerben die angehenden Beatmaker*innen vor allem musikkulturelles Wissen und teilweise auch ein mehr oder weniger elaboriertes technisches Wissen – zumindest erzählen die meisten meiner Interviewpartner*innen, dass sie im Vorfeld grob wussten, mit welchen Instrumenten Beats gebaut werden und welche Verfahren dabei zum Einsatz kommen.

6.1.1.4 Austauschen

Neben dem Hören und Sammeln von Musik sowie dem Sich-Informieren äußert sich das Faible außerdem darin, dass sich die Interviewpartner*innen mit anderen Menschen über verschiedene mit Hip-Hop bzw. Beatmaking zusammenhängende Phänomene austauschen. Häufig nimmt dieser Austausch die Form einer Unterhaltung an, die mit Fiske (1992) als Fan-Talk („fan talk“) bezeichnet werden kann. Beim Fan-Talk geht es darum, bestimmte Bedeutungen über ein Fan-Objekt (in diesem Fall also z. B. Beatmaking) zu generieren, miteinander zu teilen und weiterzutragen (ebd., S. 38).

Um zu veranschaulichen, wie ein solcher Fan-Talk ablaufen kann und inwiefern dabei potenziell gelernt wird, zitiere ich im Folgenden eine Unterhaltung, die sich am Ende meines Interviews mit Leo entwickelt hat, nachdem der Bilanzierungsteil bereits abgeschlossen war. Beteiligt an diesem Fan-Talk sind also nicht Personen, die (noch) keine Beats bauen, sondern zwei Beatmaker. Vor dem Hintergrund meiner eigenen Erfahrungen im Vorfeld meiner Beatmaker-Karriere sowie den von mir durchgeführten teilnehmenden Beobachtungen und gesammelten Dokumenten kann die Unterhaltung aber durchaus als typisch für einen Fan-Talk zwischen Personen mit einem Faible für Hip-Hop-Musik betrachtet werden – trotz der besonderen Rahmung der Unterhaltung

durch das (vorausgegangene) Interview. Eingeleitet wird der Fan-Talk mit der Frage Leos, welche Hip-Hop-Künstler*innen mir denn gefallen.

CK: [Ich mag] sehr gerne, kennst du dieses Brainfeeder-Label mit Flying Lotus und so?

Leo: Ja, gehört.

CK: Das ist so sehr experimentell. Und das ist auch nicht nur noch Hip-Hop, das ist so eine Mischung aus Hip-Hop und Elektro.

Leo: Ja, dann ist Gramatik auch was für dich vielleicht.

CK: Den, genau, den kenne ich auch, den mag ich auch gern.

[...] (Wir unterhalten uns weiter über Gramatik und kommen schließlich auf DJ Premier zu sprechen.)

Leo: Ich finde, Premier ist ganz, ganz, ganz weit vorne, [...] auch die alten Sachen. Und der baut immer noch so, das hat er mal in einem Interview gesagt, er ist und bleibt Old-School, also er baut seine Beats immer noch so wie damals. Der baut keine modernen Trap-Sachen. [...] Ich glaube, der samplet auch immer noch viel und so. Aber er ist ein mega schlechter DJ. [...] Das ist meistens so, dass die Leute, die, zum Beispiel, oder andersrum: Die Leute, die gute DJs sind, können nicht produzieren. Guck mal Jazzy Jeff, hast du mal Jazzy Jeff gesehen?

CK: Ein paar Videos, ja.

Leo: Ich habe ihn [...] live gesehen. Mega. Aber ist der bekannt für irgendeine Produktion? Nö. „Summertime“ hat er gemacht mit Will Smith, neunzehnhundert-schlag-mich-tot. Aber produzieren kann der nicht. Premier kann super produzieren, aber kann nicht auflegen, obwohl er trotzdem auflegt. [...] Wen ich noch ganz groß finde, aber inzwischen auch nicht mehr so, der wird auch alt irgendwie, ist Pete Rock. Mega Produzent. Ich feiere den Kram so, das ist so geil. [...] Kennst du die *PeteStrumentals*? [CK: Ja.] Ja, die erste? Was für eine grandiose CD! Wahnsinn!

CK: Also über ihn bin ich auch so ein bisschen in diesen Instrumental Hip-Hop irgendwie gekommen.

Leo: Den kannst du auch immer hören, der wird auch nicht langweilig. Aber das ist auch, da merkst du wieder, das ist nicht produziert, um danach sich einen Rapper zu suchen. Das merkst du irgendwie, finde ich, so ein bisschen. Allerdings, *PeteStrumentals 2* find ich schon wieder ultralangweilig dagegen. [...] Also das Einser-Album fand ich richtig gut. Das höre ich auch heute noch irgendwie, aber von dem Zweier habe ich vielleicht ein, zwei Sachen, vielleicht drei Songs, die ich höre, und dann denke ich irgendwann: Wird langweilig, nervt so ein bisschen.

[...] (Wir unterhalten uns weiter über Pete Rock, dann über die Beatmaking-Szene in Deutschland und kommen schließlich wieder auf Gramatik zu sprechen.)

Leo: Gramatik ist für mich, habe ich auch aufm MP3-Player bestimmt schon eineinhalb Jahre. Und ich höre die Sachen immer und immer wieder, weil sie einfach, die Beats an sich haben halt so eine extreme Bewegung, die, da gibt es Sachen, da kommt noch ein Instrument dazu und noch eins und dann spielt der plötzlich eine andere Melodie, aber immer hat der seinen Beat mit einer Grundmelodie, ne? Der addet zusätzliche Instrumente immer wieder. Und sie sind gut abgemischt irgendwie. Da merkst du, der Tontechniker, der Soundengineer, der hat es echt drauf, weil die Instrumente ganz klar zu hören sind immer. Also, das ist gut gemischt irgendwie. [...] Da sind gute Sachen bei. Und die sind immer auch so ein bisschen Inspiration, finde ich. [...] Und du hörst auch beim Samplen, der hat ein Sample benutzt, das Pete Rock auch schon benutzt hat. Wie heißt es denn? Kennst du von Pete Rock mit C.L. Smooth „Straighten It Out“ oder wie es heißt? [CK: Ja.] Und das Sample hat Gramatik auch benutzt (lacht), fast gleich, also natürlich verändert irgendwie, aber habe ich auch gedacht: Kommt dir doch bekannt vor (beide lachen).

Anstelle einer ausführlichen Auswertung der Unterhaltung konzentriere ich mich an dieser Stelle darauf, herauszuarbeiten, inwiefern bei einem solchen Austausch möglicherweise gelernt wird.

Zunächst einmal wird erkennbar, dass Leo und ich eine Reihe von Urteilen fällen: „Premier [ist] ganz, ganz, ganz weit vorne“, „mega schlechter DJ“, „grandiose CD“ etc. Von diesen wird zumindest eines auch weiter begründet, nämlich die hohe Qualität von Gramatiks Beats wegen deren Abwechslungsreichtum sowie des guten Mixes. Die an einem Fan-Talk Partizipierenden lernen also potenziell, welche Beats, Beatmaker*innen, Alben etc. von wem wie beurteilt werden und erfahren gegebenenfalls auch, womit diese Urteile begründet werden. Dadurch erwerben sie Wissen über Bewertungskriterien, mithin Regelwissen. Für Zembylas sind es insbesondere solche Formen des Austauschs, die unerlässliche Gelegenheiten darstellen, um die „Kunst des Urteils“ zu lernen. Denn Menschen entwickeln diese „nicht durch kontemplatives Nachdenken, sondern sie übernehmen ‚Urteilspakete‘ und Wertsysteme und eignen sich gleichzeitig deren Anwendung an“ (Zembylas, 2004, S. 311). Und dies geschieht eben häufig im Rahmen von Fan-Talks.

Leo und ich haben während unserer Unterhaltung aber nicht nur Urteile ausgetauscht, sondern auch musikkulturelles, musiktheoretisches sowie technisches Wissen geteilt bzw. erworben. So erfahre ich, dass Jazzy Jeff mit Will Smith einen Song produziert hat (musikkulturelles Wissen), dass es so etwas wie Samples gibt (musiktheoretisches Wissen), wie Gramatik vermutlich seine Beats baut (technisches Wissen) und dass es eine ethische Regel gibt, nach der die bloße Übernahme von etwas nicht gestattet ist, sondern stets etwas Eigenes geschaffen werden muss – denn Gramatik verwendet zwar dasselbe Sample wie Pete Rock, aber hat es „natürlich“ irgendwie verändert (Regelwissen).

Festgehalten werden kann, dass ein Fan-Talk zumindest potenziell immer auch eine Form des Lernens darstellt, bei der beiläufig, teilweise aber auch gezielt Wissen entwickelt und ausgetauscht werden kann. Mit Green kann ein solches Lernen als *group learning* bezeichnet werden: „Group learning occurs as a result of peer interaction but in the absence of any teaching“ (Green, 2002, S. 76). Sofern eine der an der Unterhaltung beteiligten Personen der bzw. den anderen explizit etwas zeigt oder erklärt, kann auch

von *peer-directed learning* gesprochen werden: „Peer-directed learning involves the explicit teaching of one or more persons by a peer“ (ebd.).

Es sei darauf hingewiesen, dass solche Unterhaltungen bzw. Interaktionen zwischen Fans und/oder Beatmaker*innen natürlich nicht nur ‚analog‘ stattfinden, sondern auch und vor allem im Internet, in den Kommentarspalten von YouTube-Videos, in Facebook-Gruppen, auf SoundCloud oder Bandcamp, bei Twitter oder Instagram etc. Außerdem kann von diesen Unterhaltungen auch dann gelernt werden, wenn man sich gar nicht aktiv daran beteiligt, sondern sie bloß passiv verfolgt.

6.1.2 Selbstgesteuert und unstrukturiert lernen

Die Ausführungen zeigen, dass durch unterschiedliche Praktiken verschiedene, für eine Karriere als Beatmaker*in potenziell bedeutsame Lernprozesse bereits stattfinden, bevor eine solche überhaupt in Erwägung gezogen wird. Wenn ich das behaupte, bedeutet das allerdings nicht, dass all meine Interviewpartner*innen bei Karrierebeginn über dasselbe Wissen verfügen bzw. dieses bei allen gleich ausgeprägt ist. Erstens ist grundsätzlich von einem eigensinnigen Wissenserwerb auszugehen, zweitens wenden die Interviewpartner*innen nicht alle gleichviel Zeit und Energie für ihr Faible auf und drittens bietet ihnen ihr jeweiliges Umfeld unterschiedliche Möglichkeiten für das Erforschen des Kosmos. Cedric und Basti haben beispielsweise nicht nur Freunde, die ebenfalls Hip-Hop hören und mit denen sie sich austauschen können, sondern kennen auch einige Beatmaker, denen sie beim Bauen von Beats zuschauen können. Sie agieren somit in einem förderlichen Umfeld. Magda hingegen hat es Ende der 1990er Jahre bei der Entwicklung ihres Faibles für Hip-Hop schwer, Gleichgesinnte zu finden, mit denen sie sich austauschen kann. Das ändert sich erst mit der zunehmenden Verbreitung des Internets und ihrem Umzug in eine größere Stadt. Dennoch gibt auch Magda an, bereits vor Beginn ihrer Karriere über für Beatmaking relevantes Wissen zu verfügen.

Wie genau dieses Wissen erworben bzw. die entsprechenden Lernprozesse ablaufen, lässt sich auf Grundlage meines Materials nicht näher feststellen – auch weil die Interviewpartner*innen ihr Handeln häufig nicht als Lernen wahrnehmen bzw. beschreiben. Allerdings lassen sich gewissermaßen ex negativo zwei grundlegende Merkmale des Lernens herausarbeiten.

Erstens scheint es in der Regel keine weitere Person zu geben, die bestimmt, was die angehenden Beatmaker*innen wo, wann oder wie lernen sollen, und die den Erfolg der Lernbemühungen bewertet. Im Anschluss an Brookfield kann ein solches Lernen als selbstgesteuertes Lernen („self-directed learning“) bezeichnet werden, also als ein Lernen, bei dem die Konzeptualisierung, Planung, Durchführung und Beurteilung von Lernvorhaben in den Händen der Lernenden liegt (Brookfield, 2009, S. 2615). Anschlussfähig erscheint mir Brookfields Verständnis vor allem deshalb, weil er ausdrücklich die Bedeutung externer, außerhalb der eigenen Person liegender Ressourcen („external resources“) hervorhebt, die beim Lernen konsultiert werden können. Dazu gehören sowohl materielle Ressourcen („material resources“) wie Videos oder Bücher als auch menschliche Ressourcen („human resources“) wie Freund*innen oder Lehrperso-

nen (ebd., S. 2617). Selbstgesteuertes Lernen kann demnach auch beinhalten, dass die Lernenden zumindest temporär die Kontrolle über einzelne Aspekte des Lernens abgeben. Zentral ist, dass auf lange Sicht bzw. auf einer übergeordneten Ebene die Entscheidung, was, wie, warum, wann, wo und mit wem bzw. mit welchen Ressourcen gelernt wird, von den Lernenden gesteuert wird.

Obwohl selbstgesteuertes Lernen, zumal in informellen Kontexten, häufig mit einem unstrukturierten Vorgehen in Verbindung gebracht wird (u. a. Green, 2002, S. 204), muss das nicht zwangsläufig der Fall sein. Allerdings scheint auch das Lernen der angehenden Beatmaker*innen keiner übergeordneten und vorab festgelegten Struktur zu folgen. Lernanlässe ergeben sich vielmehr spontan und zufällig – zumindest lassen sich keine gegenteiligen Hinweise finden. Als zweites Merkmal kann somit festgehalten werden, dass das Lernen grundsätzlich unstrukturiert verläuft.

Ergänzt sei an dieser Stelle, dass die Interviewpartner*innen durch die verschiedenen Praktiken nicht nur Wissen entwickeln, sondern auch diverse Ressourcen anlegen. Erstens machen sie vielfältige Erfahrungen, durch die sie ihren Erfahrungsschatz anreichern. Zweitens hören sie viel Musik und bauen dadurch ihre innere Klangbibliothek aus. Und drittens legen sie auch in einem konkreten (quasi-)materiellen Sinne Ressourcen an, indem sie Musik sammeln.

6.1.3 Sich entscheiden, Beatmaker*in zu werden

Nachdem die Interviewpartner*innen ein Faible entwickelt und dieses eine gewisse Zeit lang gepflegt haben, fassen sie irgendwann den Entschluss, selbst Beats zu bauen. Einige sind zu diesem Zeitpunkt noch recht jung, andere bereits älter – Michel ist z. B. zwölf, Leo 30 Jahre alt. Ein wichtiger Faktor für die Entscheidung ist die Vorliebe für Hip-Hop-Musik bzw. Beats. So erzählt beispielsweise Yinka:

Ich habe so viel Musik gehört, dass ich auch irgendwann selbst Bock hatte, was zu machen. Und zwar nicht, weil ich dachte: Ah, die Beats sind scheiße, ich muss die ganze Welt ändern und ich kann es viel besser. Das war einfach immer nur so: Boah, wie schön, ich habe da richtig Bock drauf, das zu können.

Neben dem Umstand, dass ihnen Hip-Hop-Musik gefällt, sind potenziell noch weitere Faktoren bzw. Gründe bedeutsam. Genannt werden beispielsweise eine Begeisterung für bestimmte Beatmaker*innen, denen man nacheifern möchte, eine Faszination für die Art des Musikmachens und/oder die zum Einsatz kommenden Instrumente, das Bedürfnis, selbst tätig zu werden und sich selbst (künstlerisch) auszudrücken, oder der Wunsch nach sozialer Eingebundenheit und Anerkennung. Einige Interviewpartner*innen, die bereits als Rapper*innen tätig sind, geben außerdem pragmatische Gründe an. Selma möchte beispielsweise, nachdem sie zunächst als Rapperin über kostenlose Beats aus dem Internet rappete, eigene Beats bauen, die ihren Vorstellungen entsprechen und bei denen sie keine Schwierigkeiten mit dem Urheberrecht bekommt. In vergleichbarer Weise betrachten auch Cedric, Basti, Miro und Ole Beatmaking zunächst als eine Art

Ergänzung, während ihr Hauptaugenmerk weiterhin auf dem Rappen liegt. Bei den meisten Interviewpartner*innen lassen sich viele oder alle dieser Faktoren in irgendeiner Weise finden, wenn auch unterschiedlich gewichtet. Es scheint daher sinnvoll, von einem komplexen Faktorengewebe auszugehen.⁷³

Auffällig ist, dass einige in der Literatur genannte Faktoren keine Rolle spielen. Das betrifft unter anderem die Bedeutung familialer Einflüsse für die Entscheidung, eine Musikpraxis zu beginnen (vgl. Steinbach, 2018, S. 234). So vermutet beispielsweise André, dass kaum jemand beginne, Beats zu machen, weil „seine Mutter meint, er solle jetzt endlich mal was Vernünftiges lernen und Produzent werden.“ Auch Faktoren wie das „gemeinsame Musizieren“ und das „Spielen vor Publikum“, die nach Harnischmacher „die wichtigsten Ziele [sind], die Menschen zum Erlernen eines Instruments anhalten“ (Harnischmacher, 1998, S. 19), lassen sich beim Beatmaking nicht finden – was wenig verwunderlich ist, handelt es sich beim Beatmaking schließlich um eine asynchrone und zumeist solitär ausgeübte Musikpraxis.

Die Entscheidung, Beats zu bauen, bedeutet nicht, dass sich die Interviewpartner*innen damit bereits als Beatmaker*innen wahrnehmen. Meist vergeht noch etwas Zeit, in der sie einige Beats bauen und austesten, ob Beatmaking etwas für sie ist. Erst dann entscheiden sie sich dazu, diese Musikpraxis längerfristig auszuüben. Als Gründe dafür werden beispielsweise angegeben, dass man schnell erste Erfolge erzielen kann, dass man merkt, wie sehr es einem Spaß macht, oder dass man das Gefühl hat, sich selbst verwirklichen oder auf besondere Weise ausdrücken zu können. Die Entscheidung, künftig Beats zu bauen, geht häufig mit dem Auswählen eines Alias einher, unter dem die Beatmaker*innen fortan Beats bauen und gegebenenfalls veröffentlichen.

6.1.4 Zusammenfassung

Die Interviewpartner*innen haben noch vor dem Entschluss, Beatmaker*in zu werden, ein Faible für Hip-Hop-Musik und damit zusammenhängende Phänomene entwickelt. Dieses Faible äußert sich unter anderem im Hören und Sammeln von Hip-Hop-Musik, im Informieren über Künstler*innen etc. sowie im Austausch mit Gleichgesinnten. Durch das Ausüben dieser Praktiken entwickeln die Interviewpartner*innen für ihre spätere Karriere relevantes Wissen – wobei das Lernen zumeist selbstgesteuert und unstrukturiert verläuft – und erwerben bedeutsame Ressourcen, indem sie ihren Erfahrungsschatz anreichern, ihre Klangbibliothek ausbauen sowie Musiksammlungen anlegen.

Ergänzt sei an dieser Stelle, dass die Interviewpartner*innen in dieser Zeit, also vor Beginn ihrer Karriere, neben Hip-Hop auch andere Musikgenres hören und für diese teilweise ebenfalls ein Faible entwickeln. Dadurch erwerben sie wiederum Wissen, das sich mitunter auch für ihre Karriere als Beatmaker*in relevant erweisen wird. So erin-

73 Es ist zu vermuten, dass es daneben weitere Faktoren gibt, die den Interviewpartner*innen aber möglicherweise nicht bekannt oder reflexiv zugänglich sind – oder die sie mit gegenüber nicht äußern wollten.

nert sich beispielsweise Magda, dass sie viele verschiedene Genres gehört und dadurch Wissen über deren musikalisch-ästhetische Konventionen erworben hat, von dem sie später als Beatmakerin profitiert:

Ich habe schon eine Vorstellung davon, wie Drums oder wie verschiedene Drums-Patterns klingen müssen, weil ich halt sehr viel verschiedene Musik immer in meinem Leben gehört habe. Mein Vater hatte auch sehr viel verschiedene Musik und dadurch habe ich, glaube ich, ein unglaubliches Genrewissen angehäuft und das hilft mir halt dann, [...] die entsprechenden Sounds auszuwählen und so weiter, [...] weil ich halt weiß: Okay, wenn ich jetzt einen Reggae-Beat mache, mache ich immer: (Magda klopft einen Reggae-Rhythmus auf den Tisch). Weil ich weiß, wie die Drums sitzen und klingen müssen.

Hinzu kommt, dass alle Interviewpartner*innen im Vorfeld ihrer Karriere als Beatmaker*in andere Musikpraxen ausüben. So spielt etwa Miro Klavier, Posaune und Schlagzeug und ist zudem als Rapper aktiv. Auf die Bedeutung dieser Tätigkeiten und des dabei erworbenen Wissens komme ich in Kapitel 6.5 ausführlich zu sprechen.

Für eine Karriere als Beatmaker*innen entscheiden sich die Interviewpartner*innen schließlich vor allem aufgrund ihrer Begeisterung für die Musik. Weitere Gründe sind unter anderem das Bedürfnis, selbst tätig zu werden und sich selbst (künstlerisch) auszudrücken, sowie der Wunsch nach sozialer Eingebundenheit und Anerkennung.

6.2 Beats bauen

Nach dem Entschluss, eine Karriere als Beatmaker*in zu wagen, beginnen die Interviewpartner*innen umgehend damit, eigene Beats zu bauen. Dass Beatmaker*innen Beats bauen, um zu lernen, Beats zu bauen, ist zunächst einmal keine große Überraschung: Künstlerisch-praktisches Wissen als notwendige Bedingung künstlerischer Handlungsfähigkeit wird nun mal vor allem durch praktische Erfahrung entwickelt. Indem die Beatmaker*innen Beats bauen, lernen sie, den Regeln der Praxis adäquat zu folgen, entwickeln ein Beatbauprozesswissen und elaborieren ihr technisch-praktisches sowie ihr auditives Wissen.

Bemerkenswert ist allerdings, dass sie sich dieses Wissen – zumindest sofern es mehr oder weniger unmittelbar den Umgang mit den Instrumenten betrifft – nahezu ausschließlich auf diese Weise aneignen, also beim und durchs Bauen von Beats. Das bedeutet nämlich im Umkehrschluss, dass die Praktik des Übens, im Sinne eines absichtsvollen, unabhängig von konkreten Beatbauprozessen stattfindenden Wissenserwerbs, für die Entwicklung des künstlerisch-praktischen Wissens keine große Rolle spielt. Und das, obwohl die zentrale Bedeutung des Übens für musikbezogenes Lernen immer wieder hervorgehoben wird. So schreibt etwa Dartsch: „Im Bereich der Musik ist das Üben allgegenwärtig“ (Dartsch, 2018, S. 175; vgl. auch Rübke & Ardila-Mantilla, 2009, S. 8). Und unter Rückgriff auf die Expertise-Theorie von Ericsson und den von ihm geprägten Begriff des zielgerichteten Übens („deliberate practice“) – einer besonders optimalen Form des Übens, bei dem es um „stetes Verlassen der eigenen (kurzfris-

tigen) ‚Komfortzone‘“ (Platz & Lehmann, 2018, S. 273) geht – wird gar argumentiert, dass nur 10.000 Stunden eines solch zielgerichteten Übens in zehn Jahren zu überdurchschnittlichen Leistungen in einer Domäne bzw. Praxis führen würden (Ericsson et al., 1993; vgl. auch Platz & Lehmann, 2018, S. 272–275).

Die Beatmaker*innen allerdings üben in der Regel nicht – und zwar zu keinem Zeitpunkt ihrer Karriere. So betont etwa Ole, dass man zu Beginn „eigentlich schon loslegen“ kann, sobald man sich die nötigen Dinge beschafft hat: „Man kann direkt Beats bauen, kann direkt aufs Ganze gehen.“ Und auch im weiteren Verlauf der Karriere sei es, wie Ole erklärt, „die beste Übung, einfach einen Beat zu machen oder viele Beats zu machen.“ Das Bauen eigener Beats stellt somit von Anfang an das bevorzugte Vorgehen für den Erwerb wesentlicher Wissensformen beim Beatmaking dar. In Anlehnung an Oles Ausdruck bezeichne ich dieses Vorgehen als Aufs-Ganze-Gehen. Damit soll zum einen die Ganzheitlichkeit des auf den Bau eines konkreten Beats ausgerichteten Vorgehens betont werden, bei dem stets alle beteiligten Elemente und Faktoren in ihrem komplexen Zusammenspiel berücksichtigt werden. Zum anderen soll auf die Risikobereitschaft der Beatmaker*innen hingewiesen werden, die sich ungeachtet des eigenen Könnens bzw. im Unklaren darüber, ob dieses ausreichen wird, auf einen unwägbaren Prozess einlassen und potenzielles Scheitern in Kauf nehmen.

Im Folgenden skizziere ich zunächst wesentliche Merkmale des Übens, um zu zeigen, inwiefern sich das Aufs-Ganze-Gehen davon unterscheidet bzw. inwiefern es eben kein Üben darstellt (Kapitel 6.2.1). Anschließend gehe ich darauf ein, was, wann, wie und warum beim und durchs Bauen von Beats gelernt wird, und arbeite in dem Zusammenhang zentrale Charakteristika dieses Lernens heraus (Kapitel 6.2.2 bis 6.2.4). Daraufhin versuche ich zu erklären, warum die Beatmaker*innen sowohl zu Beginn als auch im weiteren Verlauf ihrer Karriere das Aufs-Ganze-Gehen dem Üben vorziehen (Kapitel 6.2.5), bevor ich mich den Fragen widme, inwiefern Beatmaking eine niedrigschwellige Musikpraxis darstellt (Kapitel 6.2.6) und warum beim Aufs-Ganze-Gehen stets etwas Eigenes geschaffen wird (Kapitel 6.2.7). Abschließend fasse ich die wesentlichen Punkte zusammen (6.2.8).

6.2.1 Aufs Ganze gehen statt üben

Dartsch zufolge handelt es sich beim Üben im Bereich der Musik um eine Form absichtsvollen Lernens, bei dem es darum geht, gezielt bestimmtes Wissen zu erwerben, „um diese[s] später verfügbar zu haben“ (Dartsch, 2018, S. 175 vgl. auch Mahler, 2018, S. 278; Platz & Lehmann, 2018, S. 273–274). Geübt werden beispielsweise Bewegungsabläufe, Skalen oder ganze Stücke, aber auch das Erkennen von Intervallen o. Ä. (vgl. u. a. Dartsch, 2018, S. 175; Mahler, 2018, S. 275).

Wie geübt und welches Wissen erworben wird, ist dabei nicht willkürlich. Vielmehr beginnt gemäß Harnischmacher ein Übeprozess idealtypisch mit einer sogenannten Zielsetzungsphase. In dieser Phase wird ein Ziel festgelegt bzw. eine relativ fixe, wenn auch dynamische Vorstellung eines Soll-Zustands imaginiert, in den der Ist-Zustand durch das Üben, mithin den Erwerb spezifischen Wissens transformiert werden soll.

Auf die Phase der Zielsetzung folgt laut Harnischmacher eine Planungsphase, in der Überlegungen zur Umsetzung des Ziels angestellt und vorbereitende Teilhandlungen umgesetzt werden. Es schließt sich eine Erprobungsphase an, in der das Ziel erreicht wird, bevor das erlernte Wissen abschließend in einer Ausführungsphase durch wiederholte Anwendung gesichert und stabilisiert wird (Harnischmacher, 2012, S. 158–159).⁷⁴

Gesichert und stabilisiert wird das Wissen, weil es beim Üben primär darum geht, auf die *spätere* Anwendung dieses Wissens vorzubereiten. Es lässt sich demnach zwischen der Übungs- und einer nachfolgenden Anwendungssituation unterscheiden. Mit Lessing können Letztere als Ernstfälle bezeichnet werden (Lessing, 2018, S. 76, 2019, S. 14). Im Zusammenhang mit Musik kann es sich dabei etwa um „eine Aufführung, die nächste Unterrichtsstunde oder vielleicht auch nur ein aus dem Üben hervorgehendes häusliches Musizieren“ (ebd.) handeln. Wesentlich für einen Ernstfall ist, dass die dort getroffenen Entscheidungen nicht rückgängig gemacht werden können. Beim Üben hingegen ist diese „Unumkehrbarkeit des Entscheidungsaktes vorübergehend außer Kraft gesetzt“ (ebd., S. 19).

Anhand dieser näheren Bestimmung des Ernstfalls wird ersichtlich, dass Lessing hauptsächlich bestimmte musikalische Praxen im Blick hat, nämlich jene, wie er selbst schreibt, „die ein Auseinandertreten von Performativität (Vollziehen) und Übung (Vorbereiten) kennen“ (ebd., S. 16). Mit dieser Einschränkung ist er nicht allein. Tatsächlich wird in der Musikpädagogik das Üben fast ausschließlich im Zusammenhang mit performativen Musikpraxen thematisiert. Dass das Üben auch für tendenziell nichtperformative Praxen wie das Komponieren von Bedeutung sein kann, wird zwar gelegentlich angedeutet, aber meist nicht weiter ausgeführt (u. a. Grow, 2018, S. 18; Mahler, 2018, S. 275). Dartschs Postulat einer Allgegenwart des Übens im Bereich der Musik (Dartsch, 2018, S. 175) müsste also zumindest in Bezug auf das Komponieren relativiert werden.

Doch wenn das Üben beim Komponieren ohnehin keine allzu große Bedeutung hat, warum ist es dann so bemerkenswert, dass die Beatmaker*innen nicht üben? Bemerkenswert ist es vor allem deshalb, weil es sich beim Beatmaking um eine spezifische Form des Komponierens handelt, bei der autographische Werke bzw. ontologisch dichte Texte geschaffen werden. Mit anderen Worten: Die Beatmaker*innen realisieren ihre Werke selbst und müssen demnach ihre Instrumente auch selbst spielen können. Es wäre also durchaus denkbar, dass die Beatmaker*innen üben, um sich auf bestimmte Anwendungssituationen bzw. konkrete Beatbauprozesse vorzubereiten – wobei sich diese dann aufgrund der Asynchronität des Beatmaking im Unterschied zu Lessings Ernstfällen nicht durch die „Unumkehrbarkeit des Entscheidungsaktes“ (Lessing, 2019, S. 19) auszeichnen würden. Allerdings erwerben Beatmaker*innen, wie ich in Kapitel 6.2.2 darlege, zumindest das für den unmittelbaren Umgang mit den Instrumenten erforderliche künstlerisch-praktische Wissen nicht im Vorfeld, sondern erst dann, wenn

74 Eine andere Konzeptualisierung findet sich etwa bei Mahler, der zwischen Vorstellung, Ausführung und Rückkopplung unterscheidet. Auch dabei geht es aber um den Abgleich von Ist-/Soll-Zuständen sowie um die Sicherung des Gelernten durch wiederholtes Ausführen (Mahler, 2018, S. 278–279).

sie es im Rahmen eines konkreten Beatbauprozesses aufgrund eines Problems akut benötigen.

Aber handelt es sich dann bei diesem Wissenserwerb nicht möglicherweise um eine Form des Übens? Ich meine nicht, denn im Unterschied zum Üben, wo das Ziel und das zu erwerbende Wissen meist bekannt sind, steht bei den durch Probleme initiierten Lernprozessen beim und durchs Bauen von Beats häufig nicht fest, was gelernt werden muss. Wie ich in Kapitel 6.2.3 erläutere, hängt das wiederum damit zusammen, dass die potenzielle Lösung eines Problems entweder unbekannt oder so vage ist, dass sich daraus nicht ableiten lässt, welches Wissen hilfreich wäre. In Kapitel 6.2.4 zeige ich außerdem, dass die Lernprozesse im Rahmen des Aufs-Ganze-Gehens keine unmittelbare Sicherung und Stabilisierung des Gelernten beinhalten. Vielmehr werden die Lernhandlungen beendet, sobald das Problem gelöst ist. Damit fehlt ihnen die für das Üben charakteristische Ausführungsphase, in der das erworbene Wissen durch Wiederholung gefestigt wird. Erklären lässt sich das damit, dass das primäre Ziel – und hierin liegt ein weiterer Unterschied zum Üben – nicht der Erwerb von Wissen ist, sondern das Lösen eines Problems. Eine Trennung in Übungs- und Anwendungssituation lässt sich somit kaum aufrechterhalten.

Versteht man Üben als eine Form absichtsvollen Lernens, bei dem in einer Übungssituation zuvor festgelegte Inhalte erworben und gefestigt werden, um sie in einer späteren Anwendungssituation zur Verfügung zu haben, spielt Üben beim Beatmaking tatsächlich keine Rolle. Allerdings ist dieses Verständnis nicht das einzig mögliche. So plädiert beispielsweise Lessing dafür, den Begriff des Übens nicht als „bloße Vorbereitung“ (ebd., S. 14) auf eine spätere Anwendungssituation zu verstehen, sondern ihn (wieder) weiter zu fassen, das Üben als „eine sich selbst genügende Praxis“ (ebd., S. 15) zu begreifen und zudem das Verhältnis von Üben und Ernstfall neu zu bestimmen (ebd.). Auch Platz und Lehmann versuchen, den Übe-Begriff weiter zu fassen, und betonen, dass das, was unter (zielgerichtetem) Üben zu verstehen ist, davon abhängt, „was Expert_innen als Vorbereitung selbst tun“ (Platz & Lehmann, 2018, S. 274). In „kreativen Musikkontexten“ könnten daher auch das Jammen oder das Transkribieren von Aufnahmen als Üben verstanden werden (ebd., S. 273–274). Allerdings behalten sowohl Lessing als auch Platz und Lehmann die Trennung in Übungs- und Anwendungssituation weiterhin bei. Ihr Verständnis von Üben lässt sich somit nur bedingt auf das Vorgehen der Beatmaker*innen übertragen.

Ein anderer Vorschlag, wie Üben verstanden werden kann, findet sich in meinem Material. Dabei sei betont, dass Üben überhaupt nur dann von meinen Interviewpartner*innen thematisiert wurde, wenn ich explizit danach fragte. Ole jedenfalls gibt auf meine Frage, ob er gelegentlich auch übe, folgende Antwort: „Wie definierst du üben? Meine Übung ist halt Beats machen. Man macht halt einen Beat und versucht, den gut zu machen.“ Ähnlich äußern sich auch andere Interviewpartner*innen. Üben scheint es somit beim Beatmaking nur dann zu geben, wenn der Begriff grundlegender und auf seinen etymologischen Ursprung zurückgehend verstanden wird als „etwas zum Erwerben einer Fähigkeit wiederholt tun“ (Dudenredaktion, 2020, S. 882). Denn dann kann auch das wiederholte Bauen von Beats als Üben verstanden werden.

Allerdings wird mit einem solch weiten Verständnis mindestens ein zentrales Merkmal zur Bestimmung von Üben aufgegeben, nämlich die Trennung in Übungs- und Anwendungssituation. Diese Trennung erscheint mir allerdings wesentlich – nicht zuletzt, weil sie in der Musikpädagogik weit verbreitet ist –, weshalb ich im Folgenden vom weiter oben dargelegten ‚engen‘ Verständnis von Üben ausgehe. Und wird dieses zugrunde gelegt, spielt das Üben beim Beatmaking tatsächlich keine bzw. nur eine geringe Rolle. Stattdessen gehen die Beatmaker*innen von Anfang an stets aufs Ganze. Das bedeutet wiederum, dass eine überdurchschnittliche Leistung als Beatmaker*in nicht – wie es in Ericssons Expertire-Theorie postuliert wird – durch 10.000 Stunden zielgerichteten Übens erreicht wird, sondern vielmehr durch das Bauen von 10.000 Beats. So zumindest formuliert es der Beatmaker STLNDRMS in seiner als Anspielung auf Ericsson interpretierbaren Antwort auf die Frage, wie man lerne, gute Beats zu bauen: „My answer is always the same, every single time: [...] Make 10,000 beats. I’m 100% sure every answer that you want to know is in that journey somewhere. Just start cooking and you’ll figure all that shit out“ (Sorcinelli, 2020, S. o. A.).

Ergänzt sei an dieser Stelle, dass die Strategie des Aufs-Ganze-Gehens nicht nur für die Entwicklung künstlerisch-praktischer Wissensformen wesentlich ist, sondern auch ein Großteil des technischen sowie musiktheoretischen Wissens beim und durchs Bauen von Beats erworben wird. Zudem machen die Beatmaker*innen durch das Bauen eigener Beats neue praktische Erfahrungen und erweitern ihre innere Klangbibliothek.

6.2.2 Probleme als zentrale Lernimpulse

Wenn die (angehenden) Beatmaker*innen bestimmtes Wissen nicht im Vorfeld, sondern im Rahmen konkreter Beatbauprozesse entwickeln, stellt sich die Frage, wann und wie dies eigentlich geschieht. Ausgehend von dem dieser Arbeit zugrundeliegenden weiten Lernverständnis kann zunächst einmal jegliches Handeln beim Bauen potenziell Lernen zur Folge haben. Egal ob die Beatmaker*innen routiniert oder explorativ handeln, stets besteht die Möglichkeit, dass sie dabei implizit lernen, das dabei zum Einsatz kommende Wissen elaborieren und/oder inzidentell neues Wissen erwerben. So erklärt beispielsweise Ole, dass er „viele Funktionen“ der DAW „so durch Zufall einfach“ entdeckt habe.

Als besonders lernträchtige Momente werden von den Beatmaker*innen allerdings solche genannt, in denen sie akut mit einem Problem konfrontiert sind. So antwortet beispielsweise Magda auf meine Frage, wann sie beim Bauen eines Beats hauptsächlich lernt: „Meistens, wenn ich ein Problem habe, wenn ich nicht weiterkomme.“ Wissen wird also, zumindest absichtsvoll, nicht systematisch erworben, sondern als Reaktion auf Probleme. Diese können damit als zentrale Lernimpulse verstanden werden (vgl. auch Illeris, 2010, S. 96–98).⁷⁵ Weitere Momente, aus denen Impulse für absichtsvolles

75 Auch in musikpädagogischen Lernmodellierungen wie jener von Harnischmacher (2012) oder von Kaiser (2000) wird die Identifikation eines Problems als zentral für Lernen angesehen (vgl. auch Eibach, 2018, S. 323–325).

Lernen erwachsen können, sind solche, in denen die Beatmaker*innen auf etwas stoßen, das sie neugierig macht, beispielsweise wenn sie eine ihnen unbekannte Schaltfläche entdecken und ihre Funktion herausfinden möchten. Am häufigsten wird jedoch über ein absichtsvolles Lernen aufgrund von Problemen berichtet, weshalb als erstes Merkmal des absichtsvollen Lernens festgehalten werden kann, dass es zumeist probleminitiiert erfolgt. Das wiederum bedeutet im Umkehrschluss, dass es keine übergeordnete und im Vorfeld erarbeitete Struktur gibt, an der sich die Beatmaker*innen orientieren. Ihr Lernen verläuft vielmehr unstrukturiert bzw. richtet sich an akuten Erfordernissen und Problemen aus.

Doch was ist eigentlich ein Problem? Und wie entstehen Probleme? Dörner folgend, steht ein Individuum

einem Problem gegenüber, wenn es sich in einem inneren oder äußeren Zustand befindet, den es aus irgendwelchen Gründen nicht für wünschenswert hält, aber im Moment nicht über die Mittel verfügt, um den unerwünschten Zustand in den wünschenswerten Zielzustand zu überführen. (Dörner, 1976, S. 10, zit. n. Dreßler, 2016, S. 15)

Zentral ist nun, wie Dreßler in ihren Überlegungen zur Gestaltung eines problemhaltigen Musikunterrichts mit Bezug auf Dörner betont, „dass es Probleme ‚an sich‘ nicht gibt“ (ebd.). Vielmehr sind sie das Resultat eines subjektiven Konstruktionsprozesses. Ob ein Problem entsteht und wenn ja, was für eins, ist somit in hohem Maße abhängig von den Vorerfahrungen, den Ansprüchen sowie dem Wissen einer Person (ebd., S. 15–16).

Mit Schön kann die subjektive Konstruktion eines Problems als „problem setting“ verstanden werden (Schön, 1983, S. 40–41). Dieses umfasst eine Analyse der problematischen Ausgangssituation, der zur Verfügung stehenden Mittel und im Idealfall die Bestimmung des Ziels, der Lösungskriterien und der Hindernisse, die eine Person vom Ziel fernhalten. Dabei gilt, dass auch dann von einem Problem gesprochen werden kann, wenn es (noch) keine genaue Vorstellung des Ziels gibt. Wichtig ist zudem, dass ein Problem bzw. dessen Bestimmung als dynamisch zu verstehen ist, da durch den Versuch, das Problem zu lösen, die problematische Situation und damit das Problem fortwährend neu bestimmt werden (ebd., S. 79). Die Konstruktion des Problems geht dabei nicht notwendigerweise mit einem Austreten aus der Bezugshandlung einher, was Schön als „reflection-on-action“ bezeichnet, sondern kann im Sinne einer „reflection-in-action“ auch darin integriert sein (ebd., S. 49–69).

6.2.3 Lernen durch das Lösen von Problemen

Im Folgenden widme ich mich der Frage, wie die Beatmaker*innen mit Problemen umgehen, mithin potenziell lernen. Dazu schildere ich zunächst beispielhaft das Problem, mit dem Tobi bei der Akquise seines zweiten Bausteins konfrontiert ist, und erläutere anhand dessen, hinsichtlich welcher Merkmale sich Probleme voneinander unterscheiden können und inwiefern beim Lösen von Problemen potenziell gelernt wird. Das

Beispiel dient mir anschließend als Ausgangspunkt, um drei Faktoren näher zu beleuchten, die für den Umgang mit Problemen von Bedeutung sind: die problemkonstruierende Person, das Problem selbst sowie die Verfügbarkeit externer Ressourcen.

6.2.3.1 Tobis Problem

Nachdem Tobi seinen ersten Baustein, einen Drums-Loop, ausgewählt hat, möchte er als Nächstes einen Klavier-Loop akquirieren, der so ähnlich klingt wie jener aus dem Song „Picture This“. Dabei versucht er so vorzugehen wie bei der Akquise des Drums-Loops und sucht daher in der DAW-Bibliothek nach einem passenden Preset-Loop. Diesmal kann er allerdings keinen geeigneten finden. Er entscheidet sich daher dazu, den Klavier-Loop mittels eines virtuellen Instruments selbst einzuspielen. Allerdings weiß er noch nicht, wie man das macht. Tobi ist also mit einem Problem konfrontiert.

Tobis Problem zeichnet sich zunächst einmal dadurch aus, dass es sich in mindestens zwei Teilprobleme zerlegen lässt. Das erste Teilproblem entsteht, weil Tobi noch nicht weiß, wie er ein virtuelles Instrument auswählen und damit MIDI-Noten einspielen bzw. einzeichnen kann. Dieses Teilproblem muss Tobi lösen, bevor er sich dem zweiten widmen kann. Das zweite Teilproblem entsteht wiederum, weil Tobi noch nicht weiß, welche konkreten MIDI-Noten er einzeichnen muss, um einen Baustein zu akquirieren, der ungefähr so klingt wie der Klavier-Loop aus „Picture This“.

Die beiden Probleme lassen sich nun anhand verschiedener als Kontinua zu verstehender Merkmalsdimensionen näher bestimmen, wie sie etwa von Jonassen (2010) vorgeschlagen werden. Von diesen sind im Folgenden vor allem drei relevant, die eng miteinander zusammenhängen. Erstens das Merkmal der Strukturiertheit (strukturiert vs. unstrukturiert): Je mehr über den Ausgangs- und den Zielzustand, die Lösungskriterien, die Hindernisse und die Mittel bekannt ist und je klarer diese umrissen sind, desto strukturierter ist ein Problem (ebd., S. 6–7). Zweitens die Kontextgebundenheit (kontextgebunden vs. kontextungebunden): Je stärker der jeweilige Kontext des Problems bei dessen Lösung beachtet werden muss, desto kontextgebundener ist es (ebd., S. 8). Drittens die Komplexität (komplex vs. einfach): Je mehr Variablen beteiligt sind und je enger sie vernetzt sind und je dynamischer sie interagieren, desto komplexer ist das Problem (ebd., S. 9). Ergänzen möchte ich viertens das Merkmal der Kommunizierbarkeit (kommunizierbar vs. nicht kommunizierbar): Je vollumfänglicher und präziser ein Problem benannt und artikuliert werden kann, desto kommunizierbarer ist es.

Tobis erstes Teilproblem lässt sich als strukturiert, kontextungebunden, einfach und kommunizierbar bestimmen. Es ist strukturiert, da die einzelnen Elemente bekannt und klar umrissen sind: Tobi möchte ein virtuelles Instrument (Mittel) nutzen, um MIDI-Noten einzuzeichnen (Ziel), kann das aber noch nicht (Ausgangszustand), da ihm das dafür notwendige Wissen fehlt (Hindernis). Gelöst ist das Problem, sobald Tobi grundsätzlich in der Lage ist, ein virtuelles Instrument zu verwenden (Zielzustand mit klaren Lösungskriterien). Das Problem ist weiterhin kontextungebunden, da der konkrete Kontext (der Beatbauprozess) keine Auswirkung auf das Problem oder dessen Lösung hat. Es ist zudem einfach, da es keine weiteren Variablen gibt. Und es ist kommunizierbar, da Tobi konkret benennen kann, was er tun möchte. Das ermöglicht es ihm wiederum,

gezielt eine externe Ressource zu konsultieren, nämlich das Einführungsvideo auf der Seite des DAW-Herstellers. Beim Ansehen des Videos erwirbt Tobi musiktheoretisches Wissen, indem er erfährt, was MIDI-Noten sind bzw. wie diese zu lesen und zu verstehen sind, und technisches Wissen, indem ihm gezeigt wird, wie er ein virtuelles Instrument auswählen und mit der Maus MIDI-Noten einzeichnen kann. Indem er das Gezeigte im Anschluss direkt nachahmt, entwickelt bzw. festigt er schließlich das notwendige technisch-praktische Wissen. Sobald Tobi das nötige Wissen erworben und das erste Teilproblem gelöst hat, kann er sich dem zweiten widmen.

Tobis zweites Teilproblem besteht darin, dass er noch nicht weiß, welche konkreten MIDI-Noten er einzeichnen muss, um einen Klavier-Loop zu bauen, der jenem aus „Picture This“ ähnelt und zugleich zum bereits vorhandenen Drums-Loop passt. Dieses Problem lässt sich als tendenziell unstrukturiert, kontextgebunden, komplex und nicht gut kommunizierbar bestimmen. Unstrukturiert ist es vor allem aufgrund der Vagheit des Ziels und der Lösungskriterien. Das Ziel ist vage, da sich Tobi zwar an dem Klavier-Loop von „Picture This“ orientiert, aber diesen nicht exakt kopieren will. Die Lösungskriterien sind wiederum vage, da es sich bei ihnen um Tobis persönliche Geschmackskriterien sowie die musikalisch-ästhetischen Konventionen und Bewertungskriterien des Trap handelt. Diese ästhetischen und häufig intersubjektiv nur schwer nachvollziehbaren Kriterien bieten zwar Orientierung, um die Angemessenheit eines Lösungsvorschlags einschätzen zu können. Sie ermöglichen allerdings kein eindeutiges Urteil, da es potenziell unendlich viele Lösungen gibt. Probleme mit ästhetischen Lösungskriterien bezeichne ich im Folgenden als ästhetische Probleme.

Weiterhin kann Tobis zweites Teilproblem als kontextgebundenes Problem spezifiziert werden. Denn bei der Entwicklung von Lösungen muss der Beatbauprozess bzw. der bereits vorhandene Drums-Loop beachtet werden, da der Klavier-Loop ja zu diesem passen soll. Das verweist nun darauf, dass das Problem auch ein relativ komplexes ist. Denn der Drums-Loop besteht aus einzelnen Bestandteilen, nämlich einer Kick, einer Snare und einer Hi-Hat, die sich wiederum wechselseitig beeinflussen und die beim Entwickeln potenzieller Lösungen beachtet werden müssen. Diese Komplexität vergrößert sich nun mit jeder MIDI-Note, die Tobi einzeichnet.

Tobis zweites Teilproblem ist außerdem nicht so einfach zu kommunizieren wie das erste, vor allem da das Ziel nicht eindeutig bestimmt werden kann. Als Tobi überlegt, wie er das Problem am besten löst, entscheidet er sich daher dazu, einfach „wild auszuprobieren“ – und das, obwohl ihm ein solches Vorgehen eigentlich widerstrebt. Doch aufgrund der Vagheit des Ziels bzw. dessen Unkommunizierbarkeit weiß er weder, wie er im Internet nach potenziell hilfreichen Ressourcen suchen könnte, noch fallen ihm Personen ein, die er um Unterstützung bitten könnte. Er probiert also aus, indem er verschiedene MIDI-Noten einzeichnet, verschiebt, löscht, dupliziert und dergleichen mehr, handelt also nach dem sogenannten Trial-and-Error- bzw. Versuch-und-Irrtum-Prinzip, bei dem so lang Lösungsvorschläge entworfen werden, bis einer davon ausgewählt wird. In der Forschung wird ein solches Vorgehen häufig mit einem Lernen aus Fehlern sowie der Konstruktion negativen Wissens in Verbindung gebracht (vgl. u. a. Oser & Spychiger, 2005). Demzufolge hat Tobi, als er nach einer längeren Phase des

Ausprobierens schließlich mit einer Lösung zufrieden ist, nämlich nicht nur positives Wissen darüber generiert, wie er einen passenden Klavier-Loop bauen kann. Vielmehr verfügt er durch seine Fehler nun auch über negatives Wissen darüber, wie er einen solchen Loop nicht bauen kann bzw. welche Handlungen nicht zum Ziel führen.⁷⁶

Festgehalten werden kann an dieser Stelle, dass Tobi durch das Lösen der beiden Teilprobleme Wissen erworben, mithin potenziell gelernt hat. Unklar ist allerdings, ob Tobi auch beim nächsten Mal noch weiß, wie er einen solchen Klavier-Loop bauen kann. Die erfolgreiche Lösung eines Problems bedeutet nämlich nicht automatisch, dass etwas nachhaltig gelernt wurde. Denn wenn Handlungen nicht oft genug wiederholt oder Information nur selten abgerufen werden, besteht die Gefahr, dass diese „vergesen“ (Illeris, 2010, S. 26) werden – eine Gefahr, derer sich auch Leo durchaus bewusst ist: „Du vergisst Sachen so schnell, wenn du nicht dranbleibst.“

Tobis Umgang mit seinen beiden Teilproblemen lassen sich nun erste Hinweise entnehmen, inwiefern die problemkonstruierende Person, das Problem sowie die Verfügbarkeit externer Ressourcen für das Lösen von Problemen von Bedeutung sind. Im Folgenden gehe ich auf diese Faktoren einzeln ein und stelle im Anschluss daran die These auf, dass das Ausprobieren den vorrangigen Modus des Problemlösens und damit des Lernens beim und durchs Bauen eigener Beats darstellt.

6.2.3.2 Die Person

Ein zentraler Faktor dafür, wie mit einem Problem umgegangen wird, ist die Person, die dieses Problem konstruiert hat. Denn sie ist es, die entscheidet, ob sie es ignoriert, suspendiert, delegiert oder zu lösen versucht. Sollte sie den Entschluss fassen, das Problem selbst zu lösen, ist weiterhin sie es, die entscheidet, wie sie das tun möchte. Das Problemlösen erfolgt also wie das Lernen grundsätzlich selbstgesteuert. Das bedeutet, dass die Beatmaker*innen beispielsweise selbst entscheiden, inwiefern sie externe Ressourcen konsultieren. Magda etwa löst, wie Tobi, bestimmte Probleme bevorzugt mit Hilfe externer menschlicher Ressourcen. Denn sie habe die Erfahrung gemacht, dass das

mit anderen immer noch effektiver und schneller [ist] als selbst mit Tutorials. Es geht zwar, aber es ist ein sehr langsamer, harter Prozess und man braucht noch mehr Ausdauer. [...] Und wenn es einem andere Leute zeigen, dann ist dann so der Aha-Effekt viel schneller da und man kommt viel schneller zu seinem Ziel.

Auch Leo löst Probleme gerne mithilfe menschlicher Ressourcen und nimmt daher in unregelmäßigen Abständen Producing-Unterricht an einer Musikschule. Diesen betrachtet er als besonders hilfreich, „weil ich ihm [dem Lehrer, CK] Fragen stellen kann und [der Unterricht, CK] halt individuell auf mein Projekt zugeschnitten ist.“

76 Wahrscheinlich hat Tobi auch beim Lösen des ersten Teilproblems negatives Wissen aufgebaut. Allerdings werden Fehler, die für den Erwerb negativen Wissens besonders geeignet sind, bei einem Vorgehen nach dem Trial-and-Error-Prinzip tendenziell eher begangen als beim Befolgen einer Anleitung wie dem YouTube-Tutorial.

Um Missverständnissen vorzubeugen, sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass Beatmaker*innen wie Leo zwar gelegentlich Unterricht nehmen, es sich dabei aber zumeist um ein freiwilliges, temporäres Konsultieren von Ressourcen im Rahmen des selbstgesteuerten Lernens handelt, das zudem vielfach dem Prinzip des Aufs-Ganze-Gehen folgt. So beschreibt beispielsweise Leo den Unterricht wie folgt: „Du bringst halt deine Projekte mit [...] und dann arbeiten wir zusammen, dann hört er sich das an und sagt: Ja, wo ist deine Baustelle, wo sagst du, wo sollen wir noch was ändern?“ Ausgangspunkt sind also auch im Unterricht der eigene Beat und die in dem Zusammenhang entstehenden Baustellen bzw. Probleme der Beatmaker*innen.

Im Unterschied zu Magda und Leo löst Yinka Probleme bevorzugt ohne externe Ressourcen. Bei ihr hängt das vorrangig mit einer bestimmten Haltung zusammen: „Ich will auf jeden Fall nicht, dass jemand mir etwas zeigt. [...] Ich will alles selbst lernen.“ Sie begründet das unter anderem damit, dass sie „halt generell“ so sei („Ich muss alles selbst rausfinden“), dass sie „niemandem etwas schulden“ möchte, und dass sie Angst habe, Personen, die ihr etwas beibringen, unabsichtlich nachzuahmen:

Dann habe ich Angst, dass ich das irgendwie unbewusst kopiere und da habe ich keinen Bock drauf. Weil ich will ja irgendwie, wie alle Beatmaker irgendwie davon träumen, einen eigenen Sound. Ja, das und dann irgendwie auch: Nee, ich muss das! Ja, jetzt denke ich auch, warum muss ich das alles selbst rausfinden? Aber muss ich.

Bedeutsam dafür, wie das Problem gelöst wird, sind weiterhin der Erfahrungsschatz der Beatmaker*innen sowie ihr Beatbauprozesswissen bzw. ihre maßgeblich darauf basierende Problemlösefähigkeit. Gemeint ist damit die Fähigkeit, Erfahrungen produktiv zum Lösen neuer Probleme zu nutzen, beispielsweise indem eine problematische Situation mit bereits erlebten verglichen und daraus geschlussfolgert wird, wie in der aktuellen Situation am besten zu verfahren ist (vgl. auch Schön, 1987, S. 66–68). Diese Fähigkeit ist nicht zu unterschätzen, denn Beatbauprozesse sind wie alle künstlerischen Schaffensprozesse durch die Partikularität des konkreten Handelns gekennzeichnet. „Wir finden hier abgesehen von bestimmten idiosynkratischen Routinen relativ wenig standardisierte Prozeduren“ (Zembylas & Dürr, 2009, S. 127). Das bedeutet, dass Beatmaker*innen ständig mit unbekanntem Situationen konfrontiert sind, „die ‚Rätsel‘ aufgeben“ (Zembylas, 2021, S. 50), sie herausfordern und problemhaltig sind – und die eben die Fähigkeit erfordern, damit umzugehen.

6.2.3.3 Das Problem

Neben der problemkonstruierenden Person ist das Problem selbst maßgebend dafür, wie mit ihm umgegangen wird (vgl. auch Jonassen, 2010, S. 6). Das sei im Folgenden ausgehend von Tobis beiden (Teil-)Problemen ausführlicher erläutert, die als stellvertretend für zwei besonders verbreitete Problemtypen angesehen werden können.

Tobis erstes Teilproblem ist tendenziell strukturiert, kontextungebunden, einfach und kommunizierbar. Es steht beispielhaft für Probleme, mit denen Beatmaker*innen insbesondere zu Beginn ihrer Karriere konfrontiert sind, wenn es darum geht, den

grundlegenden Umgang mit der DAW zu erlernen. Für derartige Probleme gibt es eine Vielzahl materieller Ressourcen (v. a. Video-Tutorials), die aufgrund der durch die Strukturiertheit und Einfachheit mitbedingten Kommunizierbarkeit der Probleme leicht gefunden werden können und die, da kontextungebundene Lösungen ausreichen, meist alle notwendigen Informationen bereithalten. Zudem können menschliche Ressourcen bzw. Personen, denen der Umgang mit einer DAW vertraut ist, bei der Lösung des Problems zumeist helfen. Es ist bei solchen Problemen daher möglich und durchaus üblich, Ressourcen zu konsultieren.

Schwieriger hingegen gestaltet sich das Konsultieren von Ressourcen bei Problemen, die wie Tobis zweites Teilproblem nicht nur unstrukturiert, kontextgebunden, komplex und nur schwer zu kommunizieren, sondern noch dazu ästhetisch sind. Derartige Probleme entstehen beim Beatmaking nicht nur zu Beginn, sondern über den gesamten Verlauf einer Karriere hinweg. Das Konsultieren von Ressourcen ist zunächst einmal aufgrund der Unstrukturiertheit dieser Probleme schwierig. In vielen problematischen Situationen haben die Beatmaker*innen lediglich das Gefühl, dass irgendetwas nicht stimmt, aber noch keine Vorstellung davon, wie eine Lösung des Problems aussehen bzw. klingen könnte. Das führt wiederum dazu, dass sie das Problem nicht kommunizieren und daher auch nicht auf externe Ressourcen zurückgreifen können. Stattdessen probieren sie aus.

Durch das Ausprobieren im Sinne eines Explorierens gelingt es ihnen häufig, konkretere Vorstellungen des Ziels zu entwerfen, die möglicherweise auch besser kommunizierbar sind, oder aber sie lösen das Problem bereits im Zuge des Explorierens. Ole berichtet beispielsweise, wie er beim Mixen eines Beats „auf einmal so verschiedene Probleme erkannt“ habe. Eines davon betraf einen Synthesizer-Loop, der ihm nicht so recht gefiel, er konnte aber auch nicht genau benennen, was ihn eigentlich störte. Ole probierte daraufhin aus, indem er mit verschiedenen Effekten „rumspielte“, und fand dabei zufällig bzw. serendipitär eine Lösung des Problems. Das geschehe ihm häufig, erklärt Ole, denn „beim Beatproduzieren ist es so, dass man die Lösung oft so mit einem, so, dann hast du auf einmal diesen Moment: Ja, so muss es klingen.“

Eine weitere Schwierigkeit, Ressourcen zu konsultieren, besteht darin, dass sich die Probleme selbst dann meist nur unzureichend kommunizieren lassen, wenn ein Ziel vorhanden ist bzw. die Beatmaker*innen eine Vorstellung von der Lösung haben. Das hängt vor allem mit der bereits thematisierten Vagheit von Klangvorstellungen zusammen sowie mit fehlenden bzw. unpräzisen Begrifflichkeiten zur Beschreibung von Klängen (vgl. auch Herbst, 2014, S. 44–46).

Gleichwohl stehen den Beatmaker*innen durchaus einige Möglichkeiten offen, ihre Klangvorstellungen zu kommunizieren und dadurch gegebenenfalls externe Ressourcen zu konsultieren. So kann etwa versucht werden, Klangvorstellungen durch Nachbildung zu kommunizieren, beispielsweise indem Rhythmen onomatopoesisch nachgeahmt („Boom Tschak, B-Boom Boom Tschak“) oder Melodien nachgesungen werden. Eine weitere Möglichkeit besteht in der Verwendung von Metaphern und/oder (phänomenologischen) Beschreibungen. Dazu gehören etwa Adjektive zur Beschreibung von Klangeigenschaften („clean“, „dreckig“, „fett“, „dünn“ etc.) oder von Rhythmen („drunken“,

„bouncend“ etc.) (vgl. auch Roholt, 2014, S. 24–26). Und nicht zuletzt kann auf bestimmte Klänge, Beats, Musiker*innen etc. verwiesen werden, die der Klangvorstellung nahekommen. So erklärt etwa Ole, dass er, wenn er beispielsweise möchte, dass seine Snare auf eine bestimmte Weise klingt, bei YouTube folgende Suchanfrage eingibt: „How to make my snares sound like Künstlername XY?“ Und Leo bringt in den Unterricht an der Musikschule „Referenzen“ mit, meist andere Beats, damit sein Lehrer sich an diesen orientieren kann. Diese Kommunikation mittels Referenzen bietet sich insbesondere dann an, wenn die Beatmaker*innen mit den konsultierten Personen keine gemeinsame Musikpraxis teilen. So berichtet beispielsweise Leo von anfänglichen Schwierigkeiten mit seinem Producing-Lehrer, weil dieser „aus dem Elektrobereich“ komme und sich mit Hip-Hop-Musik und den dort üblichen Regeln und Begriffen nicht auskenne. Als hilfreich erweise es sich hier, „auf die Referenzschiene [zu] gehen“:

Der ist ein guter Lehrer, aber der kann mir aus dem Hip-Hop nichts zeigen, weil der da keine Ahnung von hat. Aber er ist nicht dumm, er sagt immer, was er auch für sich nutzt: ‚Suche dir mal Referenzen, suche dir mal Songs, wo du sagst, die sind gut produziert, also aus dem Hip-Hop-Bereich, wo du sagst, okay, meinerwegen, da sind nur die Drums gut und dann nimmst du noch einen anderen, wo du sagst, da sind die Samples gut verarbeitet oder der klingt einfach gut, der hat Volumen. Bring die mal mit, lade die in das Projekt rein, weil du weißt, ich habe zwar keine Ahnung von der Musik, aber ich kann mich dann daran orientieren.‘ Weil er ja, er ist kein Tontechniker, aber er ist halt mega weit, was das angeht, und kennt sich sehr gut aus und sagt: Da kann ich mich dran orientieren und dir dann helfen, so zu klingen. Wenn du sagst, die Drums sind gut, so möchte ich meine Drums haben, dann machen wir das.

Es gibt also durchaus Möglichkeiten, Klangvorstellungen zu kommunizieren und somit externe Ressourcen zu konsultieren – auch wenn es sich dabei in den meisten Fällen nur um eine Annäherung an die ‚tatsächliche‘ Vorstellung handelt (vgl. auch Henriques, 2011, S. xviii). Aus Sicht der Beatmaker*innen stellen insbesondere das Konsultieren menschlicher Ressourcen und die Kommunikation mittels Referenztracks hilfreiche Strategien dar.

Das Konsultieren menschlicher Ressourcen bietet sich auch deshalb an, da diese im Unterschied zu den meisten materiellen Ressourcen die Komplexität sowie den Kontext der Probleme besser erfassen können. Denn selbst wenn, wie bei Tobi, das Ziel bekannt ist und zumindest ansatzweise kommuniziert werden kann, ist es unwahrscheinlich, dass es eine materielle Ressource gibt, die Tobi en détail erklärt, wie er einen Klavier-Loop bauen kann, der dem aus „Picture This“ ähnelt und außerdem zu dem bereits vorhandenen Drums-Loop passt. Einer menschlichen Ressource hingegen könnte sowohl „Picture This“ als auch der Drums-Loop vorgespielt werden und damit sowohl Vorstellung als auch Kontext zumindest annähernd kommuniziert werden.

Ein weiterer Vorteil menschlicher Ressourcen ist, dass versucht werden kann, unstrukturierte Probleme unter Beachtung von Komplexität und Kontext gemeinsam näher zu bestimmen, mithin zu strukturieren. Das wiederum gelingt vor allem dann, wenn erstens die Musikpraxis und damit vergleichbare Erfahrungen, Ressourcen, Wissensbestände sowie Verständnisse bestimmter Begriffe und Metaphern geteilt werden und

zweitens ähnliche ästhetische Präferenzen vorhanden sind (vgl. auch Lefford, 2015). Ist das nämlich nicht der Fall, kann dies einer Problemlösung gar im Wege stehen. So erzählt beispielsweise André, dass ihm die Workshops, die er eine Zeit lang besuchte, um Probleme beim Mixen seiner Beats zu lösen, nur bedingt weiterhalfen, da der Dozent „aus der Techno-Szene“ kam und einen guten Mix nach anderen ästhetischen Kriterien beurteilte:

Das war eigentlich ganz cool, aber man merkt halt, gerade bei diesen Dingen merkt man immer wieder, wie krass halt so der Geschmack dabei ist, ne? Also, du kannst halt Sachen gut machen, technisch gut, aber sie klingen trotzdem nicht so, dass ich sie cool finde. Also, da war es zum Beispiel so, der Dozent, [...] der aus der Techno-Szene kommt, und [...] klangästhetisch steht der halt viel mehr auf Höhen zum Beispiel als ich. Ich stehe mehr auf dieses gesamplete Vinyl, bisschen mumpfige, weißt du? Diesen Sound. [...] Und gar nicht so auf große Reverb-Gitarren und so, sowas finde ich eher kacke. Und das ist halt genau entgegengesetzt, habe ich dann gemerkt, weil halt unten voll viel rausgezogen wurde, so, irgendwie super klar, dünn gemacht wurde und oben dann ganz viel Kram rumflirrt. Also das habe ich auch hauptsächlich in diesen Workshops gelernt, so, dass es cool sein kann, was die Leute machen, aber, oder gut sein kann, was die Leute machen, aber dass du es trotzdem eigentlich so am besten lernst, wenn du selber deinem Ohr vertraust.

An diesem Beispiel wird insbesondere die ästhetische Dimension dieser Probleme deutlich, die dazu führt, dass für die Beurteilung möglicher Lösungsvorschläge vorwiegend ästhetische Kriterien und damit auch und vor allem der Musikgeschmack der Beatmaker*innen ausschlaggebend sind. Denn bloß weil ein Lösungsvorschlag „technisch gut“ ist, ist er nicht notwendigerweise ‚richtig‘ bzw. muss er den Beatmaker*innen nicht zwingend gefallen.

Hilfreich für das Lösen ästhetischer Probleme sind deshalb vor allem Personen, mit denen man viele Gemeinsamkeiten hat. Eine solche Person und damit eine in gewisser Weise passgenaue Ressource lernte etwa Ole zufällig über SoundCloud kennen: „Wir hatten halt zum Beispiel genau exakt dieselben Ideen, Ansätze, mögen dieselbe Musik, mögen dieselben Künstler [...] und dann hat es halt super funktioniert.“ Solche passgenauen Ressourcen sind allerdings selten, weshalb an dieser Stelle festgehalten werden kann, dass Probleme des zweiten Typs durch das bloße Konsultieren externer Ressourcen meist nicht zufriedenstellend gelöst werden können.

Das bedeutet allerdings nicht, dass nicht auch nichtpassgenaue Ressourcen hilfreich sein können. Tobi hätte beispielsweise, wie Leo, der ebenfalls Akkorde einspielen möchte, auf das Buch *Die HipHop-Formeln* (Kramarz, 2008) zurückgreifen können, um Wissen über den generellen Aufbau von Akkorden zu erwerben. Welche MIDI-Noten er einzeichnen muss, um sein Problem zu lösen, kann er allerdings letztendlich nur durch Ausprobieren selbst herausfinden. Mit Zembylas und Dürr lassen sich externe Ressourcen im Zusammenhang mit dem zweiten Problemtyp daher vor allem als Hilfestellungen, Anregungen oder Beispiele verstehen, die zeigen, „wie man beispielsweise eine Aufgabe oder ein Problem gut lösen *könnte*“ (Zembylas & Dürr, 2009, S. 71, eigene Hervorhebung), die aber noch auf das eigene Problem übertragen bzw. übersetzt werden

müssen. Diese Übertragung wiederum „erfolgt alles andere als mechanisch. Die Herausforderung liegt in der intelligenten Über-Setzung und Nützung [sic] einer Anregung, um weiterzukommen“ (ebd.). Letztendlich bleibt den Beatmaker*innen deshalb bei diesen Problemen meist nur die Möglichkeit, selbst auszuprobieren.

6.2.3.4 Die Verfügbarkeit externer Ressourcen

Ein weiterer relevanter Faktor dafür, wie mit Problemen umgegangen wird, ist die Verfügbarkeit externer Ressourcen. So hat beispielsweise Magda, als sie Ende der 1990er Jahre mit dem Beatmaking beginnt, weder einen Internetzugang noch Freunde oder Bekannte, die sie um Hilfe bitten kann, weshalb ihr gar nichts anderes übrigbleibt, als auszuprobieren. Das ändert sich erst mit der zunehmenden Verbreitung des Internets und dem Umzug in eine größere Stadt. Selma hingegen stehen von Anfang an und jederzeit die vielfältigen Ressourcen des Internets zur Verfügung. Allerdings fehlen auch ihr zunächst menschliche Ressourcen, die sie konsultieren könnte. So erzählt sie, dass sie

nicht so wirklich Freunde [hatte], die das auch richtig machen. Also so ein paar Bekannte oder Freunde, die jetzt so anfangen, aber manche haben ja von Anfang an quasi so ein kleines Team und der eine beste Freund ist Beatproduzent und der andere ist Rapper und der nächste ist Tontechniker und das passt alles. Und das war bei mir nicht so, deswegen. Wenn, dann konnte ich dann mal jemanden anrufen oder im Jugendzentrum irgendwie fragen, aber ansonsten habe ich einfach weiter ausprobiert.

Die Verfügbarkeit externer Ressourcen wird zudem durch finanzielle Hürden eingeschränkt. Nicht jede*r kann es sich leisten, einen Workshop zu besuchen, Unterricht zu nehmen oder kostenpflichtige Tutorials im Internet zu bezahlen.

6.2.3.5 Lernen im Modus des Ausprobierens

Statt einer übergeordneten und im Vorfeld konzipierten Struktur zu folgen, lernen die Beatmaker*innen hauptsächlich aufgrund akuter Probleme. Maßgebend für den Umgang mit diesen Problemen sind die problemkonstruierende Person, das Problem selbst und die Verfügbarkeit externer Ressourcen. Gezeigt hat sich, dass dem zumeist solitären Ausprobieren dabei eine besondere Bedeutung zukommt. Dafür gibt es verschiedene Gründe: Zum einen gibt es Beatmaker*innen, die es bevorzugen, keine Ressourcen zu konsultieren, sondern selbst auszuprobieren. Zum anderen stehen nicht allen Beatmaker*innen Ressourcen in gleichem Maß zur Verfügung, weshalb einige gewissermaßen gezwungen sind, auszuprobieren. Vor allem aber wird ausprobiert, da die Beatmaker*innen zumeist mit Problemen konfrontiert sind, bei denen externe Ressourcen nur bedingt weiterhelfen. Denn häufig haben die Beatmaker*innen selbst (noch) keine Vorstellung davon, was die Lösung eines Problems sein könnte, oder sie haben zwar eine Vorstellung, können diese aber nur unzureichend kommunizieren.

Probleme werden also vielfach durch Ausprobieren gelöst. Davon ausgehend, dass Probleme zentrale Lernimpulse darstellen, erfolgt somit in der Konsequenz auch das

Lernen beim und durchs Bauen von Beats zum Großteil im Modus des Ausprobierens. Dadurch kommt zum einen dem Begehen von Fehlern sowie dem Aufbau negativen Wissens ein zentraler Stellenwert für das Lernen der Beatmaker*innen zu. Zum anderen ist ein bestimmtes Maß an Selbstdisziplin erforderlich bzw. eine, wie Miro es formuliert, „Durchhaltekraft so beim Ausprobieren dann einfach, wenn man anfängt, einfach stundenlang Sachen auszuprobieren.“

6.2.3.6 Lösen von Problematiken

Bevor ich im nächsten Abschnitt auf die Verquickung von Bauen und Lernen eingehe, sei darauf hingewiesen, dass es zwar zumeist akute Probleme sind, aufgrund derer absichtsvoll gelernt wird, dass das Lernen aber nicht immer unmittelbar auf die Konstruktion des Problems folgt. So finden sich im Material nämlich vereinzelt Hinweise darauf, dass die Beatmaker*innen bestimmte, miteinander verwandte Probleme, die sie nicht zufriedenstellend lösen können, zunächst akkumulieren – und zwar so lange, bis sich daraus eine Art Problematik ergibt. Diese gehen sie dann gezielt an, indem sie Wissen erwerben, das für die Lösung solch verwandter Probleme nötig bzw. hilfreich ist. So ist Magda beispielsweise lange mit dem Mix ihrer Beats unzufrieden, weshalb sie sich schließlich dazu entscheidet, einige Stunden „Mixing-Unterricht“ zu nehmen:

Also ich weiß noch, die ersten Male habe ich dann bestimmte Sachen, die Instrumente haben nicht so geklungen, wie ich wollte, und das Sounddesign, und ich habe dann irgendwie mit solchen Sachen wie Reverb und Delay übertrieben und solche Sachen. Und dann habe ich gesagt: So geht es nicht weiter, ich brauche irgendwen, der fachkundig ist, der wirklich Ahnung hat. Und dann habe ich wirklich dann gesagt: Okay, ich nehme jetzt ein paar Stunden Mixing-Unterricht. Also das Komponieren an sich macht mir gar keine Probleme, Ideen habe ich tausende, aber dann das zum Abschluss zu kriegen, so einen Beat [...], das ist das Problem. Und dann habe ich gedacht, irgendwie musst du jetzt Techniken erlernen, wie du das jetzt hinkriegst, und dann habe ich halt jetzt in den paar Stunden halt so gelernt, dass man einen Equalizer erst mal nachjustieren muss von den Levels und solche Sachen.

Magda bekommt im Unterricht also einige übergreifende Strategien und generelle Techniken erklärt, die ihr beim Lösen der Mix-Problematik und damit zumindest potenziell beim Lösen der einzelnen akkumulierten Mix-Probleme weiterhelfen. Erprobt werden diese Strategien und Techniken wiederum bereits im Unterricht an ihren eigenen Beats: „Also die Unterrichtsstunden waren so, dass ich halt meine eigenen Tracks quasi präsentiert habe und gesagt habe, was meine Probleme sind, und wir dann daran gearbeitet haben.“ Es ist also davon auszugehen, dass auch bei Magda, wie bei Leo, das Lernen im Unterricht dem Prinzip des Aufs-Ganze-Gehens folgt.

6.2.4 Verquickung von Bauen und Lernen

Im Folgenden beleuchte ich die enge Verquickung von Bauen und Lernen sowie die damit einhergehenden Implikationen für Letzteres. Die Verquickung wird besonders

offensichtlich beim unbewussten bzw. impliziten Lernen, denn hier fallen Bauen und Lernen per definitionem zumeist in eins. Sie ist aber auch bei Lernprozessen gegeben, die aus Neugier oder in Folge von Problemen mehr oder weniger bewusst und absichtsvoll initiiert werden.

Das sei an Tobis beiden Teilproblemen illustriert. So unterbricht Tobi aufgrund des ersten Teilproblems zwar das Bauen, um sich das Video anzuschauen, speist das dabei erworbene Wissen jedoch bei der Nachahmung des Gezeigten umgehend in den Beatbauprozess ein, baut mithin weiter an seinem Beat. Noch deutlicher wird die Verquickung beim zweiten Teilproblem. Denn die verschiedenen Lösungsvorschläge, die Tobi durch Ausprobieren generiert, stellen bereits potenzielle Bausteine des Beats dar. Er baut somit fortwährend an seinem Beat weiter, Bauen und Lernen fallen also auch hier in eins. Für das Lernen ergeben sich aus der Verquickung verschiedene Konsequenzen, die ich im Folgenden kurz skizziere.

Erstens ist Lernen eingebunden in einen kreativen, ergebnisoffenen Schaffensprozess. Die lerninitiiierenden Probleme, mit denen die Beatmaker*innen konfrontiert sind, sind daher häufig Probleme, deren Lösung noch nicht oder nur vage bekannt ist. Das bedeutet wiederum, dass auch das, was potenziell gelernt werden ‚muss‘, um diese Probleme zu lösen, noch nicht oder nur vage bekannt ist.

Zweitens ist das Ziel des Schaffensprozesses etwas Eigenes und damit eng mit der Persönlichkeit der Beatmaker*innen verbunden – insbesondere, wenn dabei ein eigener Sound entwickelt bzw. konsolidiert werden soll. Das führt vermutlich dazu, dass die Beatmaker*innen eng in den Lernprozess involviert bzw. von diesem in spezifischer Weise betroffen sind, was wiederum möglicherweise zu einer besonderen Motivation führt (vgl. auch Dreßler, 2016, S. 14).

Drittens ist Lernen eng verbunden mit dem Schaffen eines (quasi-)materiellen, phonographischen Artefakts. Damit gehen spezifische Feedback-Möglichkeiten einher, nämlich gewissermaßen durch das Produkt selbst. Wie Butters es allgemein für künstlerische Schaffende schreibt, lernen auch die Beatmaker*innen „from their own evolving works“ (Butters, 2014, S. 53). Beim Beatmaking ist diese Möglichkeit in besonderem Maße gegeben, denn die Beatmaker*innen schaffen autographische Werke, die nicht durch andere aufgeführt werden müssen. Stattdessen liegen sie als ontologisch dichte Texte bzw. als Klangaufnahmen vor, die sich selbst aufführen bzw. abspielen. Sie stellen damit gewissermaßen eine „Veräußerlichung“ (Zorn, 2010, S. 71) des Wissens der Beatmaker*innen dar, die dieses Wissen dadurch unabhängig von seinem an den Moment gebundenen Einsatz beurteilen, ihr Können einschätzen und sich selbst Feedback geben können (vgl. auch Lebler & Hodges, 2017, S. 277).

Viertens folgt aus der engen Verquickung von Bauen und Lernen, dass sich das zu Lernende gewissermaßen an dem zu Bauenden ausrichtet, es ist gewissermaßen produktorientiert. Das lässt sich ebenfalls am Beispiel von Tobis Problem veranschaulichen. Es mag trivial klingen, aber Tobi hat nach dem erfolgreichen Bau des Klavier-Loops keinen weiteren Klavier-Loop gebaut und sich auch nicht grundlegend mit dem Bau von Loops oder dem harmonischen Aufbau von Akkorden auseinandergesetzt. Stattdessen hat er sich sogleich dem nächsten Problem gewidmet. Tobi hat also gerade

nur so viel Wissen erworben, wie es für die Lösung des akuten Problems notwendig war. In vergleichbarer Weise beschäftigt sich auch Basti, nachdem er mit einem E-Piano ebenfalls einen Klavier-Loop eingespielt hat, nicht weiter mit dem Aufbau von Akkorden (musiktheoretisches Wissen) oder seinen spieltechnischen Fertigkeiten (technisch-praktisches Wissen). Denn er möchte „nicht irgendeinen Chopin-Krams spielen können, sondern einfach den Stoff, den ich im Kopf habe.“

Ein solches Vorgehen ist insofern interessant, als dass demnach das für nachhaltiges Lernen erforderliche wiederholte Ausüben einer Handlung bzw. Abrufen von Informationen nicht isoliert und unmittelbar im Anschluss stattfindet, sondern zumeist im Rahmen folgender Beatbauprozesse. Mit anderen Worten: Das für den Bau eines Klavier-Loops notwendige Wissen kommt potenziell erst dann wieder zum Einsatz und wird dadurch gegebenenfalls elaboriert und gefestigt, wenn Tobi und Basti den nächsten Klavier-Loop bauen. Vergleicht man dieses Vorgehen mit dem idealtypischen Lern- bzw. Übeprozess bei Harnischmacher, fehlt somit die letzte Phase, nämlich die Ausführungsphase, in der „Routinen entwickelt und die Stabilität der Handlungen in simulierten oder vorgezogenen Bewährungsproben [...] gesichert“ (Harnischmacher, 2012, S. 159) werden. Stattdessen begnügen sich die Beatmaker*innen damit, „eine Handlung nach erfolgreicher Erprobung abzuschließen“ (ebd., S. 158) – ein Vorgehen, wie es laut Harnischmacher eigentlich nur im Alltag vorkommt: „Man mag z. B. das Spielzeugauto seines Sohnes reparieren und es dabei belassen, da man nicht die Absicht verfolgt, besondere Fertigkeiten und Fähigkeiten in diesem Metier zu entwickeln“ (ebd.). Beatmaker*innen streben allerdings sehr wohl danach, besondere Fertigkeiten und Fähigkeiten in ihrem Metier zu entwickeln. Trotzdem lassen sie die Ausführungsphase aus. Harnischmachers Modell eignet sich somit nur bedingt zur Beschreibung des Lernens bzw. Übens von Beatmaker*innen.

Abschließend sei auf eine fünfte mit der Verquickung von Bauen und Lernen einhergehende Konsequenz für Lernen hingewiesen. Diese resultiert aus dem Umstand, dass Lernen kein Selbstzweck ist, sondern meist dazu dient, ein Problem zu lösen. Dementsprechend sind nämlich die Kriterien, nach denen der Erfolg einer Lernbemühung bewertet wird, oftmals dieselben, die auch dann zum Einsatz kommen, wenn die Beatmaker*innen ihr Handeln bzw. dessen Resultate während eines Beatbauprozesses beurteilen. Und das sind vor allem ästhetische Kriterien. Denn obwohl es Probleme wie Tobis erstes Teilproblem gibt, deren Lösungsvorschläge nach mehr oder weniger objektiven Kriterien beurteilt werden können (entweder gelingt das Einzeichnen einer MIDI-Note oder nicht), handelt es sich beim Großteil der Probleme um ästhetische, deren Lösungsvorschläge nicht mittels eindeutiger Kriterien beurteilt werden können. Ob ein Problemlöseprozess und damit potenziell ein Lernprozess erfolgreich war, ist somit häufig eine ästhetische Entscheidung der Beatmaker*innen. Das bedeutet, dass der Lernerfolg nicht danach bewertet wird, ob beispielsweise eine MIDI-Note harmonisch ‚richtig‘ ist, sondern ob sie den Beatmaker*innen gefällt oder zu bestimmten Konventionen passt. Für Selma ist das ein Grund dafür, warum sie Bedenken hat, bei solchen Problemen externe Ressourcen zu konsultieren. Denn es ist eben

Geschmackssache, [...] was ist gut und was nicht. Das ist ja Kunst, also da kannst du ja nicht sagen, das ist falsch, nur weil es vielleicht anders klingt. [...] Deswegen ist das dann so schwer, sich das sagen zu lassen oder von Tutorials zu nehmen oder so.

Während die Lösung eines Problems und damit der Lernerfolg also häufig nach ästhetischen Kriterien beurteilt werden, spielen bei der Bewertung des Lösungswegs zumeist pragmatische Kriterien eine Rolle. Magda erinnert sich beispielsweise daran, dass ihre Klavierlehrerin immer auf die richtige „Fingerhaltung“ geachtet habe: „Die hatte auch immer die Fingerhaltung dauernd korrigiert, jede paar Sekunden, wenn du in das alte Muster verfallen bist, dann ist die wirklich ärgerlich geworden.“ Beim Beatmaking sei es hingegen unerheblich, wie sie etwas einspielt. Auch Miro betont: „Es gibt nicht Richtig und Falsch beim Produzieren. [...] Wenn das Endprodukt stimmt, so, dann stimmt’s halt. [...] Wenn es gut klingt, ist alles egal.“ Mit anderen Worten: Es gibt beim Beatmaking keine ‚richtige‘ Fingerhaltung oder Spieltechnik, sondern nur praktische oder unpraktische Lösungswege. Basti drückt es so aus:

Du tüftelst und hantierst so lange rum, bis du halt einfach deinen Weg gefunden hast, wie es für dich am effektivsten ist oder am einfachsten oder wie auch immer. [...] Du kommst einfach am Ende des Tages an dein Ziel und ich denke, das ist das Wichtigste überhaupt.

Bauen und Lernen sind also eng verquickt, womit bestimmte Konsequenzen für Lernen einhergehen: Erstens ist das, was gelernt werden ‚muss‘, häufig noch nicht bekannt, zweitens sind die Beatmaker*innen von den Lernprozessen vermutlich in spezifischer Weise betroffen, da diese eng mit ihrer Persönlichkeit zusammenhängen, drittens ergeben sich durch die geschaffenen phonographischen Artefakte besondere Feedback-Möglichkeiten, viertens erfolgt die Sicherung und Elaborierung des Gelernten nicht unmittelbar im Anschluss, sondern – wenn überhaupt – verteilt auf mehrere Beatbauprozesse und fünftens sind für die Beurteilung der Lernbemühungen zumeist sowohl ästhetische als auch pragmatische Kriterien relevant. Ergänzt sei an dieser Stelle noch, dass aufgrund der engen Verquickung der Erwerb des für den Umgang mit den Instrumenten notwendigen Wissens mit jenem des für das Komponieren erforderlichen Wissens eng verflochten ist bzw. in eins fällt. Des Weiteren wird das Lernen häufig nicht als Lernen, sondern vielmehr als Bauen wahrgenommen. Und nicht zuletzt ist eine Konsequenz der Verquickung, dass die Beatmaker*innen im Vergleich zu anderen Musikpraxen eine recht hohe Zahl an musikalischen Produkten erschaffen. Basti erzählt beispielsweise, dass er in seiner Karriere „Terabytes von Beats“ gebaut habe.

6.2.5 Von Anfang an und stets aufs Ganze gehen

Im Folgenden versuche ich zu erklären, warum die Beatmaker*innen sich dazu entscheiden, sowohl zu Beginn als auch im weiteren Verlauf ihrer Karriere stets aufs Ganze zu gehen. Zunächst beschreibe ich Faktoren, die es nach Ansicht der Beatmaker*innen ermöglichen, umgehend aufs Ganze zu gehen. In dem Zusammenhang gehe ich auch darauf ein, dass die Beatmaker*innen Beatmaking als niedrighschwellig erleben,

und relativiere diese Einschätzung zumindest ein Stückweit. Zuletzt stelle ich Faktoren dar, aufgrund derer es nach Auffassung der Beatmaker*innen sinnvoll ist, stets aufs Ganze zu gehen.

6.2.5.1 Asynchronität und Diskontinuität des Beatbauprozesses

Ein Grund dafür, dass Beatmaker*innen direkt aufs Ganze gehen können, ist die Asynchronität des Beatmaking, also der Umstand, dass Herstellung und Aufführung eines Beats nicht in eins fallen. Denn dadurch sind beim Bau eines Beats in der Regel keine weiteren Personen anwesend, weshalb, wie Hendrik betont, es keinen „Druck [gibt], dass vor Leuten irgendwas klappen muss.“ Beatmaker*innen müssen also nicht in bestimmten Momenten ‚abliefern‘, sondern können zumindest idealtypisch in aller Ruhe ausprobieren, Ideen testen, Wirkungen beobachten und so lange an einem Beat basteln, bis er ihnen gefällt. Durch die Diskontinuität des Beatbauprozesses ist es weiterhin so, dass Handlungen meist nicht vollständig und/oder ‚perfekt‘ innerhalb eines bestimmten Zeitfensters ausgeführt werden müssen, sondern die Möglichkeit besteht, Handlungen noch nachträglich auszuführen. So erklärt etwa Miro: „Wenn das noch nicht so fett klingt, kein Problem, ich regle das nachher alles. Jetzt mache ich erstmal kreativ und dann nachher versuche ich, die Lautstärkeverhältnisse und sowas alles vernünftig zu machen.“

Nicht zuletzt besteht während eines Beatbauprozesses die Möglichkeit, Handlungen jederzeit rückgängig zu machen und Korrekturen vorzunehmen. Ich bezeichne das als Reversibilität. Befördert wird diese beim Beatmaking durch zwei recht simple, dafür aber umso wirkmächtigere Funktionen der DAW: erstens durch die Funktion, bereits ausgeführte Handlungen unmittelbar nichtdestruktiv rückgängig machen zu können, und zweitens durch die Funktion, zwischenspeichern zu können, wodurch auch zu einem späteren Zeitpunkt noch zu früheren Versionen eines Beats zurückgekehrt werden kann (vgl. auch Ahlers, 2019, S. 438). Die Reversibilität führt laut Michel dazu, dass eine Handlung nicht immer zu einem „coolen“ Ergebnis führen muss, da der Prozess jederzeit unterbrochen und Handlungen widerrufen bzw. wiederholt werden können: „Du kannst halt nichts falsch machen, ne? Wenn es scheiße klingt, dann machst du es rückgängig und dann versuchst du es nochmal, bis es halt cool klingt.“ Aufgrund der Asynchronität, der Diskontinuität sowie der damit verbundenen Reversibilität ist es also möglich, umgehend aufs Ganze zu gehen, ohne bereits über das erforderliche Wissen zu verfügen.

6.2.5.2 Passung der DAW

Ein weiterer Grund, warum zu Beginn direkt aufs Ganze gegangen wird, ist die Passung der DAW. DAWs werden nämlich von den Beatmaker*innen als Dinge wahrgenommen, die sich in besonderer Weise eignen, um Beats zu bauen. So erklärt beispielsweise Ole, dass sich die von ihm verwendete DAW FL Studio vor allem an Personen richte, „die Beats machen wollen, [...] oder elektronische Musik an sich, die darauf abzielt, Dinge im Takt zu platzieren und zu loopen.“ Mit anderen Worten: FL Studio eigne sich

für Beatmaking, da es die Möglichkeit bietet, Klangmaterial innerhalb eines regelmäßigen, gleichmäßig unterteilten Taktrasters zu „platzieren“, dadurch Patterns zu kreieren und diese zu „loopen“.

Die Passung der DAW bezieht sich aber nicht nur darauf, dass die DAW die genannten Handlungsmöglichkeiten bzw. Affordanzen bietet, sondern sie bzw. ihre Benutzeroberfläche ist zudem so gestaltet, dass die für Beatmaking bedeutsamen Affordanzen zugleich privilegiert sind, wie Ole erklärt: „Alle Schaltflächen poppen sofort vor dir auf und dann kannst du eigentlich schon ungefähr erkennen: Das ist der Mixer, das ist der Sequenzer, hier haue ich alles rein.“ Was mit einer solchen Privilegierung neben dem Aufpoppen bestimmter Schaltflächen noch gemeint sein kann, sei anhand einer kurzen Vignette veranschaulicht, in der ich die Akquise von Fines erstem Baustein genauer beleuchte bzw. weiter ausführe.

Auf der Suche nach einem geeigneten Sample wird Fine bei einer Stelle in „Patricia“ hellhörig. Die Drums setzen hier kurz aus und das Saxophon spielt, nur leise begleitet vom Kontrabass, allein weiter. Der zweite und der dritte Takt der von Art Pepper improvisierten Melodie könnten geloopt ziemlich gut klingen, denkt Fine, und beschließt, es damit zu versuchen.

Sie stellt die für das Sample vorgesehene Spur scharf und nimmt den entsprechenden Ausschnitt auf. Sie erzeugt dadurch phonographisches Material in der Session-Ansicht von Ableton, das dort als ein sogenannter Clip visuell repräsentiert wird. Nachdem der Sample-Vorgang abgeschlossen ist, hört sich Fine das Material noch mal an, indem sie den entsprechenden Clip auswählt.

Sobald das Sample einmal vollständig abgespielt wurde, wird es von Ableton ungefragt wiederholt. Ableton begreift das gesampelte Klangmaterial also automatisch als einen Loop. Fine ist das nur recht, hat sie doch ohnehin vor, das Sample zu loopen.

Beim Hören fällt ihr nun auf, dass das Sample noch etwas holprig klingt. Sie hat den Ausschnitt anscheinend nicht sorgfältig gesampelt, weshalb sie beschließt, das Sample zurechtzuschneiden. Das geschieht wiederum dadurch, dass Fine die entsprechenden Transienten verschiebt. Transienten sind Marker, mit denen Ableton automatisch bestimmte, meist rhythmisch oder dynamisch prägnante Momente in der Wellenform des Klangmaterials markiert. Von diesen kann Fine einfach zwei auswählen, die den Anfangs- bzw. Endpunkt des Loops bilden sollen, und so den Loop zurechtschneiden.

Allerdings erhält sie nun einen visuellen Hinweis von Ableton: Die Zahl, welche die Taktlänge des Loops darstellt, ist nicht mehr schwarz, sondern plötzlich rot. Ableton weist Fine darauf hin, dass sich der Loop über drei Takte, drei Viertel und drei Achtel erstreckt – eine Länge, die von Ableton aufgrund der Standardeinstellung 4/4-Takt bzw. der gantztaktigen und auf Vielfachen von zwei basierenden Rasterung Widerstand hervorruft.

Das ist Fine nur recht. Auch ihr gefällt ein gantztaktiger Loop besser, sie will ja schließlich einen Hip-Hop-Beat bauen. Und diese bestehen nun mal meist aus gantztaktigen Loops im 4/4-Takt. Fine verschiebt deshalb die Transienten innerhalb des Rasters so, dass sie einen viertaktigen Loop erhält.

Die Vignette mag als Beispiel genügen, um zu veranschaulichen, was mit der Privilegierung von Affordanzen gemeint sein kann (für weitere Beispiele vgl. u. a. Mooney, 2010, S. 147; Macchiusi, 2017, S. 36). In diesem Fall bietet Ableton Live nicht nur die Möglichkeit, einen Loop zu basteln, sondern forciert dieses zu einem bzw. handelt eigenmächtig und erstellt diesen gewissermaßen selbst. Zum anderen fordert Ableton Live dazu auf, den Loop auf eine spezifische Weise zu bauen, nämlich angepasst an ein gleichmäßiges Taktraster. Aus technikdeterministischer Sicht wird Live durch die Privilegierung eine bestimmte Art des Musikmachens geradezu ‚aufgezwungen‘. Positiv gewendet ließe sich allerdings auch davon sprechen, dass in Ableton Live Wissen über musikalisch-ästhetische Konventionen in einer Weise eingeschrieben ist, die bestimmte Handlungsmöglichkeiten privilegiert, wodurch den Beatmaker*innen erleichtert wird, was sie ohnehin vorhaben.

Zumindest macht die Privilegierung bestimmter Affordanzen verständlich, warum die Beatmaker*innen, wenn sie den Umgang mit einer DAW erlernen, grundlegende Funktionen und für Beatmaking bedeutsame Handlungsmöglichkeiten nicht erst mühsam suchen müssen, sondern von ihnen bzw. den entsprechenden Elementen quasi aufgesucht werden. Das führt wiederum dazu, dass das notwendige technische sowie technisch-praktische Wissen schnell und einfach erworben werden kann und die Beatmaker*innen umgehend aufs Ganze gehen können.

6.2.5.3 Geringer Bedarf an körperlich-motorischen Fertigkeiten

Befördert wird die Möglichkeit, umgehend aufs Ganze gehen zu können, weiterhin dadurch, dass zumindest für den Umgang mit Maus und Tastatur – also jenen Dingen, die die meisten Beatmaker*innen zu Beginn zur Steuerung der DAW nutzen – nur geringe körperlich-motorische Fertigkeiten vonnöten sind. Hinzu kommt, dass diese bei den meisten Beatmaker*innen aufgrund ihres langjährigen Umgangs mit dem Computer vermutlich ohnehin bereits vorhanden sind (vgl. auch Bell, 2015, S. 55). Besonders deutlich wird der geringe Bedarf an körperlich-motorischen Fertigkeiten, wenn man ihn mit jenem in anderen Musikpraxen vergleicht. So erklärt beispielsweise Miro, der selbst Schlagzeug spielt:

Beim Schlagzeugspielen, [...] damit es gut klingt, muss man eine gute Technik haben, eine gute Grundtechnik zumindest. Heißt, man muss mindestens zwei Jahre lang ein bisschen Technik geübt haben. Und das gibt es nicht beim Beatmaking. [...] Man muss halt nicht wirklich üben, sondern man muss es einfach machen.

Für das Schlagzeugspielen bzw. für den Erwerb des dazu notwendigen technisch-praktischen Wissens sei also ein vorbereitendes, isoliertes Technik-Üben erforderlich. Beim Beatmaking hingegen könne umgehend begonnen werden, Beats zu bauen.

6.2.5.4 Individualisierbarkeit

Nicht zuletzt begründen die Beatmaker*innen den Umstand, dass man umgehend Beats bauen kann, mit der Individualisierbarkeit des Beatbauprozesses – also mit der Mög-

lichkeit, den gesamten Beatbauprozess unter Berücksichtigung der eigenen Ziele und Ansprüche, des eigenen Wissens und der daraus resultierenden Handlungsmöglichkeiten sowie jener von Dingen und anderen menschlichen Akteur*innen individuell zu gestalten. Deutlich wird die Individualisierbarkeit an folgendem Zitat, in dem Michel die Anfänge seines Gitarrespiels mit seinen ersten Schritten als Beatmaker vergleicht:

Wenn du ein akustisches Instrument lernst, brauchst du, glaub ich, viel mehr Theorie im Vorhinein, die dich irgendwie anleitet. So, wenn es simple Griffe sind auf der Gitarre nur oder ein bisschen Notenlehre oder sowas. Ein bisschen was davon brauchst du schon, um irgendwas zu spielen, das dich selber auch zufrieden stellt, ne? Ich habe irgendwann mit Gitarre angefangen und fand es furchtbar, weil meine Hände einfach wehgetan haben. Ich habe es dann ganz schnell sein lassen. Und bei elektronischer Musik, gerade auch, wenn du jetzt [...] zum Beispiel mit diesen Samples [bzw. den Preset-Loops, CK] arbeitest, ne? Die klingen ja an sich schon geil. Du musst die halt nur noch zusammensetzen und dann ist es fertig. Du hast also schneller ein Erfolgserlebnis.

Ein zufriedenstellendes Ergebnis beim Spielen einer Gitarre erfordert also bestimmte körperlich-motorische Fertigkeiten, nämlich Grifftechniken, grundlegendes Wissen über Harmonik sowie die Fähigkeit, Noten bzw. in diesem Fall wohl Tabulaturen zu lesen. Für ein zufriedenstellendes Ergebnis beim Beatmaking hingegen müsse man schlicht die Preset-Loops der DAW zusammensetzen, wobei man anscheinend nicht „viel falsch machen“ kann, da sie „tonal so abgestimmt [sind], dass die eigentlich alle aufeinanderpassen“. Lediglich die Auswahl geeigneter Preset-Loops ist erforderlich, wie Michel erklärt, und „dann packst du halt diese [Preset-Loops, CK] einfach untereinander, arrangierst so ein bisschen und dann hast du schon deinen ersten Beat gebaut.“ Dafür seien im Unterschied zum Spielen von Akkorden auf der Gitarre weder komplexe körperlich-motorische Fertigkeiten noch Wissen über Tabulaturen oder Harmonik nötig. Das bedeutet allerdings nicht, dass Letzteres beim Beatmaking irrelevant wäre, denn auch die Harmonik des Hip-Hops beruht zu weiten Teilen auf der diatonischen Dur-Moll-Tonalität. Es bedeutet lediglich, dass Michel nicht über dieses Wissen verfügen muss, da dieses in die DAW eingeschrieben ist und sich in Gestalt unterschiedlicher Preset-Loops materialisiert. Der Bedarf an entsprechendem Wissen wird also von der DAW gedeckt.

Festgehalten werden kann, dass sich Michel für eine Gestaltung des Beatbauprozesses entschieden hat, die es ihm erlaubt, umgehend mit dem Bau eines eigenen Beats zu beginnen – eine Möglichkeit, die beim Gitarrespielen nicht gegeben war. Denn dort sind bestimmte Wissensformen und Praktiken unerlässlich, weshalb Michel nicht in gleichem Maße die Möglichkeit hatte, das Musikmachen unter Berücksichtigung seiner Ziele, Ansprüche und seines Wissens individuell zu gestalten und umgehend aufs Ganze zu gehen.

Die Beatmaker*innen gehen aber nicht nur zu Beginn ihrer Karriere aufs Ganze, sondern ziehen auch im weiteren Verlauf ihrer Karriere das Lernen beim und durchs Bauen eigener Beats einem vorbereitenden Lernen durch Üben vor. Begründet wird ein

solches Vorgehen mit der Kontextsensitivität bestimmter Praktiken sowie der Komplexität und der Ergebnisoffenheit von Beatbauprozessen.

6.2.5.5 Komplexität und Kontextsensitivität

Wie in Kapitel 5 deutlich wurde, sind Beatbauprozesse komplex, da eine Vielzahl dynamisch miteinander in Wechselwirkung stehender Variablen daran beteiligt sind. Das bedeutet wiederum, dass jegliches Handeln Auswirkungen auf den gesamten Beatbauprozess bzw. den Beat haben kann. Für die Beatmaker*innen ergibt es daher wenig Sinn, bestimmte Praktiken wie das Bearbeiten eines Bausteins isoliert zu üben, da diese kontextsensitiv sind, mithin stets der gesamte Beat berücksichtigt werden muss. Deshalb sei es sinnvoller, „das so ganzheitlich zu üben“, wie Selma erklärt:

Eigentlich baut man immer einen Beat. Also ich übe das nicht wirklich. Also höchstens jetzt, dass ich halt wirklich Beats auch baue, ohne den Anspruch zu haben, dass ich die für irgendwas benutze. Das kann man vielleicht so als Übung sehen [...]. Aber ich denke jetzt nicht: Okay, jetzt übe ich hier Bass-Lines mir auszudenken oder so.

Ähnlich äußert sich auch Ole:

Bei mir ist es jetzt nicht so, dass ich sage, ich muss jetzt equalizen üben, also wie ich richtig damit umgehe. Dann würde ich es jetzt nicht so machen, dass ich mir ein Sample da reinlade und daran herumequalize. Es bringt ja nichts, das Gesamtwerk soll ja gut klingen und deswegen ist die beste Übung, einfach einen Beat zu machen oder viele Beats zu machen.

Statt eines isolierten (Aus-)Übens einzelner Praktiken sei es zielführender, stets aufs Ganze zu gehen, um so die komplexen und kontextgebundenen Wechselbeziehungen innerhalb eines Beats angemessen erfassen und berücksichtigen zu können. Denn auf welche Weise die Bearbeitung eines bestimmten Samples mittels Equalizer am besten erfolgt, könne letztendlich nur im Rahmen des „Gesamtwerk[s]“ beurteilt werden. Deutlich wird hier auch, dass die für das Beatmaking zentrale Fähigkeit, Urteile zu fällen, sinnvoll nur beim und durchs Bauen von Beats entwickelt werden kann.

6.2.5.6 Ergebnisoffenheit

Einen Beat zu bauen, bedeutet immer auch, einen eigenen Beat zu bauen. Wie dieser am Ende klingen wird, steht zu Beginn des Beatbauprozesses noch nicht fest. Aufgrund dieser Ergebnisoffenheit lässt sich nur bedingt errahnen, welche Probleme im Verlauf des Prozesses entstehen und welches Wissen nötig ist, um diese zu lösen. Um den Erwerb ‚unnötigen‘ Wissens zu vermeiden, ist es laut den Beatmaker*innen daher sinnvoll, umgehend aufs Ganze zu gehen. So erklärt beispielsweise Ole:

Es bringt dir nichts, wenn du dir zwanzig Stunden Theorie reinziehst und so. Eher in die Richtung: Was machen, auf ein Problem stoßen und sich dann Lösungen dafür suchen. Nicht andersrum, erstmal zehntausend Tutorials gucken und so. Das bringt dich überhaupt nicht weiter. [...] Einfach machen. Ganz simpel.

Es sei also sinnvoll(er), stets mit dem Bau eines Beats zu beginnen und Wissen erst dann zu entwickeln, wenn es akut erforderlich ist. Mit anderen Worten: Ein unstrukturiertes, sich den aktuellen Erfordernissen eines konkreten Beatbauprozesses anpassen-des Lernen sei einem Lernen vorzuziehen, von dem unklar ist, ob es überhaupt einmal nützlich sein wird. Das macht meines Erachtens deutlich, dass das Lernen zwar unstrukturiert, aber nicht zufällig bzw. willkürlich erfolgt, sondern dahinter eine Logik steckt, die sich für die Entwicklung künstlerischer Handlungsfähigkeit beim Beatmaking als vorteilhaft erwiesen hat.

6.2.6 Beatmaking als niedrighschwellige Musikpraxis?

Als Gründe dafür, dass es möglich ist, beim Beatmaking umgehend aufs Ganze zu gehen, lassen sich die Asynchronität und Diskontinuität des Beatbauprozesses sowie die damit verbundene Reversibilität anführen, außerdem die Passung der DAW, der geringe Bedarf an körperlich-motorischen Fertigkeiten und die Möglichkeit, den Beatbauprozess individuell zu gestalten. Vor diesem Hintergrund wird verständlich, warum die Beatmaker*innen umgehend beginnen, eigene Beats zu bauen, und warum sie im Vergleich mit anderen Musikpraxen den Zugang zum Beatmaking als besonders niedrighschwellig empfinden. So erklärt beispielsweise Cedric: „Es ist einfach ein niedrighschwelliger Zugang zum Musikmachen. Du musst nicht erstmal jahrelang mit Lang Lang Klavierstunden nehmen, um da irgendwie mal ‚Hänschen klein‘ spielen zu können.“

Aufgrund des niedrighschwelligen Zugangs können die Beatmaker*innen rasch erste eigene Beats bauen. Das bedeutet nicht, dass ihnen ihre ersten Beats immer gefallen, aber, wie Selma es formuliert, „man kann schon mal was zusammenbauen und hat dann schon mal ein erstes Ergebnis, was dann ja auch immer motivierend ist.“ Ähnlich äußert sich auch Ole:

Was man am Anfang macht, klingt halt scheiße. Aber die meisten machen halt trotzdem weiter, weil es halt trotzdem erstmal derbe viel Spaß macht, weil man das Gefühl hat, ich kann selber meine eigene Musik machen, obwohl ich vielleicht auch noch nie in meinem Leben ein Instrument in der Hand gehabt habe. Ich kann Musik machen und irgendwie klingt es ja doch gar nicht mal so scheiße.

Allerdings stellt sich ein solch schneller Erfolg nicht bei allen Personen ein, die zum ersten Mal Beats bauen, bzw. wird Beatmaking nicht von allen als gleichermaßen niedrighschwellig erlebt. Das sei kurz anhand von Daten illustriert, die ich im Rahmen eines von mir geleiteten Seminars zur Theorie und Praxis des Beatmaking erhob.

Im Seminar erläuterte ich in der zweiten Sitzung die Entstehung und Entwicklung des Beatmaking und demonstrierte, wie mit Ableton ein Drums-Loop gebaut und mit Preset-Loops kombiniert werden kann. Anschließend trug ich den Teilnehmer*innen auf, es einmal selbst zu versuchen. Bald fiel mir ein Teilnehmer auf, dem diese Aufgabe anscheinend große Schwierigkeiten bereitete. Als ich ihm Unterstützung anbot, erwiderte

te er, dass er zwar verstanden habe, wie er einen Drums-Loop bauen könne, und es ihm auch problemlos möglich sei, die entsprechenden Handlungen durchzuführen. Allerdings habe er bislang nicht viel Hip-Hop gehört, weshalb es ihm schwerfalle, die Vorstellung eines „richtigen Hip-Hop-Schlagzeug[s]“ zu entwerfen und die Qualität der von ihm gebauten Drums-Loops einzuschätzen.

Deutlich wird hier, dass grundlegendes technisch-praktisches Wissen im Umgang mit der DAW zwar tatsächlich schnell entwickelt werden kann, dass dieses aber nicht ausreicht, sondern von Anfang an weitere Wissensformen und Ressourcen vonnöten sind, um Vorstellungen entwerfen und Urteile fällen zu können, in diesem Fall insbesondere Regelwissen sowie eine entsprechend ausgestattete innere Klangbibliothek. Zu einem ähnlichen Schluss kommt auch eine weitere Teilnehmerin, die nach der letzten Sitzung in ihrem Lerntagebuch folgendes Fazit zieht:

Abschließend würde ich noch sagen, dass man Beatmaking meiner Meinung nach wohl lernen kann (vor allem die reine Technik und Vorgehensweise), dass man wahrscheinlich aber auch Geduld braucht, [...] da es eine Zeit dauern kann, bis man ein Gefühl für das Beatmaking und auch für das Hören bzw. die Vorstellung für passende Samples, Beats und Ausschnitte entwickelt und dafür, was gut ist und was nicht.

Die vermeintliche Niedrigschwelligkeit des Beatmaking muss also zumindest ein Stückweit relativiert werden. Dass die von mir interviewten Beatmaker*innen die Praxis dennoch als niedrigschwellig beschreiben, lässt sich wohl unter anderem damit erklären, dass sie gar nicht reflektieren bzw. es ihnen gar nicht bewusst ist, im Unterschied zu den beiden Teilnehmer*innen entsprechende Wissensbestände und Ressourcen bereits mitzubringen, wenn sie anfangen, Beats zu bauen.

Angemerkt sei an dieser Stelle noch, dass ein niedrigschwelliger Zugang nicht bedeutet, dass sogleich ‚gute‘ Beats gebaut werden können. Denn, wie Basti betont: „Es ist nicht die große Kunst, generell Beats zu machen, sondern dann auch wirklich geile Beats zu machen.“

6.2.7 Lernen durch das Schaffen von etwas Eigenem

Stets aufs Ganze zu gehen ist nicht nur möglich, sondern aufgrund der Kontextsensitivität bestimmter Praktiken sowie der Komplexität und der Ergebnisoffenheit von Beatbauprozessen aus Sicht der Beatmaker*innen auch sinnvoll. Obwohl sich durchaus nachvollziehen lässt, dass die Beatmaker*innen ein solches ganzheitliches Vorgehen einem vorbereitenden Lernen vorziehen, stellt sich an dieser Stelle allerdings die Frage, warum dabei stets etwas Eigenes geschaffen wird und Beats nur selten nachgebaut werden. Denn auch beim Nachbauen von Beats wäre ja das den Beatmaker*innen sinnvoller erscheinende kontextgebundene und komplexitätsberücksichtigende Ein- bzw. Ausüben von Praktiken gegeben. Und auch in anderen Musikpraxen, in denen das Schaffen von etwas Eigenem ebenfalls wichtig ist, gibt es ja durchaus Formen des vorbereitenden Lernens bzw. Übens, bei denen bereits vorhandene Musikstücke nachgespielt werden

(Green, 2002). Warum also ist das Lernen beim Beatmaking so eng mit dem Schaffen von etwas Eigenem verquickt?

Eine mögliche Erklärung ist, dass das Nachbauen eines Beats im Unterschied beispielsweise zum Covern eines Rocksongs tendenziell schwieriger bzw. aufwändiger ist. Das hängt damit zusammen, dass etwa ein Gitarrist nur für den Gitarrenpart und eine Schlagzeugin nur für den Schlagzeugpart zuständig ist, während Beatmaker*innen eine Vielzahl an Elementen nachbauen müssen. Außerdem ist es zumindest in gewisser Hinsicht einfacher, Harmonien, Melodien und Rhythmen nachzuspielen, als zu versuchen, spezifische Timbres nachzubilden – worauf es beim Beatmaking aber vor allem ankommt. Hinzu kommt, dass Beats als autographische Werke nur selten in eine andere Textform überführt werden, weshalb es meist weder Noten noch Sheets gibt, die Aufschluss über zentrale Aspekte des Beats geben könnten. Wissen darüber, wie und womit ein Beat gebaut wurde, kann deshalb häufig nur durch aufmerksames bzw. „analytische[s] Hören“ (Michel) erworben werden. Eine weitere mögliche Erklärung ist, dass die „Verpflichtung zum Eigenen“ (Rappe & Stöger, 2015, S. 19) so stark ausgeprägt ist, dass sie gewissermaßen sogar ins Private der Beatmaker*innen hineinragt.

Schlussendlich aber kann die Frage, warum das Lernen mit dem Schaffen von etwas Eigenem verquickt ist, an dieser Stelle nicht zufriedenstellend beantwortet werden. Festzuhalten bleibt, dass es diese Verquickung gibt und sie aus Sicht der Beatmaker*innen für die Entwicklung ihrer künstlerischen Handlungsfähigkeit Sinn ergibt.

6.2.8 Zusammenfassung

Statt zunächst zu üben, bevorzugen es die Beatmaker*innen, von Anfang an stets aufs Ganze zu gehen, also umgehend mit dem Bau eigener Beats zu beginnen. Begründet wird dies damit, dass es schlicht möglich sei aufgrund der Asynchronität und Diskontinuität des Beatbauprozesses und der damit verbundenen Reversibilität, der Passung der DAW, des geringen Bedarfs an körperlich-motorischen Fertigkeiten sowie der Möglichkeit, den Beatbauprozess individuell zu gestalten. Zudem sei ein solches Vorgehen sinnvoll aufgrund der Kontextsensitivität bestimmter Praktiken sowie der Komplexität und der Ergebnisoffenheit von Beatbauprozessen.

Gelernt wird, ausgehend von einem weiten Lernverständnis, beim Aufs-Ganze-Gehen potenziell jederzeit. Besonders lernträchtig sind allerdings Momente, in denen die Beatmaker*innen akut mit einem Problem konfrontiert sind. Probleme können somit als zentrale Lernimpulse verstanden werden, absichtsvolles Lernen mithin als zumeist probleminitiiert. Statt einer übergeordneten Struktur zu folgen, verläuft das Lernen also hauptsächlich unstrukturiert bzw. richtet sich an akuten Problemen aus. Unterscheiden lassen sich Probleme hinsichtlich ihrer Ausprägung in Bezug auf verschiedene Merkmale wie Strukturiertheit, Kontextgebundenheit, Komplexität und Kommunizierbarkeit. Die jeweilige Merkmalsausprägung eines Problems ist wiederum ein wesentlicher Faktor dafür, wie mit diesem umgegangen und damit potenziell gelernt wird. Weitere wichtige Faktoren sind die problemkonstruierende Person sowie die Verfügbarkeit externer Ressourcen. Gezeigt hat sich, dass insbesondere dem Ausprobieren eine vorrangige

Stellung für das Lösen von Problemen und damit auch für das Lernen zugesprochen werden muss. Weiterhin ist das Lernen eng mit dem Bauen verquickt, woraus sich wiederum verschiedene Konsequenzen ergeben, etwa die, dass die Lerninhalte häufig noch nicht bekannt sind oder dass sich die Beurteilung der Lernbemühungen zumeist an ästhetischen sowie pragmatischen Kriterien ausrichtet.

Entwickelt werden durch das Lernen beim und durchs Bauen eigener Beats potenziell alle Wissensformen, die künstlerische Handlungsfähigkeit konstituieren. Eine besondere Relevanz kommt dem Aufs-Ganze-Gehen allerdings für die Entwicklung der künstlerisch-praktischen Wissensformen sowie für den Großteil des technischen und musiktheoretischen Wissens zu – zumindest insofern es mehr oder weniger unmittelbar den Umgang mit den Instrumenten betrifft. Durch das Bauen eigener Beats machen die Beatmaker*innen außerdem neue praktische Erfahrungen und erweitern ihre innere Klangbibliothek.

6.3 Ressourcen sammeln

Die Beatmaker*innen treiben die Entwicklung ihrer künstlerischen Handlungsfähigkeit nicht nur voran, indem sie Beats bauen, sondern auch, indem sie – wie bereits im Vorfeld ihrer Karriere – viel Musik hören und sammeln, sich über Hip-Hop-bezogene Phänomene informieren und sich über all das mit anderen austauschen. Sie gehen also auch nach Beginn der Karriere weiterhin ihrem Faible nach, erwerben dadurch potenziell technisches, musiktheoretisches sowie musikkulturelles Wissen und elaborieren ihr auditives Wissen sowie ihr Regelwissen. Abgesehen davon, dass nun immer häufiger absichtsvoll gelernt wird, also beispielsweise Musik immer häufiger nicht bloß zur Unterhaltung, sondern auch analytisch gehört wird, ändert sich dabei nichts Grundlegendes an der Art, wie gelernt wird, nämlich weiterhin selbstgesteuert und unstrukturiert und im Unterschied zum Aufs-Ganze-Gehen außerdem häufiger mit und von anderen. Ich werde daher nicht erneut darauf eingehen.

Die Beatmaker*innen erwerben durch die genannten Praktiken aber nicht nur Wissen, sondern sammeln auch Ressourcen. Das geschieht zwar auch bereits im Vorfeld der Karriere, allerdings eher unspezifisch, unabsichtlich und nicht mit dem Ziel, diese Ressourcen irgendwann einmal zu verwerten. Mit Beginn der Karriere hingegen erfolgt das Sammeln vermehrt explizit mit dem Ziel, bestimmte Ressourcen für das Bauen von Beats anzulegen – und gewinnt dadurch enorm an Bedeutung.

Im Folgenden thematisiere ich insbesondere das Sammeln von immateriellem Input (Kapitel 6.3.1) sowie von (quasi-)materiellem Klangmaterial (Kapitel 6.3.2), bevor ich abschließend die wesentlichen Aspekte zusammenfasse (Kapitel 6.3.3).

6.3.1 Input sammeln

Um künstlerisch handeln, also eigene Beats bauen zu können, ist es nach Auffassung der Beatmaker*innen wichtig, über vielfältigen Input zu verfügen – ein Begriff, den ich

von Yinka übernehme, die damit verschiedene Eindrücke, Beobachtungen, Erzählungen, Ideen, Impulse, Inspirationen und vor allem Klänge bezeichnet, die Beatmaker*innen im Laufe ihres Lebens sammeln. Wichtig ist Input zum einen für das Entwerfen von Vorstellungen, wie ein Beat klingen bzw. gestaltet sein könnte, und zum anderen für Überlegungen, wie und womit ein Beat gebaut werden könnte.

Gesammelt wird Input zum einen unbewusst. So gehen etwa Zembylas und Dürr davon aus, dass sich „viele unterschiedliche Inputs [...] in subbewussten Gefilden“ (Zembylas & Dürr, 2009, S. 97) sammeln. „Unmittelbar bewusst wird nur das, was die gerichtete Aufmerksamkeit anspricht und ihr entspricht. Der Rest taucht irgendwann auf, ohne dass das Subjekt seinen Ursprung rekonstruieren kann“ (ebd.). Es kann also davon ausgegangen werden, dass die Beatmaker*innen bereits im Vorfeld ihrer Karriere zumindest unbewusst Input gesammelt haben. Diese Art des unbewussten Sammelns wird auch nach Beginn der Karriere fortgesetzt. So ist etwa Miro der Ansicht, dass ein befreundeter Beatmaker ihn mehr oder weniger unbemerkt „inspiriert“ habe, „weil unterbewusst, wenn ich die ganze Zeit mit dem rumhänge und der macht was ganz anderes, dann fließt das schon ein bisschen bei mir mit ein.“

Mit Beginn der Karriere erfolgt das Sammeln aber zunehmend auch bewusst bzw. gezielt. So berichtet etwa Michel, dass er häufig explizit Hip-Hop-Musik hört, um sich inspirieren zu lassen, mithin Input zu sammeln:

Ich ziehe mir voll gerne alles rein auf YouTube, was die großen Gesichter irgendwie jetzt Neues gemacht haben, gerade auch die Beatmaker. Das ist dann aber auch so eine Inspirationsquelle, dass du einfach Impulse kriegst irgendwie und dann versucht, die mit einzuziehen in deine Arbeit.

Michel hört auf der Suche nach Input aber nicht nur Hip-Hop, sondern auch viele andere Genres. Denn er findet es wichtig, offen für verschiedene Musik zu sein und sich auch „Impulse“ aus einer „Richtung“ zu holen,

die eigentlich mit deiner erst mal gar nichts zu tun hat, ne? Weil dich das dann wieder ein bisschen von dem wegbewegt, was üblich ist, ne? Und dann kommst du wieder zu neuen Dingen.

Auch Yinka berichtet, dass sie, seitdem sie Beats baut, „mehr offen [ist], andere Sachen zu hören“ – ein Hinweis darauf, dass eine offene Haltung potenziell durch das Bauen von Beats befördert wird. So hört sie etwa gezielt

viel mehr unterschiedliche Sachen, auch neue Sachen, auch aus der elektronischen Szene, ja und irgendwie, dadurch dass ich andere Musik höre, hat mein Beatbauen natürlich auch viel mehr Input als früher. Dafür bin ich sehr dankbar.

Und Basti erklärt:

Du hörst einfach alles. Ob das irgendein türkischer Folklore-Kram ist oder irgendwas aus Indien oder Bollywood-Kram, ob das Krautrock ist oder was weiß ich, du hörst einfach so viel unterschiedliche Musik.

Vor dem Hintergrund, dass für das Entwerfen von Vorstellungen eine vielfältige Klangbibliothek maßgebend ist, verwundert es nicht weiter, dass auf der Suche nach Input nicht nur Hip-Hop-Musik, sondern auch zahlreiche andere Musikgenres gehört werden.

Obgleich die Beatmaker*innen auf der Suche nach Input dafür plädieren, viel verschiedene Musik hören und dieser gegenüber offen zu sein, bedeutet dies allerdings nicht automatisch, dass ihnen einfach so mehr Musikstücke oder -genres gefallen. Zwar lässt sich generell im Material eine hohe Wertschätzung gegenüber anderer Musik beobachten – so erklärt beispielsweise Miro: „Ich müsste Steve Reich viel mehr Props geben dafür, was der gemacht hat“; und Basti berichtet begeistert von Jazzmusiker*innen, die „einfach ihrer Zeit sowas von voraus waren und einfach so eine kranke Musikrichtung da zum Vorschein gebracht haben, wo so perfekte und geile Sachen einfach bei sind.“ Wichtiger allerdings scheint die Bereitschaft, sich generell auf Neues einzulassen (vgl. auch Parzer, 2008, S. 53).

Obwohl das Sammeln von Input nun immer häufiger gezielt angestrebt wird, hören die Beatmaker*innen natürlich auch weiterhin zur Unterhaltung bzw. Zerstreuung Musik. Allerdings geschieht es mit Beginn ihrer Karriere vermehrt, dass ein unaufmerksames Hören plötzlich in ein aufmerksames, ‚sammelndes‘ umschlägt, in Momenten, in denen die Aufmerksamkeit zunächst eigentlich auf etwas völlig anderes gerichtet ist, wie Leo erzählt:

Du kennst von Mark Forster ‚Chöre‘? Ganz bekannter Song und, also ich wusste, ich habe den immer mal so ein bisschen im Radio gehört, auch gestern, wo ich so ein bisschen in der Küche was aufgebaut habe, so einen Tisch, lief der irgendwann [...] und dann dachte ich: Mensch, die Akkorde sind geil, das sind geile Akkorde. [...] Ja, und da kommt die Inspiration vielleicht auch so ein bisschen her.

Sobald die Beatmaker*innen etwas hören, das ihnen gefällt oder das sie interessant finden, sammeln sie es zumeist ‚einfach so‘ und/oder entwerfen gegebenenfalls unmittelbar im Anschluss eine den neuen Input integrierende Vorstellung. Es kann aber auch geschehen, dass sie sogleich versuchen herauszufinden, wie bzw. mittels welcher audio-technischer bzw. spieltechnischer Verfahren das Gehörte mutmaßlich gebaut wurde. Dafür ist ein entsprechendes auditives und technisches Wissen nötig. Neben der Frage, wie ein Klang erzeugt wurde, interessiert die Beatmaker*innen vielfach auch, womit dieser erzeugt wurde. Das kann sich zum einen auf die verwendeten Instrumente beziehen; zum anderen bzw. sofern vermutet wird, dass bereits vorhandenes phonographisches Material verwendet wurde, auch auf dessen Ursprung. Dabei geht es dann weniger darum, herauszufinden, wie beispielsweise ein Klavier eingespielt wurde, sondern vielmehr darum, aus welchem Musikstück das Klavier gesampelt wurde. Dafür sind wiederum ein umfangreiches musikkulturelles Wissen sowie eine gut ausgebaute innere Klangbibliothek erforderlich.

Der Wechsel in den analytischen Hörmodus kann zum einen eher unabsichtlich geschehen. Erklären lässt sich das durch den Umstand, dass dieser Modus beim Bauen von Beats ständig gefordert ist und sich somit – wie an anderer Stelle bereits ausgeführt – bei erfahrenen Beatmaker*innen zu einem dominierenden Wahrnehmungsmodus entwickelt – was, wie das folgende Zitat von Michel zeigt, nicht nur positiv gesehen wird:

Ich habe dieses analytische Hören mir irgendwann angeeignet, weil es mich weiterbringt in dem, was ich mache musikalisch. Es ist aber auf der anderen Seite auch super anstrengend. Also, ich kann nicht gut Musik zum Abschalten hören. Das habe ich mir so ein bisschen kaputtgemacht.

Das analytische Hören kann zum anderen aber auch gezielt zum Einsatz kommen. Denn Erkenntnisse über technische Verfahren oder eingesetzte Instrumente bzw. verwendetes Klangmaterial werden von vielen Beatmaker*innen als wertvoller Input erachtet hinsichtlich der Frage, wie und womit sie ihre Beats bauen könnten. Gewonnen werden derartige Erkenntnisse zudem durch das Recherchieren bzw. das Sich-Informieren auf Webseiten wie whosampled.com oder Delamar, in Facebook-Gruppen oder auf Blogs und Ähnlichem.

Weiterhin sammeln die Beatmaker*innen Input dadurch, dass sie andere Beatmaker*innen beobachten und sich gegebenenfalls mit ihnen austauschen. Das kann online geschehen – etwa, indem man auf Plattformen wie YouTube oder Twitch Videos schaut und sich in den Kommentarspalten bzw. Chats darüber unterhält. Besonders relevant sind dabei vor allem Videos, in denen Beatmaker*innen erklären, wie und womit sie einen Beat gebaut haben bzw. in denen sie beim Bauen kommentieren, was sie gerade machen. So berichtet beispielsweise Leo: „Bei YouTube gibt es so [...] Leute, die zeigen, wie sie ihre Beats bauen und so und gerade sampeln und so. Da gibt es ultra viel, da hab ich ein bisschen mir was von abgeguckt.“ Solche Videos bieten für die Beatmaker*innen in besonderem Maße die Möglichkeit, Erkenntnisse über technische Verfahren und eingesetzte Instrumente bzw. verwendetes Klangmaterial zu gewinnen und so Input für das eigene Beatmaking zu sammeln.

Es besteht aber natürlich auch ‚analog‘ die Möglichkeit, andere Beatmaker*innen zu beobachten, sich mit ihnen auszutauschen und gegebenenfalls von ihnen erklärt zu bekommen, was sie gerade tun. So erzählt beispielsweise André, dass er Freunde hat, „die auch produzieren und wir zeigen uns immer mal wieder Sachen [...] und tauschen uns so aus und inspirieren uns dadurch irgendwie.“ Und Selma berichtet, dass sie gerne auf eine Open-Mic-Veranstaltung geht, um dort einen bestimmten Beatmaker zu beobachten, „wie der das macht [...]. Da kann man sich dann ja auch immer noch mal was anschauen.“ Während Selma die Open-Mic-Veranstaltung mehr oder weniger gezielt aufsucht, um dort (auch) Input zu sammeln, erzählt Magda davon, wie sie auf einem Festival eher zufällig einen anderen Beatmaker getroffen hat, durch den sie inspiriert wurde, beim nächsten Beat eine bestimmte Technik ausprobieren:

Der hat mir dann zum Beispiel gesagt: Guck mal, ich habe das und das neulich in Ableton rausgefunden. Und dann hat er mir das gleich erklärt und so von sich aus gezeigt und so

lernt man neue Sachen, die total wertvoll sind, weil man darauf selber nicht unbedingt kommen würde. Und die kann man dann direkt beim nächsten Beat ausprobieren.

Das Sammeln von Input ist dabei nicht auf andere Beatmaker*innen begrenzt. So nimmt etwa Magda einige Unterrichtsstunden in der Produktion elektronischer Musik, weil sie

mal eine andere Perspektive wollte [...], weil speziell so in der elektronischen Musik gibt es speziell noch mal so Produktionstechniken, die man halt jetzt nicht in jedem Genre anwendet, zum Beispiel, ja, mit dem Filter irgendwelche zusätzlichen Effekte, dass man zusätzliche Töne erzeugen kann oder irgendwelche anderen Sachen in Ableton, Techniken, die man benutzen kann, und das hat mir auch viel mehr kreativen Input gegeben. [...] Also, das hat ausgereicht, so ein paar Stunden zu haben, nur um so einen Input zu kriegen, einfach so einen Anschubser quasi.

Zudem ist das Sammeln von Input nicht zwingend auf musikalische Kontexte bzw. Zusammenhänge beschränkt. Yinka etwa erzählt, dass sie gerne anderen Menschen zuhört, weil „das gibt mir auch viel, und auch Inspiration, wenn jemand mir eine Geschichte erzählt und dann habe ich vielleicht Bock, einen Beat daraus zu machen, also so unbewusst oder bewusst.“ Generell scheint es wichtig, vielfältige Erfahrungen zu machen, denn, wie Miro erklärt:

Das, was man macht, was man ausdrückt, ist ja eigentlich nur das, was man erlebt hat. Wenn ich nichts erlebe, dann mach ich auch ganz langweilige Beats oder so. Und wenn ich viel erlebe, dann komme ich auf neue Ideen und dann verändert sich die Musik auch auf jeden Fall.

Die Beatmaker*innen „rennen“ daher, wie Cedric es formuliert, „mit offenen Ohren durch die Gegend“ und saugen bewusst oder unbewusst „alles [auf] wie ein Schwamm“ – oder, mit den Worten von Zembylas und Dürr:

Die künstlerische Existenz impliziert [...] – etwas pointiert gesagt – eine permanente Mobilisierung aller Sinne, die sich nicht immer im aktuellen Projekt kristallisiert, aber eine Erfahrungsreserve oder ein Dispositiv schafft. (Zembylas & Dürr, 2009, S. 97)

Das Sammeln von Input kann somit als ein „kontinuierliche[r] Modus der künstlerischen Existenz“ (ebd., S. 96) als Beatmaker*in verstanden werden.

6.3.2 Klangmaterial sammeln

Neben immateriellen sammeln die Beatmaker*innen auch (quasi-)materielle Ressourcen, nämlich analoges oder digitales Klangmaterial. Wie bereits angemerkt, tun sie das auch bereits im Vorfeld ihrer Karriere. Mit Beginn der Karriere werden Sammlungen allerdings vermehrt (auch) als Klangmaterial-Ressourcen für das eigene Beatmaking betrachtet bzw. explizit zu diesem Zweck angelegt. Das zeigt sich unter anderem daran, dass nicht mehr nur ganze Musikstücke oder Alben gesammelt werden, sondern auch einzelne Samples, Loops oder Geräusche, außerdem daran, dass die Sammlungen oder

Teile davon nun häufig nach für Beatmaking relevanten Kriterien geordnet werden, um damit effizienter arbeiten zu können. So erstellen viele Beatmaker*innen beispielsweise Ordner auf ihrer Festplatte, die nur Snares enthalten, oder sortieren Schallplatten nicht in alphabetischer Reihenfolge nach Namen der Künstler*innen oder nach Genres, sondern nach ihrer Sample-Tauglichkeit.

Angelegt, erweitert oder modifiziert werden diese Sammlungen teilweise im Rahmen von Beatbauprozessen, teilweise aber auch außerhalb davon. So geht etwa Ole gelegentlich „einfach so“ in Plattenläden in der Hoffnung, dort Schallplatten mitnehmen zu können, von denen er später sampeln kann. Und Basti hört auf der Arbeit häufig Musik auf der Suche nach sample-tauglichen Musikstücken, die er seiner „Sample-Tracks“-Playlist hinzufügen kann.

Gefunden wird potenzielles Klangmaterial außerhalb konkreter Beatbauprozesse aber nicht nur im Rahmen absichtsvoller Suchen, sondern auch unabsichtlich. So erzählt etwa Basti:

Es klingt zwar vielleicht doof irgendwie, aber du hörst einfach Samples. Egal, ob ich im Auto sitze und Auto fahre und da läuft irgendein Song im Auto, wo eine geile Stelle ist, du reagierst da einfach drauf. [...] Du hörst einfach sofort Stellen raus.

Stoßen die Beatmaker*innen zufällig auf geeignetes Material versuchen sie zumeist, dieses umgehend einer ihrer Sammlungen hinzuzufügen, oder speichern es so ab, dass sie es nachträglich wiederfinden und ergänzen können. Erklären lässt sich das spontane, unabsichtliche Finden geeigneten Materials damit, dass die spezifische Art des Hörens auf der Suche nach Klangmaterial ebenso wie das analytische Hören mit der Zeit zu einem dominierenden Wahrnehmungsmodus geworden ist. Und dieser kann eben auch dann ‚aktiv‘ sein, wenn die Beatmaker*innen eigentlich etwas anderes tun, beispielsweise Auto fahren.

Eng verbunden mit der Suche nach und dem Sammeln von Klangmaterial ist das Recherchieren bzw. Sich-Informieren über die Musiker*innen, Alben, Musikstücke etc., auf die man gestoßen ist bzw. die sich in der eigenen Sammlung befinden. So erzählt Basti:

Du recherchierst ja dann auch: Wo kommen die her, wer hat das arrangiert? Dann hast du eine andere Platte: Ach krass, der ist der gleiche Typ wie von der George Benson-Scheibe, ey, guck mal hier, der hat sogar ein Solo-Album gemacht.

Umgekehrt kann es auch geschehen, dass der Erwerb musikkulturellen Wissens der Auslöser für die Suche nach bzw. das Sammeln von Klangmaterial ist. So erinnert sich beispielsweise Ole, wie er im Zuge seiner Auseinandersetzung mit Jazzgitarristen unbeabsichtigt potenzielles Klangmaterial entdeckt hat:

Der *Rolling Stone* hat einen Artikel geschrieben über die zehn größten Jazzgitarristen aller Zeiten. Habe ich mir dann mal angeguckt, da war bei jedem so ein Beispiel, so ein YouTube-Video. Wieder ein paar neue Künstler entdeckt, auf die ich auf jeden Fall zurück-

greifen kann in Zukunft. Zum Beispiel Lenny Breau, irgendwie in den 80ern gestorben oder so. In seinem Pool tot gefunden, aber echt klasse Gitarrist.

Betont sei abschließend nochmal, dass die Beatmaker*innen nach Beginn ihrer Karriere Klangmaterial zwar häufig nach funktionalen Kriterien auswählen und sammeln. Das bedeutet aber nicht, dass sie nicht auch weiterhin aufgrund der „Verheißung ästhetischer Erfahrung“ und dem „Versprechen einer genussvollen Beschäftigung“ (Duncker, 2012, S. 139) Sammlungen anlegen. Ohnehin muss sich beides gar nicht zwangsläufig ausschließen. So erzählt beispielsweise Miro, dass das Sammeln von Jazzschallplatten für ihn immer eine „Doppelinvestition“ darstellt:

Das ist so geil, weil ich mir immer Jazzplatten holen kann, gleichzeitig zum Hören und gleichzeitig zum Samplen. Also es ist immer eine Doppelinvestition so, weil ich liebe diese Musik, aber gleichzeitig sind es halt auch einfach geile Samples, ne?

6.3.3 Zusammenfassung

Mit fortschreitender Karriere wird das mehr oder weniger gezielte Sammeln von Ressourcen für Beatmaker*innen immer wichtiger. Dazu gehören zum einen immaterielle Ressourcen wie Eindrücke, Erfahrungen oder Klänge, die ich zusammenfassend als Input bezeichnet habe. Sie werden hauptsächlich durch das Hören von Musik, das Beobachten anderer Beatmaker*innen bzw. Musiker*innen sowie das Sich-Informieren und Sich-Austauschen gesammelt. Zum anderen gehören dazu (quasi-)materielle Ressourcen in Gestalt von Klangmaterial, das entweder analog oder digital gesammelt wird.

Obwohl das primäre Ziel des Sammelns das Anlegen von Ressourcen ist, wird dabei häufig auch gelernt bzw. kann das Sammeln Anlass für absichtsvolles Lernen bieten – etwa, wenn es darum geht, herauszufinden, wie etwas gebaut wurde oder auf welchen weiteren Alben bestimmte Musiker*innen vertreten sind. Elaboriert wird dadurch potenziell das technische, musiktheoretische und musikkulturelle, aber auch das auditive Wissen und das Regelwissen der Beatmaker*innen. Wie auch sonst bei der Pflege des Faibles folgt das Lernen dabei keiner übergeordneten Struktur und erfolgt hauptsächlich selbstgesteuert – zumindest finden sich im Material keine gegenteiligen Hinweise.

6.4 Einen eigenen Weg gehen

In den bisherigen Ausführungen wurde ersichtlich, dass die Beatmaker*innen in der Regel selbstgesteuert lernen. Sie entscheiden also selbst, was sie wo, wann, wie und warum lernen und inwieweit ihr Lernvorhaben erfolgreich war. Basti spricht in dem Zusammenhang und in Abgrenzung von einer institutionalisierten Musikausbildung davon, dass man als Beatmaker*in einen „eigenen Weg“ gehe. Wie an anderer Stelle bereits ausgeführt, bedeutet das Gehen eines eigenen Wegs allerdings nicht, dass die Beatmaker*innen nur isoliert und ‚aus sich selbst schöpfend‘ lernen. Vielmehr werden bei Bedarf auch externe materielle oder menschliche Ressourcen konsultiert. Zu den

materiellen Ressourcen, auf die die Beatmaker*innen zurückgreifen, gehören etwa Bedienungsanleitungen, Blog-Einträge, Videos oder Bücher. Zu den menschlichen Ressourcen gehören vor allem andere Beatmaker*innen, aber auch beispielsweise Tontechniker*innen oder professionelle Lehrkräfte. Das Konsultieren bestimmter Ressourcen bedeutet unter Umständen, dass zumindest temporär die Kontrolle über einzelne Aspekte des Lernens abgegeben wird. Zentral ist jedoch, dass auf lange Sicht die Steuerung des Lernens in der Hand der Lernenden liegt.

Das selbstgesteuerte Lernen geht mit einem hohen Maß an Autonomie bzw. Selbstbestimmung einher, was viele Beatmaker*innen als attraktiv erleben. Miro etwa spricht in dem Zusammenhang von einem besonderen „Gefühl, wenn du dir was selber bringst und was selber aussuchst und dich da selber reinhängst.“ Zugleich stellt die Selbststeuerung spezifische Anforderungen an die Lernenden. Denn für das Gelingen selbstgesteuerten Lernens – oder um bei Bastis Bild zu bleiben: für das Gehen und Finden eines eigenen Wegs – sind eine Reihe unterschiedlicher Fähigkeiten vonnöten. So müssen die Beatmaker*innen etwa in der Lage sein, sich selbst angemessene Ziele zu setzen, die eigene künstlerische Handlungsfähigkeit einzuschätzen, geeignete Lernstrategien zu kennen und einzusetzen sowie sich selbst zu motivieren und anzutreiben. Zusammenfassend können diese Fähigkeiten als eine Art Metakompetenz verstanden werden (vgl. u. a. Götz & Nett, 2017, S. 146–147). Inwiefern es sinnvoll ist, diese Metakompetenz auch als Komponente künstlerischer Handlungsfähigkeit beim Beatmaking zu begreifen, oder ob sie nicht besser als eine verschiedene Praxen übergreifende Fähigkeiten verstanden werden kann, muss an dieser Stelle offenbleiben. In jedem Fall ist sie notwendig, um künstlerische Handlungsfähigkeit zu erwerben und weiterzuentwickeln.

Im Folgenden möchte ich mich vor allem auf zwei mit dieser Metakompetenz zusammenhängende Aspekte fokussieren: Erstens auf die Fähigkeit, die eigene künstlerische Handlungsfähigkeit einzuschätzen (Kapitel 6.4.1), und zweitens auf diverse Antriebsfaktoren, mittels derer sich die Beatmaker*innen motivieren können (Kapitel 6.4.2). Abschließend fasse ich die wesentlichen Punkte zusammen (Kapitel 6.4.3).

6.4.1 Die eigene künstlerische Handlungsfähigkeit einschätzen

Für die Entwicklung der eigenen künstlerischen Handlungsfähigkeit ist es wichtig, wie Leo es formuliert, „so ein bisschen abzustecken, wo bin ich denn eigentlich von meinem Level und wo sind andere.“ Man muss also in der Lage sein, die eigenen Stärken und Schwächen einzuschätzen und gegebenenfalls Bereiche auszumachen, in denen man sich verbessern kann. Auf die Bedeutung dieser Fähigkeit macht beispielsweise Selma aufmerksam, wenn sie ihr Lernen beim Beatmaking mit dem Lernen im Rahmen des Gitarrenunterrichts vergleicht:

Also ein Unterschied ist halt, dass ich beim Gitarrespielen Unterricht hatte. Und ich glaube, das ist, dadurch macht man dann vielleicht teilweise auch Übungen und so, dass man so eine Person hat, die einen anleitet und einem sagt: Okay, ich glaube, für dich macht es

gerade Sinn, sich noch mal besonders mit Melodien, Tonleitern, der Entstehung von Melodien zu beschäftigen. Und wenn man halt allein ist, muss man sich das alles selber überlegen, also man hat nicht unbedingt jemanden von außen, der einen konstant reflektiert, [...] dem immer auffällt, okay, das kannst du, das kannst du nicht, sondern man muss das halt quasi selber reflektieren.

Ein wichtiges Hilfsmittel für die Einschätzung bzw. Reflexion der eigenen künstlerischen Handlungsfähigkeit ist das Vergleichen von Beats – und zwar sowohl der eigenen Beats untereinander als auch der eigenen mit fremden Beats. Während Ersteres vor allem zum Feststellen des eigenen Lernfortschritts dient, ermöglicht Letzteres das Sich-Einordnen innerhalb der Praxisgemeinschaft. Insbesondere im Vergleich mit anderen Beats werden dabei häufig Bereiche identifiziert, die Anlass zum Lernen geben. So mixt beispielsweise Ole seine Beats zunächst nur rudimentär, bis er irgendwann feststellt, dass andere „viel geiler“ klingen, woraufhin er sich beim Bau zukünftiger Beats vermehrt mit dem Mixen auseinandersetzt:

Abmischen, das war für mich am Anfang überhaupt kein relevantes Thema, ich habe einfach so Sounds zusammengeklatscht, mit Effekten belegt und habe das Ding dann rausgehauen. Und irgendwann habe ich halt dann festgestellt, es klingt jetzt irgendwie nicht so geil, wie ich das wollte. Man hört dann halt wieder Musik und stellt fest, das klingt irgendwie viel geiler, irgendwas machen die ja anders. Und dann beschäftigt man sich halt damit.

Wichtige Informationen über den Ist-Zustand ihrer künstlerischen Handlungsfähigkeit erhalten die Beatmaker*innen weiterhin durch Rückmeldungen bzw. Feedback von anderen Personen. Da Beatmaking üblicherweise eine solitär und asynchron ausgeübte Musikpraxis ist, bezieht sich das Feedback zumeist auf das Produkt (den Beat) und nicht auf den Prozess (den Beatbauprozess). Bewertet wird somit weniger das Wissen und Können in situ bzw. in actu, sondern vielmehr dessen Materialisierung oder „Veräußerlichung“ (Zorn, 2010, S. 71) in Gestalt von Beats.

Unterscheiden lässt sich das Erhalten von Feedback anhand zweier Aspekte: Erstens, ob es gezielt erbeten wird oder sich mehr oder weniger zufällig bzw. spontan ereignet; und zweitens, wie differenziert es ausfällt. Beispiele für ein mehr oder weniger spontanes, undifferenziertes Feedback sind unter anderem die Anzahl der Aufrufe oder Likes bei Veröffentlichungen von Beats im Internet, aber auch die Reaktionen während eines Konzerts, bei dem Selma über ihre eigenen Beats rappt: „Wenn ich mit eigenen Beats auftrete, dann, auch wenn die Leute es nicht sagen, spürt man ja immer so eine gewisse Rückmeldung, ob die zum Beispiel ein bisschen mitwippen.“

Differenzierteres Feedback erhalten die Beatmaker*innen zumeist von anderen Beatmaker*innen, weshalb sie diese häufig gezielt darum bitten. So ist beispielsweise Michel „immer in Kontakt mit anderen Beatmakern. Wir schicken uns Beats hin und her, geben da Feedback zu, so: Mach mal hier und da noch ein bisschen. Oder: Ist geil.“

Wichtig beim Erhalten von Feedback ist es, zu entscheiden, inwiefern man es annimmt. So erklärt beispielsweise Selma,

dass man immer unterscheiden muss, was ist Geschmackssache und was ist Qualitätssache, weil da ist der Übergang, finde ich, auch teilweise fließend. Und auf jeden Fall muss ich deswegen immer da gucken, wo macht es Sinn, das anzunehmen, und wo lässt man sich irgendwie reinreden. Was ist so eigener Stil, was manche vielleicht einfach noch nicht so richtig checken, und was ist wirklich einfach nicht so gut?

Sofern sich die Beatmaker*innen dafür entscheiden, bestimmtes Feedback anzunehmen, ist es weiterhin wichtig, daraus die ‚richtigen‘ Schlüsse für die Entwicklung der künstlerischen Handlungsfähigkeit zu ziehen, also zu entscheiden, was als Nächstes gelernt bzw. worauf beim nächsten Bauen geachtet werden muss, um die Anregungen umzusetzen.

6.4.2 Sich motivieren

Neben der Fähigkeit, die eigene künstlerische Handlungsfähigkeit einzuschätzen, müssen sich die Beatmaker*innen selbst motivieren können, um die für Lernen erforderliche mentale Energie zu mobilisieren (vgl. Illeris, 2010, S. 38). Obwohl die Mobilisierung häufig recht problemlos gelingt, berichten die Beatmaker*innen auch von Momenten, in denen es ihnen schwerfalle, sich zu motivieren, sie es aber dennoch versuchen, da „dranbleiben“ wichtig sei, wie Cedric betont. Folglich muss es Faktoren geben, aufgrund derer die Beatmaker*innen bereit sind, die notwendige Energie aufzubringen. Einige dieser Faktoren wurden an anderen Stellen dieser Arbeit bereits genannt. Im Folgenden werde ich sie verdichtet zusammenfassen und um weitere ergänzen. Besonders ausführlich gehe ich dabei auf die Entwicklung eines eigenen Sounds ein.

6.4.2.1 Diverse Antriebsfaktoren

Zu den Antriebsfaktoren zählen unter anderem jene, die dazu führen, dass die Interviewpartner*innen überhaupt mit Beatmaking beginnen: das Bedürfnis, sich künstlerisch auszudrücken, der Wunsch nach sozialer Eingebundenheit und Anerkennung sowie bei den Beatmaker*innen, die zugleich als Rapper*innen tätig sind, das Bestreben, über eigene Beats zu rappen. Im Verlauf der Karriere kommen dann weitere Faktoren hinzu. Viele Beatmaker*innen merken etwa, dass ihnen das Bauen von Beats großen Spaß macht und dass dem Schaffen von etwas Eigenem eine besondere Qualität bzw. eine große Befriedigung inhärent ist, was sie wiederum besonders antreibt (vgl. auch Gauntlett, 2011, S. 24–25). So vermutet beispielsweise Ole: „Das ist so glaub ich auch das, was viele Beatproduzenten so bei der Sache hält, dieses Glücksgefühl, das man hat, wenn man am Ende was Eigenes gemacht hat.“ Einige Beatmaker*innen, wie Yinka, haben darüber hinaus das Gefühl, sich mit dem Bauen von Beats besonders gut ausdrücken bzw. selbst verwirklichen zu können: „Wenn ich irgendwas auf dem Herzen habe, das ich irgendwie nicht in Wörtern ausdrücken kann, dann kann ich das halt in einem Beat.“

Als weitere Faktoren werden bestimmte Ambitionen genannt, etwa das Bestreben, den eigenen Ansprüchen gerecht zu werden. So erklärt etwa Ole: „Je mehr man halt

macht, desto höher setzt man auch die Ansprüche an sich und dann kommt das ganz von allein, dass man sich verbessert.“ Während alle Beatmaker*innen im Verlauf ihrer Karriere höhere Ansprüche an sich und ihre Beats stellen, hängt das bei Ole auch damit zusammen, dass er die Käufer*innen seiner Musik nicht enttäuschen möchte:

Man hat höhere Ansprüche an sich, wenn man dann erstmal Leute hat, die auch tatsächlich gewillt sind, das zu kaufen. Dann möchte man ja auch, dass die Leute sich dann auch drauf verlassen können, dass man denen wieder so dieses Gefühl der Freude bringt.

Bei Miro hingegen ist es insbesondere eine Art ethische Verpflichtung, die ihn antreibt, besser zu werden:

Ich mache hier einfach mein Ding und das ist cool, aber ich will, dass es schon geil wird, und ich muss mir richtig Mühe geben. [...] Es ist irgendwie unwürdig, wenn ich mir jetzt keine Mühe gebe, einfach all den Leuten gegenüber, die schon vor 500 Jahren irgendwie geile Musik gemacht haben.

Einen besonderen Antrieb stellt das Bemühen der Beatmaker*innen dar, einen „eigenen Sound“, wie Miro es nennt, zu entwickeln. Darauf gehe ich im Folgenden ausführlich ein.

6.4.2.2 Einen eigenen Sound entwickeln

Ein eigener Sound gilt als Ausweis besonderer künstlerischer Handlungsfähigkeit beim Beatmaking. Während es von Anfang an darum geht, eigene Beats zu bauen, stellt die Entwicklung eines eigenen Sounds gewissermaßen den Versuch dar, diese Eigenständigkeit durch die Etablierung bestimmter Merkmale zu stabilisieren bzw. zu verstetigen. Mit anderen Worten: Die verschiedenen Beats von Beatmaker*innen, die einen eigenen Sound entwickelt haben, teilen im alle Idealfall bestimmte Merkmale, die von anderen erkannt und den jeweiligen Beatmaker*innen zugeordnet werden können. In der Forschung wird ein solch eigener Sound unter anderem als „sonic signature“ (Gillespie, 2007, S. 1) oder „idiolect“ (Moore, 2012, S. 166) bezeichnet.

Der eigene Sound des Beatmakers Dexter beispielsweise zeigt sich für Michel u. a. in seiner Art, mit Samples umzugehen: „Dexter [...] hat so eine Art und Weise, so ein Sample zu bearbeiten, dass es halt weg ist vom Original. Das rattert nicht, aber das ist so ein ganz spezielles Time-Stretching, was der da macht.“ Ein eigener Sound kann sich weiterhin auszeichnen durch die Verwendung bestimmter Klänge, Rhythmus-Patterns, eines spezifischen Groove-Potenzials, aber auch durch eine bestimmte Art, Beats zu arrangieren. Insbesondere die Drums-Patterns sind sowohl hinsichtlich der verwendeten Klänge als auch ihrer rhythmischen Organisation häufig Merkmale eines eigenen Sounds (für eine Taxonomie von Merkmalen eigener Sounds vgl. Gillespie, 2007, S. 20–44).

Die Entwicklung eines eigenen Sounds lässt sich grob in drei Phasen unterteilen, nämlich in eine Orientierungs-, eine Findungs- sowie eine Konsolidierungsphase. In der ersten Phase orientieren sich die Beatmaker*innen noch recht stark an anderen Beats

bzw. Beatmaker*innen. So erzählt beispielsweise Hendrik, dass er zu Beginn versucht habe, die Beats bestimmter Künstler*innen „so ein bisschen zu imitieren“, allerdings ohne sie en détail zu kopieren. Auch Miro erinnert sich, dass er sich zunächst an seinem Vorbild J Dilla orientiert und seine Beats teilweise sogar danach beurteilt hat, inwiefern es ihm gelungen ist, zumindest „ein bisschen“ wie dieser zu klingen: „Ich finde Dilla geil, okay, und dann mach ich so einen Beat und dann setze ich die Drums und dann merke ich so: Ja, cool, das klingt ein bisschen so wie Dilla oder so und das Sample auch so. Okay, cool.“

Bereits nach kurzer Zeit reicht den Beatmaker*innen diese Anäherung an ihre Vorbilder allerdings nicht mehr aus, wie Miro erklärt: „Irgendwann will man natürlich so seinen komplett eigenen Sound machen, also komplett geht nicht, aber so gut es geht einen eigenen Sound kreieren.“ Damit ist die Findungsphase eingeläutet. In dieser geht es nicht mehr nur darum, eigene Beats zu bauen, sondern das Ziel ist die Entwicklung eines eigenen Sounds. Dieser weist bei den Beatmaker*innen nicht nur eine ästhetische, sondern auch eine persönliche Dimension auf. Er soll „nach dir selbst klingen“, bringt Michel diese enge Verbindung von Ästhetik und Persönlichkeit auf den Punkt. Yinka würde es daher „eigentlich peinlich finden, wenn ich dir einen Beat zeige und du sagt: Okay, das klingt ja echt wie Flying Lotus. Dann wäre ich so: Nein, das klingt wie Yinka.“ Der Vergleich mit einem überaus erfolgreichen Beatmaker schmeichelt Yinka nur bedingt, da es ihr vor allem darauf ankommt, dass man erkennt, dass sie es war, die ihre Beats gebaut hat:

Ich will nicht, dass jemand kommt und sagt: Ah, du klingst wie ... Weil ich will nicht wie jemand anders klingen, weil das ist meine Geschichte, die ich erzähle mit diesen Beats, und ich versuche ja nicht, die Geschichte von jemand anderem zu erzählen.

Bemerkenswert ist, dass der eigene Sound dabei nicht als etwas angesehen wird, das in einem ‚schlummert‘ und nur ‚geweckt‘ werden muss, sondern als etwas, das sich aus einer Vielzahl an Einflüssen und Versatzstücken zusammensetzt, wie Yinka erklärt: „Hip-Hop ist ja auch eine riesige Copy-Paste-Kultur, aber wo man dann seine eigenen Finessen drauf baut.“ Zentral für den Findungsprozess ist es nach Auffassung der Beatmaker*innen daher, sich darüber bewusst zu werden, was man mag, interessant oder in irgendeiner Weise ansprechend findet, und dann zu überlegen bzw. auszuprobieren, wie all das zu einem eigenen Sound verbunden werden kann. Michel beschreibt diesen Prozess wie folgt:

Dass du einfach so Künstler hast, die du ansprechend findest, die einen Klang haben, den du geil findest, und dann ist es halt bei mir so, dass ich versuche, die so wie in so einer Mindmap anzuordnen und mich irgendwie in der Mitte zu positionieren. Es gibt da so ein paar Leute, die setzen für mich die Messlatte und die inspirieren mich so dazu und klar, du willst halt irgendwie nach dir selbst klingen und versuchst dich dann halt irgendwie zu positionieren. Nimmst hier ein bisschen was von, da ein bisschen von, da ein bisschen von.

Und Leo erzählt:

Ich finde verschiedene Einflüsse recht interessant. Ich finde Reggae sehr interessant, weil es einfach extrem groovt immer und [...] ich möchte gerne ein bisschen den Groove aus dem Reggae so ein bisschen einbauen. Habe zwar noch nicht so den Plan, wie, aber, ja, dass das irgendwie noch so ein bisschen mit reinkommt.

An Leos Zitat wird deutlich, dass die Suche nach einem eigenen Sound zumindest potenziell immer auch bedeutet, dass Lerninhalte ausgemacht werden, um dem Ziel eines eigenen Sounds näher zu kommen.

In der Findungsphase versuchen einige Beatmaker*innen zudem, sich darüber bewusst zu werden, über welche Fähigkeiten sie aufgrund des Ausübens weiterer Musikpraxen verfügen und wie sie diese gegebenenfalls gewinnbringend in die Entwicklung eines eigenen Sounds einfließen lassen können. So erzählt beispielsweise Miro, der unter anderem Jazzschlagzeug studiert hat, dass er sich „immer noch in diesem Findungsprozess“ befindet, bei dem er versucht,

so gut es geht einen eigenen Sound zu kreieren. Und ich glaube, das geht einfach nur, wenn man alles verbindet, was man halt irgendwie kann. Und das ist halt bei mir Jazz, dass ich irgendwie Jazz-Mensch bin und dann aber auch Sample-Mensch bin und dann einfach alles verbinde.⁷⁷

Als hinderlich für das Entwickeln eines eigenen Sounds erweist sich für einige Beatmaker*innen mitunter das Gefühl, sich streng an bestimmte Regeln halten zu müssen. So erzählt beispielsweise Yinka, wie sie zu Beginn versucht hat, den musikalisch-ästhetischen Konventionen des Boom Bap zu entsprechen, und sich erst mit der Zeit davon lösen konnte:

Ja, das war eher so: Keep it real, blablabla. So wie es oft ist, so mit Hip-Hop. Und irgendwie war ich so: Das ist doch total dumm und langweilig. Und was ist eigentlich ‚keep it real‘? Also, bin ich ehrlich mir selber gegenüber, dann bin ich doch real. Ich bin doch nicht real, wenn ich irgendwas mache und gar keinen Spaß dabei habe oder es fühlt sich nicht richtig an für mich. Und ich benutze auch, also, in meinen Beats findet man auch so Soundeffekte oder Sounds, die nicht so typisch sind für Boom Bap und das macht mir halt viel mehr Spaß, so zu arbeiten.

Für Cedric ist es beim Entwickeln eines eigenen Sounds generell wichtig, offen zu sein und sich nicht durch bestimmte Regeln selbst zu begrenzen. Beatmaker*innen sollten darauf achten,

sich nicht zu sehr [...] eigene Grundsätze zu verpassen, zu sagen, ich muss jetzt, ich beschränke mich jetzt nur auf das und das, weil ich das aus irgendeinem Grund real finde oder so. Realness ist ja sowieso die größte Bremse im Hip-Hop. Einfach offen sein für ganz viele Sachen und seinen eigenen Style nicht zu sehr beschränken.

77 Das Entwickeln eines eigenen Sounds kann somit unter Umständen als eine Form der produktiven Aushandlung bzw. Nutzung von Multimitgliedschaft verstanden werden (vgl. zur Multimitgliedschaft Kapitel 6.5).

Am Ende der Findungsphase steht im Idealfall ein eigener Sound, der in der nun folgenden Konsolidierungsphase gefestigt, gegebenenfalls elaboriert und vor allem verstetigt wird. Die Entwicklung eines eigenen Sounds kann als ein zentrales Ziel der Beatmaker*innen angesehen werden und damit, nicht zuletzt aufgrund der persönlichen Involviertheit, als starker Antrieb, das Entsprechende dafür zu lernen.

6.4.3 Zusammenfassung

Alle von mir interviewten Beatmaker*innen lernen selbstgesteuert. Für das Gelingen selbstgesteuerten Lernens müssen die Beatmaker*innen über eine Reihe von Fähigkeiten verfügen, die sich als eine Art Metakompetenz zusammenfassen lassen. Dazu zählt unter anderem das Vermögen, die eigene künstlerische Handlungsfähigkeit einschätzen zu können. Dafür erweist es sich als hilfreich, die eigenen Beats untereinander sowie mit den Beats anderer Beatmaker*innen zu vergleichen und außerdem Feedback zu erhalten. Zudem müssen die Beatmaker*innen in der Lage sein, sich zu motivieren, um die für Lernen notwendige mentale Energie zu mobilisieren. Als ein besonders relevanter Faktor hat sich dabei das Ziel herausgestellt, einen eigenen Sound zu entwickeln.

6.5 Weitere Musikpraxen ausüben

Alle von mir interviewten Beatmaker*innen bauen nicht nur Beats, sondern haben im Vorfeld ihrer Beatmaking-Karriere und/oder in deren Verlauf noch weitere Musikpraxen ausgeübt. Vor dem Hintergrund der in dieser Arbeit eingenommenen praxistheoretischen Perspektive sind bzw. waren die Beatmaker*innen demnach nicht nur Mitglieder der Praxisgemeinschaft der Beatmaker*innen, sondern partizipieren bzw. partizipierten darüber hinaus noch an weiteren Praxisgemeinschaften. In Anlehnung an Wenger kann somit von einer Multimitgliedschaft bzw. „multimembership“ (Wenger, 1998, S. 158–160) der Beatmaker*innen gesprochen werden (vgl. auch Zembylas, 2004, S. 257).

Diskutieren ließe sich, wie die einzelnen Gemeinschaften dabei jeweils sinnvoll konzeptualisiert werden können. Wenn etwa Ole vor Beginn seiner Beatmaker-Karriere Schlagzeug in einer Grunge-Band spielt, kann er als Mitglied sowohl der Praxisgemeinschaft der Schlagzeuger*innen als auch jener der Grunge-Musiker*innen oder jener der Bandmusiker*innen verstanden werden. Mir geht es an dieser Stelle allerdings weniger um eine möglichst präzise Bestimmung der jeweiligen Multimitgliedschaft als vielmehr darum, die Bedeutung der damit einhergehenden Entwicklung künstlerischer Handlungsfähigkeit(en) bzw. des damit verbundenen praxisspezifischen Wissenserwerbs für die Karrieren der Beatmaker*innen zu beleuchten.

Erworben wird das für die Partizipation an den verschiedenen Gemeinschaften erforderliche Wissen auf unterschiedliche Art und Weise. Ole erhält beispielsweise zunächst Schlagzeugunterricht, bevor er diesen abbricht und fortan hauptsächlich selbstgesteuert lernt. Umfang und Elaboriertheit dieses Wissens bzw. der jeweiligen künstlerischen Handlungsfähigkeit hängen wiederum maßgeblich davon ab, welchen Stellenwert

die jeweilige Musikpraxis für die Beatmaker*innen hat und wieviel Zeit und Energie sie in das Ausüben derselben investieren. Ole etwa spielt kaum noch Schlagzeug, sondern baut hauptsächlich Beats.

Grundsätzlich werden das Ausüben weiterer Musikpraxen und das dabei erworbene Wissen als vorteilhaft für das Bauen von Beats angesehen. Das sei an einigen Beispielen veranschaulicht. Leo etwa ist der Ansicht, dass er zu Beginn seiner Beatmaker-Karriere aus seiner Tätigkeit als DJ einen Vorteil ziehen konnte, weil er dadurch bereits über eine besonders elaborierte Klangbibliothek verfügte und ihm durch das Anfertigen von DJ-Edits der Umgang mit einer DAW bereits vertraut war. André ist der Auffassung, dass er beim Bauen von Drums-Loops davon profitiert, dass er eine Zeit lang Schlagzeug gespielt hat, und beim Mixen und Mastern seiner Beats davon, dass er elektronische Komposition studiert hat. Selma erzählt, dass sie sich „im Gitarrenunterricht zum Beispiel auch mal eine Melodie ausdenken“ sollte, weshalb das Entwerfen von Vorstellungen für sie „nicht ganz hundertprozentig neu“ gewesen sei. Sie habe den Gitarrenunterricht „deswegen immer als Vorteil empfunden.“ Und Michel ist generell der Meinung, dass durch das Ausüben weiterer Musikpraxen wertvolle Inspirationen und Ideen gesammelt werden können, was sich auf lange Sicht wiederum als förderlich für die Entwicklung eines eigenen Sounds erweise.

Obwohl das Ausüben weiterer Musikpraxen also zumeist als Vorteil betrachtet wird, gibt es auch Beatmaker*innen, die auf damit verbundene Schwierigkeiten hinweisen. Das sei im Folgenden anhand von Miro's Multimitgliedschaft veranschaulicht. Miro erhält bis zu seinem zehnten Lebensjahr Klavierunterricht an einer Musikschule und danach für einige Jahre Posaunen- sowie Schlagzeugunterricht. Mit ungefähr 14 Jahren fängt er mit dem Rappen an und kurze Zeit später auch mit dem Beatmaking. Nach dem Abitur studiert er Jazzschlagzeug und unterbricht daraufhin sowohl seine Rapper- als auch seine Beatmaker-Karriere. Letztere nimmt er jedoch nach etwa einem Jahr wieder auf.

In Miro's Erzählungen entsteht zunächst der Eindruck, dass Miro das Ausüben dieser Praxen als gewinnbringend für seine Beatmaker-Karriere erlebt. So sei es ihm etwa möglich, Klangmaterial mittels Klavier, Schlagzeug oder Posaune selbst einzuspielen. Insbesondere durch sein Studium verfüge er außerdem über elaboriertes auditives Wissen sowie über Wissen im Bereich Jazzharmonik. Dadurch sei er beispielsweise in der Lage, schnell passende Basstöne zu finden – im Unterschied zu seinem Mitbewohner, der ebenfalls Beats baut, aber nicht über vergleichbares Wissen verfügt.

Der [Mitbewohner, CK] macht [...] Beats und der macht gute Beats, also der macht auch mal Beats, wo der selber einspielt, und der kann halt irgendwie drei Akkorde auf dem Piano und dann nimmt der die drei Akkorde und das reicht auch vollkommen aus für einen Beat. [...] Ich drücke jetzt die drei Töne, okay, das hört sich cool an, den Akkord kann ich auch noch, okay, passt dazu, cool. Aber welchen Basston er jetzt zum Beispiel dazu spielen muss, das kann er dann so probieren und wenn er das hinkriegt, dann hört der, dass der Basston irgendwie passt. Aber bei mir ist es, ich hör halt hier, okay, Des-Major-Sieben-Akkord, okay, hier ist das Des, dann spiele ich im Bass halt Des, ne? Ich habe so ein bisschen so einen harmonischen Background.

Aufgrund seines „harmonischen Background[s]“ kann Miro ein bestimmtes Klangergebnis schnell als einen bestimmten Akkord deuten und daher direkt einen Basston einspielen, von dem er aufgrund seines Harmonikwissens *weiß*, dass es sich um den ‚richtigen‘ handelt. Sein Mitbewohner muss hingegen ausprobieren und weiß zudem am Ende nicht mit letzter Gewissheit, ob er den ‚richtigen‘ Basston gefunden hat. Er hört bloß, dass der Ton „irgendwie passt“.

Nachdem Miro zunächst die Vorteile seines Wissens benannt hat, weist er auf potenziell damit einhergehende Nachteile hin:

Eigentlich habe ich mir voll lange gesagt, bis vor einem Jahr noch oder so, wenn ich Beats mache, dann mache ich einfach nur Beats, dann denke ich nicht nach über Harmonien [...], weil dann nicht dieser Hip-Hop-Sound entsteht. Man hört, dass das zu angestrengt ist [...], weil dieser Hip-Hop-Sound eben aus Unwissenheit entstanden ist. Oder? Würde ich einfach mal unterstellen, oder? [...] Die denken ja nicht: Hier ist ein Piano-Sample, ah, da spielt der, warte mal, was spielt der da? C-Major-Sieben-Kreuz-Elf, okay, und was ist der nächste Akkord? Sondern das ist einfach so: Das ist nice und das passt irgendwie dazu, okay. Und dadurch ist eine Ästhetik entstanden, die wahrscheinlich nur entstehen konnte, weil die Leute keine Ahnung hatten. Aber weil die eine richtig geile Intuition hatten. Also so ein richtig geiles Gefühl und Gespür für was will ich sampeln, was will ich für einen Klang haben nachher. Und deswegen habe ich lange versucht, das so wegzutun, dieses Wissen. Weil Wissen eh immer, das kann ja total hemmend sein.

Miro ist lange davon überzeugt, dass Harmonikwissen nachteilig ist, da der „Hip-Hop-Sound“ nur intuitiv entstehen könne. Folglich versuchte er, dieses Wissen „wegzutun“. Deuten lässt sich das als der Versuch, eine „Unwissenheit“ in Bezug auf Harmonik zu simulieren in der Hoffnung, offener und unbefangener vorgehen zu können und dadurch beispielsweise die in Betracht kommenden Ton- und Akkordkombinationen nicht bereits im Vorfeld einzuschränken.

Ähnlich wie Miro ist auch Hendrik, der ebenfalls ein Musikstudium absolviert hat, unsicher, inwieweit ihm sein dort erworbenes Wissen zum Vorteil gereicht:

Ich weiß nicht, wie das ist, wenn jemand was ganz anderes macht, irgendwie, und da vielleicht unbefangener rangeht, weil er jetzt, keine Ahnung, nicht denkt: Aha, der Akkord passt jetzt aber nicht. Also, ich glaube, das kann in beide Richtungen gehen. [...] Einerseits bin ich versucht zu sagen, ja, wenn ich Ahnung von Harmonielehre habe und [...] dadurch, dass ich weiß, was da harmonisch passiert, kann ich besser jetzt einen Song bauen, der irgendwie schön klingt, der irgendwie passend klingt. Aber das heißt nicht, dass jemand, der sämtliche Regeln über den Haufen wirft oder, sagen wir mal so, die Regeln gar nicht erst kennt und sie deswegen nicht anwendet, nicht auch irgendwas Cooles kreieren kann.

Das für die Partizipation an bestimmten Praxisgemeinschaften (z. B. jener der Jazzmusiker*innen) erforderliche Wissen (z. B. über Harmonik) ist somit nicht notwendigerweise auch für erfolgreiches Handeln in anderen Praxisgemeinschaften (z. B. jener der Beatmaker*innen) von Vorteil – oder wie Neuweg es formuliert: „Wissen kann dem Können auch hinderlich sein“ (Neuweg, 2015, S. 212).

Das sei an einem weiteren Aspekt veranschaulicht, der sich allerdings nur vorsichtig und indirekt aus dem obigen Zitat ableiten lässt. Dort berichtet Miro davon, dass er aufgrund seines „harmonischen Background[s]“ im Unterschied zu seinem Mitbewohner direkt hört, dass es sich bei einem bestimmten Klangereignis um einen bestimmten Akkord handelt. Zu vermuten ist nun, dass diese Form des Hörens, bei der Schall vor dem Hintergrund von Harmonikwissen verarbeitet wird, für Miro einen dominierenden Modus der Wahrnehmung darstellt. Denn ein solches, vornehmlich in Harmonielehre- und Gehörbildungskursen während des Studiums ausgebildetes, Hören ist erforderlich, um innerhalb der Praxisgemeinschaft der Jazzstudierenden erfolgreich handeln bzw. Prüfungen bestehen zu können. Zugleich führt ein solches „ear training“ Cook zufolge allerdings auch dazu, dass

it becomes increasingly difficult to conceive that music might work in other ways, or to hear it properly if it does; the harder you listen, the more you hear it in terms of the notes and chords and formal types of the Western tradition, and the less you can understand music that works primarily in terms of timbre and texture, say. (Cook, 2000, S. 104)

Zumindest angenommen werden kann an dieser Stelle also, dass die Ausbildung dieses ‚Harmonik-Hörmodus‘ es Miro möglicherweise erschwerte, andere, für Beatmaking bedeutsamere Hörmodi zu entwickeln. Für Cook jedenfalls steht fest: „At all levels, then, what you know about music can open your ears to it or close them, make certain types of music seem ‚natural‘ and others not just inconceivable but, in effect, inaudible“ (ebd., S. 105, vgl. auch Danielsen, 2006, S. 191; Zagorski-Thomas, 2016, S. 73).

Festgehalten werden kann, dass die Beatmaker*innen im Vorfeld ihrer Karriere und/oder währenddessen durch das Ausüben weiterer Musikpraxen an verschiedenen Praxisgemeinschaften partizipieren und dadurch Wissen erwerben, von dem sie beim Bauen von Beats grundsätzlich profitieren können, das aber aufgrund seiner potenziell hinderlichen Wirkung teilweise auch kritisch betrachtet wird.

6.6 Zusammenfassung

In diesem Teil der Arbeit ging es um die Frage, wie künstlerische Handlungsfähigkeit beim Beatmaking entwickelt wird. Dabei hat sich gezeigt, dass angehende Beatmaker*innen bereits vor Beginn ihrer Karriere ein Faible für Hip-Hop bzw. Beatmaking entwickeln und infolgedessen viel Hip-Hop-Musik hören und sammeln, sich über Hip-Hop-bezogene Phänomene informieren und über all das mit anderen austauschen. Dadurch erwerben sie verschiedene Wissensformen und sammeln Ressourcen, von denen sie später beim Beatmaking profitieren. Wichtige Lernprozesse finden also bereits statt, bevor eine Karriere als Beatmaker*in überhaupt in Erwägung gezogen wird. Gelernt wird dabei hauptsächlich selbstgesteuert und unstrukturiert. Vor allem aufgrund ihrer Begeisterung für die Musik fassen die angehenden Beatmaker*innen schließlich den Entschluss, mit dem Beatmaking zu beginnen.

Mit dem Entschluss, eine Karriere als Beatmaker*in zu wagen, haben die Interviewpartner*innen umgehend damit begonnen, eigene Beats zu bauen, also direkt aufs Ganze zu gehen. Ein vorbereitendes Lernen bzw. Üben scheint es hingegen nicht zu geben. Begründet wird das zum einen damit, dass es unnötig sei aufgrund der Asynchronität und Diskontinuität von Beatbauprozessen sowie der damit verbundenen Reversibilität, der Passung der DAW, des geringen Bedarfs an körperlich-motorischen Fertigkeiten sowie der Möglichkeit, den Beatbauprozess individuell zu gestalten. Zum anderen erscheint es den Beatmaker*innen nicht sinnvoll aufgrund der Kontextsensitivität bestimmter Praktiken sowie der Komplexität und der Ergebnisoffenheit von Beatbauprozessen. Sinnvoller ist es aus ihrer Sicht, stets aufs Ganze zu gehen und erst absichtsvoll zu lernen, wenn es erforderlich ist.

Erforderlich wiederum ist dies ihrer Ansicht nach insbesondere dann, wenn sie akut mit einem Problem konfrontiert sind. Probleme können somit als zentrale Lernimpulse verstanden werden. Wie diese gelöst und damit potenziell gelernt wird, ist abhängig von der problemkonstruierenden Person, dem Problem selbst sowie der Verfügbarkeit externer Ressourcen. Gezeigt hat sich, dass dabei grundsätzlich selbstgesteuert und solitär gelernt wird und dem Ausprobieren eine besondere Bedeutung zukommt – vor allem da die Beatmaker*innen zumeist mit Problemen konfrontiert sind, bei denen externe Ressourcen wie Anleitungen oder Lehrpersonen nur bedingt weiterhelfen. Das hängt wiederum damit zusammen, dass die Beatmaker*innen häufig selbst (noch) keine Vorstellung davon haben, was eine Lösung des Problems sein könnte, oder sie haben zwar eine Vorstellung, können diese aber nur unzureichend kommunizieren.

Neben dem Bauen von Beats entwickeln die Beatmaker*innen ihre künstlerische Handlungsfähigkeit dadurch weiter, dass sie auch nach Beginn der Karriere weiterhin ihr Faible pflegen und dadurch potenziell relevantes Wissen erwerben. Außerdem wird das Sammeln bestimmter Ressourcen zunehmend wichtiger. Dazu gehört zum einen Input, also immaterielle Ressourcen wie Eindrücke, Erfahrungen oder Klänge, und zum anderen (quasi-)materielle Ressourcen in Gestalt von analogem oder digitalem Klangmaterial. Obwohl das primäre Ziel des Sammelns das Anlegen von Ressourcen ist, wird dabei häufig auch gelernt.

Grundsätzlich entwickeln die Beatmaker*innen ihre künstlerische Handlungsfähigkeit nicht im Rahmen etablierter Musikausbildungsinstitutionen. Stattdessen gehen sie abseits davon ihren eigenen Weg und lernen dabei hauptsächlich selbstgesteuert und unstrukturiert. Ein solches Lernen geht mit einem hohen Maß an Autonomie einher, erfordert aber zugleich spezifische Fähigkeiten aufseiten der Lernenden, die zusammengefasst als eine Art Metakompetenz verstanden werden können. So müssen die Beatmaker*innen etwa in der Lage sein, die eigene künstlerische Handlungsfähigkeit einzuschätzen, sich angemessene Ziele zu setzen und geeignete Lernstrategien zu kennen und einzusetzen. Außerdem müssen sie sich selbst motivieren können.

Zuletzt sei darauf hingewiesen, dass die von mir interviewten Beatmaker*innen im Vorfeld ihrer Karriere und/oder währenddessen durch das Ausüben weiterer Musikpraxen praxisspezifisches Wissen erwerben, das dem Bauen von Beats grundsätzlich för-

derlich ist, das aber aufgrund seiner potenziell hinderlichen Wirkung teilweise auch kritisch betrachtet wird.

III. Fazit

In der vorliegenden Arbeit habe ich mich im Rahmen eines qualitativ-empirischen Forschungsdesigns mit der Manifestation, der Konstitution und der Entwicklung künstlerischer Handlungsfähigkeit beim Beatmaking auseinandergesetzt. Um die Praxis zu kontextualisieren, für ihre spezifischen Merkmale zu sensibilisieren sowie den Forschungsbereich einzugrenzen, habe ich zudem die historische Genese des Beatmaking nachgezeichnet und auf dieser Grundlage vorgeschlagen, Beatmaking als eine Form asynchroner digital-phonographischer Arbeit nach dem Groove-Prinzip zu konzeptualisieren.

Im Folgenden fasse ich die zentralen Ergebnisse meiner Forschung zusammen und setze sie primär mit Greens qualitativ-empirischer Studie *How Popular Musicians Learn* (2002) in Beziehung. Green geht es zwar nicht direkt um künstlerische Handlungsfähigkeit, allerdings lässt sich ihre Erforschung der Lernpraktiken und Lerninhalte von Rockmusiker*innen in gewisser Weise als eine Auseinandersetzung mit der Entwicklung und Konstitution künstlerischer Handlungsfähigkeit in der Rockmusik interpretieren. Zudem beschreibt sie – wenn auch nicht so ausführlich – Manifestationen künstlerischer Handlungsfähigkeit. Ein Vergleich mit Greens Ergebnissen erschien mir daher durchaus möglich und sinnvoll – insbesondere, da die Studie nach wie vor eine zentrale Referenz darstellt, wenn es darum geht, wie in populären Musikpraxen gelernt wird und wie dieses Lernen für formelle Kontexte fruchtbar gemacht werden kann. Durch einen Vergleich mit meinen Ergebnissen hoffe ich nun, aufzeigen zu können, dass Greens Erkenntnisse vor allem für die Rockmusik Gültigkeit beanspruchen können, nicht aber uneingeschränkt für andere Praxen aus dem Bereich der populären Musik.

Meine Darstellung orientiert sich an jener im Ergebnisteil. Das bedeutet, ich gehe zunächst auf die Manifestation und die Konstitution künstlerischer Handlungsfähigkeit ein und im Anschluss erst auf ihre Entwicklung. In beiden Fällen fasse ich zunächst meine Ergebnisse zusammen und diskutiere sie, greife dann einige der mir besonders relevant erscheinenden Aspekte noch einmal auf, formuliere offengebliebene Fragen und Desiderata und benenne Anschlussmöglichkeiten sowohl für weitere Forschung als auch für didaktische Überlegungen. Abgeschlossen wird das Fazit durch eine Schlussbemerkung, in der ich für eine stärkere Zusammenarbeit von Musikpädagogik und Popular Music Studies sowie eine selbstreflexive und zugleich flexible Haltung im Umgang mit der Vielfalt musikalischer Praxen plädiere.

7 Zusammenfassung, Diskussion und Ausblick

7.1 Manifestation und Konstitution künstlerischer Handlungsfähigkeit

Bevor ich im Folgenden meine Ergebnisse hinsichtlich der Manifestation sowie der Konstitution künstlerischer Handlungsfähigkeit mit jenen von Green in Beziehung setze, möchte ich kurz erläutern, inwiefern sich diese überhaupt miteinander vergleichen lassen. Denn während Green das, was die Rockmusiker*innen wissen und können, mithin lernen müssen, als *skill* oder *knowledge* (Green 2002, S. 21) bezeichnet, habe ich zentrale Lerninhalte vornehmlich als Wissensformen konzeptualisiert. Mir erscheint allerdings ein In-Beziehung-Setzen insofern unproblematisch, als dass Greens Verständnis von *skill* und *knowledge* Parallelen zu der von mir verwendeten Unterscheidung in künstlerisch-praktische und allgemein-propositionale Wissensformen aufweist. So umfasst *skill* für Green beispielsweise physische bzw. körperlich-motorische Fertigkeiten, äußert sich aber auch in mentalen Akten wie dem Erkennen einer Akkordfolge (ebd.). Damit entspricht *skill* in etwa der künstlerisch-praktischen Wissensart. Dagegen ähnelt *knowledge* der allgemein-propositionalen Wissensart, weil Green damit hauptsächlich Wissen über einen Sachverhalt bezeichnet, beispielsweise über ein bestimmtes Musikstück. Zudem weist Green ausdrücklich darauf hin, dass *skill* und *knowledge* nicht dichotom zu verstehen sind, sondern vielmehr als ineinander verschränkt und miteinander vermischt (ebd.) – ebenso, wie auch die von mir konzeptualisierten Wissensformen ineinandergreifen und sich nicht eindeutig trennen lassen. Es ist daher meines Erachtens durchaus möglich, die von Green genannten Lerninhalte mit den von mir herausgearbeiteten Wissensformen in Beziehung zu setzen.

Neben den Wissensformen habe ich als weitere Komponenten künstlerischer Handlungsfähigkeit diverse Haltungen und Ressourcen herausgearbeitet. Außerdem habe ich darauf hingewiesen, dass künstlerische Handlungsfähigkeit als verteilte Disposition zu verstehen ist. Haltungen thematisiert Green auch – wenngleich sie diese nicht als Lerninhalte begreift –, weshalb ich darauf im Folgenden ebenfalls eingehe. Hinsichtlich der Bedeutung verschiedener Ressourcen hingegen äußert sich Green ebenso wenig wie in Bezug auf den Umstand, dass am Zustandekommen künstlerischer Handlungen zumeist verschiedene nichtmenschliche und/oder menschliche Akteur*innen beteiligt sind. Diese Aspekte klammere ich daher zunächst aus.

7.1.1 Zusammenfassung und Diskussion

7.1.1.1 Künstlerisch-praktische Wissensformen

Notwendige Bedingung künstlerischer Handlungsfähigkeit beim Beatmaking sind verschiedene von mir dem künstlerisch-praktischen Wissen zugeordneten Wissensformen. Dazu zählt zunächst einmal ein Wissen über die Regeln der Praxis bzw. vielmehr die Fähigkeit, diesen adäquat folgen zu können. Zu den wichtigsten Regeln gehören die

musikalisch-ästhetischen Konventionen und Bewertungskriterien sowie verschiedene ethische Prinzipien – etwa die Verpflichtung, etwas Eigenes zu schaffen. Green spricht zwar nicht explizit von einem Regelwissen, allerdings finden sich bei ihr zahlreiche Hinweise, dass auch die von ihr interviewten Musiker*innen mit den Regeln der Praxis vertraut und beispielsweise in der Lage sind, den musikalisch-ästhetischen Konventionen entsprechend zu spielen oder zu komponieren (u. a. ebd., S. 28–29, 40, 93–94).

Neben dem Regelwissen ist für erfolgreiches Handeln beim Beatmaking eine Art Beatbauprozesswissen hilfreich. Dieses basiert auf in der Vergangenheit erworbenen und gesammelten Erfahrungen sowie der Reflexion über das eigene Handeln und Können und meint ein Wissen der Beatmaker*innen darüber, wie, womit, wo und wann sie besonders gut Beats bauen können, welches Umfeld ihnen dabei guttut bzw. wie sie ein solches herstellen können, was ihre Produktivität fördert, wie sie Störungen minimieren und wie sie sich in Stimmung bringen. Das Beatbauprozesswissen bewirkt ein Grundvertrauen in den Erfolg der eigenen Bemühungen und äußert sich in der Entwicklung von Routinen und Gewohnheiten, die ein sicheres und schnelles Bauen von Beats ermöglichen. Ähnlich wie beim Regelwissen gibt es bei Green auch kein dem Beatbauprozesswissen vergleichbares Konzept, wohl aber verschiedene Hinweise darauf, dass die Rockmusiker*innen über eine verwandte Wissensform verfügen, die es ihnen ermöglicht, bestimmte Routinen und Gewohnheiten zu entwickeln und dementsprechend sicher und schnell zu handeln (u. a. ebd., S. 80).

Sowohl die Beatmaker*innen als auch die Rockmusiker*innen müssen in der Lage sein, mit ihren jeweiligen Instrumenten (bzw. Stimmen) umzugehen und deren Handlungsmöglichkeiten gezielt zu nutzen. Ich bezeichne die dazu notwendigen, insbesondere körperlich-motorischen Fertigkeiten bzw. Dispositionen zusammenfassend als technisch-praktisches Wissen, während Green von *technique* spricht (ebd., S. 32). Diese *technique*, mithin das technisch-praktische Wissen, scheint für die von Green interviewten Musiker*innen tendenziell bedeutsamer zu sein als für die von mir interviewten Beatmaker*innen. Das ist allerdings auch nicht weiter verwunderlich, berücksichtigt man die hauptsächlich verwendeten Instrumente sowie die Merkmale der jeweiligen Praxis und – damit verbunden – die spezifische Art der Manifestation künstlerischer Handlungsfähigkeit. Denn zum einen bedarf es im Unterschied zum Spielen etwa eines Schlagzeugs nur geringer körperlich-motorischer Fertigkeiten für den Umgang mit Maus und Tastatur, also jenen Dingen, die die meisten Beatmaker*innen anfangs zur Steuerung der DAW nutzen. Zum anderen handelt es sich beim Beatmaking um eine asynchrone Form des Muskmachens, bei der die Herstellung und die Aufführung eines Produkts auseinanderfallen. Die künstlerische Handlungsfähigkeit der Beatmaker*innen wird somit für andere Personen hauptsächlich in ihrer veräußerten Form, nämlich in Gestalt phonographischer Artefakte, sicht- bzw. hörbar. Das bedeutet wiederum, dass die Beatmaker*innen zumindest potenziell die Möglichkeit haben, eine Handlung so lange zu wiederholen, bis sich ein gewünschtes Resultat einstellt. Sie müssen den Umgang mit ihren Instrumenten daher nicht derart beherrschen, dass sie im Moment ‚abliefern‘ können.

In der Rockmusik hingegen geht es vor allem darum, Stücke möglichst fehlerfrei und ohne Unterbrechung (nach-)spielen zu können. Berücksichtigt man ferner, dass dies häufig im Rahmen von sogenannten Ernstfällen geschieht, z. B. einem Auftritt, die durch die Unumkehrbarkeit von Handlungen bzw. Entscheidungen gekennzeichnet sind, wird deutlich, warum für Rockmusiker*innen ein elaboriertes technisches-praktisches Wissen so wichtig ist. Allerdings gilt: Obwohl die Rockmusiker*innen technisch-praktischem Wissen eine hohe Relevanz zuweisen, stellt eine elaborierte *technique* keinen Wert an sich dar. Ähnlich wie bei den Beatmaker*innen, die einen eigenen Sound technischer Virtuosität vorziehen, favorisieren auch die Rockmusiker*innen ein Spiel mit *feel* gegenüber einem technisch perfekten und/oder virtuosen Spiel (ebd., S. 107).⁷⁸

Nicht zuletzt verfügen erfahrene Beatmaker*innen und Rockmusiker*innen über ein elaboriertes auditives Wissen, also über die Fähigkeit, Klangereignisse differenziert und fokussiert wahrnehmen und verarbeiten zu können. Green spricht in dem Zusammenhang von „aural capacities“ oder schlicht einem guten Gehör („good ears“) (ebd., S. 73). Dieses Wissen spielt neben dem eigenen Musikmachen insbesondere beim Hören anderer Musikstücke eine wichtige Rolle. Für die Rockmusiker*innen ist es vor allem für das Nachspielen dieser Musikstücke wichtig. Beatmaker*innen hingegen versuchen zwar auch gelegentlich herauszufinden, wie ein Beat oder einzelne Elemente davon gebaut wurden; hauptsächlich aber benötigen sie spezifisches auditives Wissen, um das Potenzial dieser Musikstücke als Klangmaterial einschätzen und/oder auf ihrer Grundlage Vorstellungen entwerfen zu können. Denn Beatmaker*innen sind meist weniger daran interessiert, das Gehörte zu reproduzieren, sondern vielmehr daran, es neu zu kontextualisieren bzw. darauf aufbauend Vorstellungen eigener Beats zu entwerfen. Generell ist angesichts des Umstands, dass es beim Beatmaking stets um die Schaffung von etwas Eigenem geht, anzunehmen, dass das Vermögen, Vorstellungen zu entwerfen, insgesamt einen höheren Stellenwert einnimmt als in der Rockmusik.

7.1.1.2 Allgemein-propositionale Wissensformen

Eng verflochten mit den künstlerisch-praktischen Wissensformen sind drei eher allgemein-propositionale Wissensformen, nämlich technisches, musiktheoretisches sowie musikkulturelles Wissen.

Technisches Wissen umfasst zum einen Kenntnisse von verschiedenen Dingen, ihren Konzeptionen, Eigenschaften, Funktionsweisen und Handlungsmöglichkeiten, und zum anderen ein nicht notwendigerweise an bestimmte Dinge gekoppeltes Wissen über (spiel-)technische Verfahren und die damit einhergehenden Möglichkeiten. Dieses Wissen stellt eine zentrale Komponente künstlerischer Handlungsfähigkeit beim Beatmaking dar, was nicht zuletzt zusammenhängt mit der Komplexität einer DAW, der Vielzahl verwendeter Instrumente sowie dem Umstand, dass die Klangbearbeitung bzw. der

78 Hier lassen sich im Übrigen interessante Parallelen zur Bedeutung eines eigenen Stils beim Breaking ausmachen (vgl. Rappe & Stöger, 2014, S. 158).

Umgang mit verschiedenen Effekten einen wesentlichen Teil des Beatbauprozesses ausmacht.

Green geht auf technisches Wissen zum einen im Zusammenhang mit den instrumentalen Spieltechniken ein. Dabei betont sie, dass die meisten der von ihr interviewten Musiker*innen zuerst in der Lage sind, ihr Instrument auf eine bestimmte Art und Weise zu spielen, und sich, wenn überhaupt, erst später über die von ihnen verwendeten Spieltechniken bewusst werden, also technisches Wissen darüber erwerben (Green, 2002, S. 84). Zum anderen thematisiert Green Wissen über Dinge bzw. technische Verfahren in Hinsicht auf den Umgang mit Equipment wie Verstärker, Mikrofone, Lautsprecher etc. (ebd., S. 37). Wichtig sei ein solches „knowledge of how to use equipment“ (ebd., S. 77), um andere Musikstücke möglichst originalgetreu nachspielen und dabei insbesondere das jeweilige Timbre reproduzieren sowie um live auftreten zu können (ebd., S. 37). (Ergänzen ließe sich an dieser Stelle, dass dieses Wissen sicherlich auch für das Komponieren eigener Stücke relevant ist.) Bemerkenswert ist nun, dass Green technisches Wissen, vor allem das für den Umgang mit dem Equipment erforderliche, nur kurz erwähnt, ansonsten aber nicht näher darauf eingeht. Es scheint daher, als habe technisches Wissen für die Rockmusiker*innen nicht denselben Stellenwert wie für die Beatmaker*innen. Und das, obwohl das originalgetreue Nachspielen von Musikstücken sowie das Live-Auftreten laut Green zentrale Praktiken der Rockmusiker*innen sind und demnach davon auszugehen ist, dass technisches Wissen eine wesentliche Komponente ihrer künstlerischen Handlungsfähigkeit darstellt.

Erklären lässt sich der Umstand, dass Green technisches Wissen nicht bzw. kaum thematisiert, meines Erachtens mit ihrem Verständnis davon, was ein Musikinstrument ist. Dieses Verständnis lässt sich beispielhaft ablesen an der von ihr vorgenommenen Trennung zwischen Instrument und Equipment, also beispielsweise zwischen E-Gitarre und Verstärker. Denn mit dieser Trennung geht zumindest implizit eine Unterscheidung zweier Arten von Wissen einher. So wird nämlich einerseits ein für den Umgang mit Musikinstrumenten erforderliches und damit musikbezogenes Wissen konstruiert, das von Green, da es in ihrer Studie um musikbezogenes Lernen geht, mehr oder weniger ausgiebig thematisiert wird. Und andererseits wird ein für den Umgang mit Equipment erforderliches und damit nichtmusikbezogenes Wissen konstruiert, das daher von Green nicht oder zumindest kaum thematisiert wird. Noch einmal mit anderen Worten: Sowohl für den Umgang mit der Gitarre als auch für den Umgang mit dem Verstärker ist Wissen erforderlich, allerdings fokussiert Green hauptsächlich auf das Wissen im Umgang mit der Gitarre, da nur dieses für sie musikbezogenes Wissen im engeren Sinne darstellt. Dadurch berücksichtigt sie allerdings eine entscheidende Komponente künstlerischer Handlungsfähigkeit nicht in dem ihr gebührenden Maße. Denn um mit einer E-Gitarre ein bestimmtes Timbre zu erzeugen, braucht es eben nicht nur Wissen im Umgang mit der E-Gitarre, sondern auch im Umgang mit dem Verstärker, der beispielsweise entsprechend eingestellt werden muss.⁷⁹ Selbst wenn man den Verstärker nicht als

79 Zudem ließe sich Green etwa aus Perspektive der Akteur-Netzwerk-Theorie entgegenhalten, dass ein E-Gitarre spielendes Akteur-Netzwerk nicht nur aus der Person und der E-Gitarre gebildet wird, sondern der Verstärker sowie das Kabel und möglicherweise noch weitere Akteure (Effekt-

Musikinstrument begreift, ist Wissen im Umgang damit also ebenso von Bedeutung für das Musizieren eines E-Gitarristen wie dessen Wissen im Umgang mit der E-Gitarre – und damit meines Erachtens ebenso als musikbezogen zu betrachten. (Selbstverständlich ist ein solches technisches Wissen nicht für jedes Instrument in gleichem Umfang vonnöten. So dürfte seine Bedeutung etwa für Sänger*innen geringer sein als für E-Gitarrist*innen.)

Während Green das Wissen im Umgang mit Equipment zumindest kurz erwähnt, berücksichtigt sie eine weitere Form technischen Wissens gar nicht, nämlich jenes, das beim Aufnehmen von Musik eine Rolle spielt. Und das, obwohl sie wiederholt darauf hinweist, dass die von ihr interviewten Musiker*innen auch selbst bzw. in Eigenregie Musik aufnehmen (u. a. ebd., S. 76, 80). Warum sie auf das dafür notwendige Wissen nicht eingeht, lässt sich meines Erachtens damit erklären, dass das Aufnehmen in ihrem Verständnis nicht zum Musizieren im engeren Sinne zählt (vgl. auch Bell, 2016). Dieses besteht für sie nämlich hauptsächlich aus dem (Nach-)Spielen von Stücken und zu einem geringeren Anteil auch aus dem Komponieren.⁸⁰

Festhalten lässt sich daher: Auch wenn davon auszugehen ist, dass technisches Wissen für Rockmusiker*innen tatsächlich eine geringere Rolle spielt als für Beatmaker*innen, kann es doch als eine wichtige Komponente ihrer künstlerischen Handlungsfähigkeit angesehen werden. Seine Bedeutung ist somit größer als jene, die Green ihm zubilligt. Diese fehlende Berücksichtigung hängt wiederum, wie ich versucht habe darzulegen, vermutlich mit Greens recht engem Verständnis von Musikinstrument und Musizieren zusammen, wodurch ein Großteil des für das Nachspielen von Stücken, das Live-Auftreten sowie das Aufnehmen von Musik benötigte Wissen aus dem Blick gerät.

Neben technischem Wissen stellt musiktheoretisches Wissen eine weitere Komponente künstlerischer Handlungsfähigkeit beim Beatmaking dar. Damit bezeichne ich das Kennen und Verstehen von Begriffen und Konzepten für musikalische bzw. klangliche Phänomene. Dazu zählen beispielsweise Kenntnisse über harmonische Zusammenhänge, Taktarten oder Bezeichnungen für Rhythmus-Patterns, aber auch Wissen über akustische Gesetzmäßigkeiten sowie die Eigenschaften von Klängen, außerdem das Vokabular, um Klangeigenschaften (z. B. Timbre) benennen zu können, sowie das Vermögen, visuelle Repräsentationen klanglicher Phänomene (z. B. ‚klassische‘ Noten oder Waveformen) lesen und verstehen zu können. Ich vertrete in dieser Arbeit ein weites Verständnis von Musiktheorie und zähle dazu auch die pragmatischen, eigensinnigen bzw. Beatmaking-spezifischen Begriffe und Konzepte der Beatmaker*innen.

Bei Rockmusiker*innen spielt musiktheoretisches Wissen ebenfalls eine Rolle. Verstanden wird dieses von Green als ein „cerebral knowledge“ über „technicalities“ bzw. über „musical elements such as scales, modes, chords, keys, pitches, metres or

pedale etc.) ebenso zentrale Bestandteile dieses Akteur-Netzwerks sind und das daran beteiligte Wissen somit vollumfänglich als musikbezogenes Wissen betrachtet werden müsste (vgl. Théberge, 2017).

80 Damit erscheint im Übrigen auch das Komponieren als eine vom Aufnehmen getrennte Praktik – eine Auffassung, die vermutlich bereits damals, spätestens aber heute als überholt gelten dürfte (vgl. auch Godau & Haenisch, 2019, S. 52).

rhythms“ (Green, 2002, S. 93). Dabei grenzt sie das musiktheoretische Wissen explizit vom technisch-praktischen Wissen bzw. von der *technique* ab und betont: „This [das musiktheoretische Wissen, CK] includes *not how to play* musical elements [...], but *how to understand* their make-up and the relationship between them“ (ebd., S. 93, H. i. O.). Zu Beginn liege dieses Wissen hauptsächlich implizit vor bzw. hätten die Rockmusiker*innen meist nur vage Begriffe oder Metaphern für die musikalischen Elemente parat und würden erst später die ‚korrekten‘ Bezeichnungen und Konzepte lernen (ebd., S. 93–94). Daran ist zunächst einmal bemerkenswert, dass gemäß Green das musiktheoretische Wissen auch implizit vorliegen kann. Äußern würde sich das darin, dass die Rockmusiker*innen musikalische Elemente in „stylistically appropriate ways“ (ebd., S. 94) nutzen, ohne sie benennen zu können. Bemerkenswert ist das insofern, als dass ich vor dem Hintergrund der von mir genutzten Konzeptualisierung von Wissen ein solch stilistisch angemessenes Spielen-Können eher dem Regelwissen und damit der künstlerisch-praktischen Wissensart zugeordnet hätte.

Wichtiger als diese unterschiedliche Zuordnung von Fähigkeiten – über die sich durchaus diskutieren lässt⁸¹ – ist aber der Umstand, dass Green die Begriffe und Metaphern der Rockmusiker*innen nicht als musiktheoretisches Wissen begreift. Dazu zählen für sie nämlich anscheinend nur die im Rahmen ‚offizieller‘ Musiktheorien gebräuchlichen und damit ‚korrekten‘ Bezeichnungen und Konzepte (u. a. ebd., S. 76, 143, 152, 162). Durch ein derart enges Verständnis von Musiktheorie geraten allerdings die vagen Begriffe und Metaphern der Rockmusiker*innen aus dem Blick. Dabei sind einige davon womöglich viel besser geeignet, musikalische Phänomene im Zusammenhang mit Rockmusik zu konzeptualisieren und können daher ebenfalls als Bestandteile eines umfassend gedachten musiktheoretischen Wissens aufgefasst werden. Wichtig sind solche vermeintlich vagen Begriffe und Metaphern etwa in Bezug auf *Timbre*⁸² – ein Aspekt, den Green im Zusammenhang mit musiktheoretischem Wissen gar nicht thematisiert. Das ist vermutlich nicht zuletzt dem Umstand geschuldet, dass *Timbre* in ‚klassischer‘, aber auch in Jazz-bezogener Musiktheorie keine große Rolle spielt (vgl. u. a. Lavengood, 2021). Festhalten lässt sich an dieser Stelle, dass auch in Bezug auf musiktheoretisches Wissen bestimmte Wissensbestände von Green aufgrund eines bestimmten Verständnisses von Musiktheorie nicht oder kaum beachtet werden. Was sie ebenfalls nicht explizit zum musiktheoretischen Wissen zählt, was diesem meines Erachtens aber problemlos zugeordnet werden kann, ist das Vermögen vieler Rockmusiker*innen, „staff notation“ oder „guitar tablature“ lesen und verstehen zu können (Green, 2002, S. 38, 93–96).

Zu guter Letzt verfügen alle Beatmaker*innen über musikkulturelles Wissen. Dazu zähle ich Kenntnisse über Musikstücke, -genres, -kulturen, ihre Entstehung und Geschichte, über wichtige Orte und Räume, Institutionen, Labels, Musiker*innen etc., aber

81 Meines Erachtens wäre ohnehin zu überlegen, wie sinnvoll es ist, Wissensformen einer der beiden Wissensarten zuzuordnen, oder ob es nicht zielführender wäre, sie immer schon als eine Vermischung der beiden Wissensarten zu begreifen.

82 Zur theoretischen Bedeutung von Metaphern und vagen Begriffen und Konzepten für *Timbre* vgl. u. a. Porcello (2004), Lefford (2015), Fabbri (2016) und Fales (2018).

auch über aktuelle musikspezifische Diskurse innerhalb bestimmter Kulturen bzw. Praxisgemeinschaften. Auch bei Green finden sich verstreut zahlreiche Hinweise darauf, dass die Rockmusiker*innen über vielfältiges musikkulturelles Wissen verfügen, etwa über bestimmte Musikstücke oder darüber, „in what ways psychedelia influenced the history of rock“ (ebd., S. 21).

7.1.1.3 Haltungen

Neben den Wissensformen habe ich als weitere wichtige Komponenten künstlerischer Handlungsfähigkeit verschiedene Haltungen herausgearbeitet. Diese können im Anschluss an Illeris ebenso wie die Wissensformen als Lerninhalte und damit als erlernt betrachtet werden (Illeris, 2010, S. 61–62). Zu diesen Haltungen zählen Offenheit, Experimentierfreudigkeit sowie Selbstdisziplin.

Die Offenheit der Beatmaker*innen wird etwa im Zusammenhang mit ihrer Suche nach Input erkennbar, nämlich anhand ihres Umgangs mit ‚fremder‘ Musik oder Musik, die nicht ihrem Musikgeschmack entspricht; außerdem anhand ihrer Bereitschaft, sich im Rahmen konkreter Beatbauprozesse auf Unvorhergesehenes bzw. Ungeplantes einzulassen. Eine offene Haltung gegenüber anderen Musikgenres beobachtet auch Green bei den Rockmusiker*innen (Green, 2002, S. 121–124). Dabei betont sie, dass eine solche Haltung sogar bei den von ihr interviewten Musiker*innen im Jugendalter aufzufinden sei. Das sei wiederum nicht unbedingt üblich, da gemeinhin davon ausgegangen wird, dass „the musical tastes of adolescents tend to be narrower than those of young children and adults“ (ebd., S. 121).

Die Experimentierfreudigkeit der Beatmaker*innen macht sich insbesondere an deren Interesse bemerkbar, während eines Beatbauprozesses Sachen auszuprobieren und „Überraschungsmomente“ zu provozieren – ohne zu wissen, ob das Resultat sie zufriedenstellen wird. Eine vergleichbare Haltung wird von Green nicht explizit erwähnt. Das muss zwar nicht bedeuten, dass die Rockmusiker*innen nicht auch experimentierfreudig sind. Allerdings ist durchaus anzunehmen, dass eine solche Haltung für Beatmaker*innen eine größere Rolle spielt, weil beim Beatmaking stets eigene Beats gebaut werden. Ein Großteil des Musikmachens der Rockmusiker*innen besteht hingegen darin, Stücke nachzuspielen.

Im Unterschied zur Experimentierfreudigkeit scheint wiederum Selbstdisziplin, um Phasen ausbleibenden Erfolgs durchzustehen und die zum Erreichen eines bestimmten Ziels nötigen Anstrengungen aufzuwenden, für Beatmaker*innen und Rockmusiker*innen gleichermaßen bedeutsam zu sein (u. a. ebd., S. 100–101).

7.1.1.4 Resümee

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es hinsichtlich der die künstlerische Handlungsfähigkeit in der jeweiligen Praxis konstituierenden Komponenten durchaus Gemeinsamkeiten gibt. Sowohl Beatmaker*innen als auch Rockmusiker*innen müssen die Regeln ihrer Praxis kennen bzw. in der Lage sein, mit ihren Instrumenten so umzugehen (technisches sowie technisch-praktisches Wissen) und Klänge auf spezifische Art und

Weise wahrzunehmen (auditives Wissen), dass sie diese Regeln adäquat befolgen können (Regelwissen). Hilfreich sind außerdem Kenntnisse über zentrale Phänomene der jeweiligen Praxis (musikkulturelles Wissen), das Vermögen, musikalische Phänomene zu verstehen, zu benennen und zu konzeptualisieren (musiktheoretisches Wissen) sowie bestimmte Haltungen (Offenheit, Experimentierfreudigkeit, Selbstdisziplin). Im Laufe ihrer Karriere entwickeln die meisten Musiker*innen außerdem Routinen und erwerben ein Wissen darüber, welche Produktionsweisen, -zeiten und -orte ihrem künstlerischen Handeln besonders zuträglich sind (Beatbauprozesswissen).

Als weitere zentrale Komponenten künstlerischer Handlungsfähigkeit beim Beatmaking habe ich verschiedene Ressourcen identifiziert, nämlich einen Erfahrungsschatz, eine innere Klangbibliothek sowie weiteren vielfältigen Input. Diese Komponenten sind unter anderem wichtig für das Entwerfen von Vorstellungen. Der Erfahrungsschatz ist darüber hinaus Voraussetzung für die Entwicklung von Beatbauprozesswissen. Wie bereits angedeutet, thematisiert Green solche Ressourcen nicht explizit. Das muss allerdings nicht bedeuten, dass diese für die künstlerische Handlungsfähigkeit der Rockmusiker*innen nicht relevant sind. Vielmehr ist davon auszugehen, dass auch die von Green interviewten Musiker*innen über vergleichbare Ressourcen verfügen.

Einem Verständnis von künstlerischer Handlungsfähigkeit als verteilter Disposition folgend ist außerdem die Beteiligung und Bedeutung verschiedener nichtmenschlicher sowie menschlicher Akteur*innen für künstlerisches Handeln zu betonen. Auf diesen Aspekt geht Green ebenfalls nicht näher ein. Das hängt allerdings wohl weniger damit zusammen, dass die künstlerische Handlungsfähigkeit von Rockmusiker*innen nicht ebenso wie jene der Beatmaker*innen am besten als verteilte Disposition zu verstehen ist, sondern ist vielmehr darauf zurückzuführen, dass Green entsprechende theoretische Perspektiven nicht berücksichtigt hat.

Festzuhalten ist, dass es durchaus Gemeinsamkeiten zwischen der künstlerischen Handlungsfähigkeit von Beatmaker*innen und jener von Rockmusiker*innen gibt. Bei genauerem Hinschauen offenbaren sich allerdings auch große Unterschiede. Diese beziehen sich – wenig überraschend – insbesondere auf den Inhalt der verschiedenen Wissensformen. So müssen Beatmaker*innen beispielsweise schlicht andere Regeln kennen als die Rockmusiker*innen. Neben dem differenten Inhalt beziehen sich die Unterschiede außerdem auf die Gewichtung der einzelnen Komponenten. So hat sich beispielsweise gezeigt, dass technisch-praktisches Wissen (insbesondere im Sinne körperlich-motorischer Fertigkeiten) beim Beatmaking keine so große Rolle spielt wie in der Rockmusik, während umgekehrt technisches Wissen für Beatmaker*innen tendenziell wichtiger ist als für Rockmusiker*innen, ebenso wie die Fähigkeit, Vorstellungen zu entwerfen und Urteile zu fällen. Nicht zuletzt kann konstatiert werden, dass die künstlerische Handlungsfähigkeit der Beatmaker*innen insgesamt breiter angelegt ist als jene der Rockmusiker*innen und zwar insofern, als dass sie als *hyphenated musicians* prinzipiell eine größere Bandbreite an musikalischen Rollen bzw. Aufgabengebieten abdecken müssen.

Die genannten Unterschiede lassen sich vor allem mit der jeweiligen Manifestation künstlerischer Handlungsfähigkeit erklären, die wiederum eng mit den verwendeten

Instrumenten sowie den spezifischen Merkmalen der Praxen zusammenhängt. Zentrale Faktoren sind dabei die Asynchronität des Beatmaking im Unterschied zur Synchronität der Rockmusik sowie die Verpflichtung der Beatmaker*innen, stets etwas Eigenes zu schaffen bzw. eigene autographische Werke herzustellen.

7.1.2 Ausblick

Es ist keine große Überraschung, dass sich die künstlerische Handlungsfähigkeit der Beatmaker*innen von jener der Rockmusiker*innen unterscheidet. Denn abgesehen davon, dass diese Erkenntnis bereits im Konzept der künstlerischen Handlungsfähigkeit angelegt ist, weisen auch zahlreiche Studien darauf hin, dass sich Musikpraxen unter anderem hinsichtlich ihrer Regeln und der zum Einsatz kommenden Instrumente bzw. des Umgangs damit voneinander unterscheiden und dementsprechend spezifische Fertigkeiten, Kenntnisse und Ressourcen nötig sind, um im Rahmen der jeweiligen Praxis erfolgreich handeln zu können (u. a. Cook, 2000; Finnegan, 2007).

In der Musikpädagogik ist dieser Sachverhalt ebenfalls bekannt (u. a. Gembris, 2018, S. 245; Stöger, 2018, S. 262–263), wenngleich daraus nur bedingt entsprechende Konsequenzen für den Umgang mit kultureller Diversität etwa im Musikunterricht oder in der Musiklehrer*innenausbildung abgeleitet werden (vgl. u. a. Clausen, 2018; Buchborn, 2019; Clausen, 2020; Buchborn & Bons, 2021; Buchborn et al., 2021). Das mag auch damit zusammenhängen, dass über viele musikalische Praxen und die damit zusammenhängenden „musikbezogene[n] Spezialisierungen“ (Stöger, 2021, S. 143) bislang nur wenig Erkenntnisse vorliegen. Erkenntnisse darüber, wie sich künstlerische Handlungsfähigkeit im Rahmen einer Praxis manifestiert und durch welche Komponenten sie konstituiert wird, sind aber notwendig, um angemessen und wertschätzend mit kultureller Diversität umgehen zu können.

Diese Notwendigkeit sei nochmals am Beispiel der Eignungsprüfungen unterstrichen, also jener Hürde, die genommen werden muss, um ein Musiklehramtsstudium aufnehmen zu können. Bereits seit vielen Jahren wird gefordert, diese Prüfungen so zu gestalten, dass eine größere Bandbreite an Musikpraxen und damit zusammenhängender Fertigkeiten und Kenntnisse Berücksichtigung findet, um einer diverseren Gruppe von Menschen den Zugang zum Studium zu ermöglichen (u. a. Pabst-Krueger & Terhag, 2009, 2010; Pabst-Krueger, 2015; Buchborn, 2019). Denn eine Prüfung, die hauptsächlich auf die Manifestation und die Konstitution künstlerischer Handlungsfähigkeit im Bereich der klassischen westlichen Kunstmusik ausgerichtet ist, bei der es also – etwas zugespitzt formuliert – darauf ankommt, Werke Dritter auf einem ‚traditionellen‘ Instrument live bzw. synchron möglichst fehlerfrei zu reproduzieren, schließt viele Musiker*innen von vorneherein aus. Etwa Beatmaker*innen, deren Wissen und Können sich eben nicht in der synchronen Reproduktion von Werken Dritter zeigt, sondern in der asynchronen Produktion eigener Werke, und deren künstlerische Handlungsfähigkeit noch dazu im Zusammenspiel mit Instrumenten konstituiert wird, die häufig nicht einmal zum Inventar einer Universität oder Hochschule gehören. Um nun aber die Eignungsprüfungen so gestalten zu können, dass ein Musiklehramtsstudium auch für Men-

schen infrage kommt, die eine Musikpraxis wie das Beatmaking ausüben, müssen die Verantwortlichen zunächst einmal die damit zusammenhängende künstlerische Handlungsfähigkeit überhaupt (an-)erkennen können. Dafür sind wiederum spezifische Erkenntnisse über diese Praxen notwendig. Und an ebendiesen mangelt es in Bezug auf bestimmte Musikpraxen nach wie vor.⁸³ Neben dem Beatmaking sind davon etwa das Rappen, das DJing oder das Live-Coding betroffen. Zwar sind in den letzten Jahren einige Studien entstanden, denen diesbezüglich wichtige Hinweise entnommen werden können.⁸⁴ Dennoch besteht hier weiterhin Forschungsbedarf.

Das gilt natürlich auch für das Beatmaking. Denn wenngleich meine Arbeit diesbezüglich erste Erkenntnisse liefert, konnten viele Aspekte nur angerissen und zahlreiche Fragen nicht beantwortet werden. So wäre beispielsweise genauer zu klären, wodurch sich das auditive Wissen der Beatmaker*innen eigentlich auszeichnet bzw. worin genau die Einstellung ihres Gehörs auf die Erfordernisse der Praxis besteht und inwiefern sich hier merkbare Unterschiede zum auditiven Wissen anderer Musiker*innen ausmachen lassen. Dafür wäre es vermutlich vielversprechend, das musiktheoretische Wissen der Beatmaker*innen nochmal genauer zu untersuchen. Denn die von ihnen verwendeten Begriffe und Konzepte für musikalische bzw. klangliche Phänomene können möglicherweise Aufschluss geben darüber, worin ihr auditives Wissen besteht. Zugleich können die pragmatischen und eigensinnigen Begriffe und Konzepte der Beatmaker*innen gegebenenfalls zu einer Erweiterung der ‚traditionellen‘ Musiktheorie beitragen (vgl. u. a. Tagg, 2014). Allerdings ist es durchaus fraglich, inwieweit sich die Begriffe und Konzepte der Beatmaker*innen aufgrund ihrer Vagheit tatsächlich aufgreifen und formalisieren lassen – eine Vagheit, die, das sei betont, nicht als epistemisches Defizit verstanden werden sollte. Denn für Beatmaker*innen besteht zumeist schlicht keine Notwendigkeit, ihre Begriffe und Konzepte zu konkretisieren, solange sie sich in der Praxis bewähren. Sofern eine Erweiterung der Musiktheorie in institutionalisierten Kontexten angestrebt wird, um Praxen wie das Beatmaking angemessen zu integrieren, müsste hier wohl vor allem Forschung seitens der Musikwissenschaft bzw. der Musikpädagogik selbst erfolgen (vgl. auch Herbst, 2014, S. 244–246; Zagorski-Thomas, 2016). Dabei wäre es vermutlich vielversprechend, insbesondere die audiovisuelle Dimension der Praxis stärker einzubeziehen (vgl. Macchiusi, 2017).

Neben der ausführlichen Auseinandersetzung mit einzelnen bislang wenig berücksichtigten Praxen wäre es außerdem hilfreich, die gewonnenen Erkenntnisse miteinander zu vergleichen bzw. mit bereits vorhandenen Ergebnissen über künstlerische Handlungsfähigkeiten in anderen Praxen in Beziehung zu setzen. Und zwar nicht nur, um Unterschiede, sondern vor allem auch Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten. Auf diese Weise ließe sich beispielsweise meine Vermutung erhärten (oder widerlegen), dass die Manifestation und Konstitution künstlerischer Handlungsfähigkeit beim Beatmaking

83 Auf die Herausforderung, dass künstlerische Handlungsfähigkeit wahrscheinlich nur dann angemessen beurteilt werden kann, wenn die beurteilende Person selbst zumindest grundlegend in der Lage ist, in der jeweiligen Praxis künstlerisch zu handeln, soll an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden (vgl. u. a. Ryle, 1949, S. 53; Burnard, 2012, S. 258–262).

84 Vgl. zum Rap u. a. Kautny (2015), zum DJing u. a. Katz (2012) und zum Live-Coding u. a. Burnard (2012, S. 169–173).

jener in Praxen ähnelt, die ebenfalls als Formen asynchroner digital-phonographischer Arbeit verstanden werden können, z. B. House oder Techno.

Eine zentrale Herausforderung besteht dabei sicherlich darin, eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse herzustellen, da den Studien häufig unterschiedliche methodische Zugänge, theoretische Perspektiven und Begriffsverständnisse, etwa von Musiktheorie, zugrunde liegen. Hier wäre es vermutlich sinnvoll, auf einen gemeinsamen theoretisch-konzeptuellen Rahmen zurückzugreifen, der es ermöglicht, die Ergebnisse miteinander zu vergleichen, ohne die Spezifika und Eigenheiten der jeweiligen Praxis aus dem Blick zu verlieren. Einen solchen Rahmen könnte etwa das von Burnard in *Musical Creativities in Practice* vorgeschlagene „framework for understanding musical creativities“ (Burnard, 2012, S. 213–236) darstellen. Burnards Fokus liegt zwar auf der Frage, was Kreativität in unterschiedlichen Praxen auszeichnet; allerdings weist ihr Verständnis von musikalischer Kreativität große Schnittmengen zum Konzept der künstlerischen Handlungsfähigkeit auf. Es ist deshalb zu vermuten, dass sich der Rahmen zur vergleichenden Untersuchung musikalischer Kreativität auch für einen Vergleich künstlerischer Handlungsfähigkeiten eignet.

7.2 Entwicklung künstlerischer Handlungsfähigkeit

Im Folgenden stelle ich meine Ergebnisse hinsichtlich der Entwicklung künstlerischer Handlungsfähigkeit beim Beatmaking dar und setze sie ebenfalls mit der Studie von Green in Beziehung. Das ist meines Erachtens ohne größere Schwierigkeiten möglich, denn Green geht, ohne sich allerdings auf bestimmte Lerntheorien zu beziehen, von einem ausreichend weiten Lernverständnis aus: Lernen kann demnach sowohl bewusst als auch unbewusst erfolgen und hat dann stattgefunden, wenn es aufseiten der Lernenden zu einer Veränderung im kognitiven oder psychomotorischen Bereich kommt (Green, 2002, S. 15–16). Dieses Verständnis verträgt sich meines Erachtens ohne Weiteres mit der Lerntheorie von Illeris, die meiner Arbeit zugrunde lag.

Neben Green nehme ich in diesem Abschnitt außerdem Bezug auf die ebenfalls qualitativ-empirischen Studie „Hip-hop wasn’t something a teacher ever gave me“: Exploring Hip-Hop Musical Learning“ von Kruse (2018), bei der neben den Lernpraktiken von Hip-Hop-DJs und Rapper*innen auch jene von Beatmaker*innen im Mittelpunkt standen und bei der es sich meines Wissens nach um die aktuellste Arbeit zu diesem Thema handelt. An einzelnen Stellen gehe ich zudem auf Studien von Snell und Söderman (2014) sowie von Rappe und Stöger (2015) ein.

7.2.1 Zusammenfassung und Diskussion

7.2.1.1 Ein Faible entwickeln

Bei der Entwicklung künstlerischer Handlungsfähigkeit lässt sich zunächst einmal beobachten, dass die von mir interviewten Beatmaker*innen noch vor ihrem Entschluss,

eine Karriere als Beatmaker*innen zu beginnen, ein Faible für Hip-Hop-Musik und damit zusammenhängende Phänomene entwickeln. Dieses Faible äußert sich unter anderem darin, dass sie viel Hip-Hop-Musik hören und sammeln, sich über Hip-Hop-bezogene Phänomene informieren und mit anderen darüber austauschen. Dadurch erwerben die angehenden Beatmaker*innen verschiedene Wissensformen und sammeln Ressourcen, die sich als relevant für ihr späteres Beatmaking herausstellen werden. Wichtige Lernprozesse finden also bereits statt, bevor eine Karriere als Beatmaker*in überhaupt in Erwägung gezogen wird.

Auch Green weist darauf hin, dass die von ihr interviewten Musiker*innen in intensiven Kontakt mit den von ihnen präferierten Musikgenres bzw. -stilen kommen, bevor sie ihre jeweilige musikalische Praxis ausüben. Dadurch sind sie bereits damit vertraut, „how the music goes“ (Green, 2017, S. 363), verfügen also ebenso wie die angehenden Beatmaker*innen über verschiedene Fertigkeiten und Kenntnisse, von denen sie später profitieren (Green, 2002, S. 53, 68). Kruse beobachtet ebenfalls, dass es eine Phase kultureller Immersion gibt, in der die angehenden Musiker*innen mit von ihnen später von ihnen ausgeübten Musikpraxen in Kontakt kommen, geht aber auf die damit einhergehende Bedeutung für Lernen nicht näher ein (Kruse, 2018, S. 324).

7.2.1.2 Sich entscheiden, Beatmaker*in zu werden

Nachdem sie ihr Faible eine Zeit lang gepflegt haben, treffen die angehenden Beatmaker*innen irgendwann selbstmotiviert die Entscheidung, mit dem Beatmaking zu beginnen. Bei dieser Entscheidung spielen unterschiedliche Faktoren eine Rolle. Genannt werden neben der Begeisterung für die Musik unter anderem eine Faszination für die Art des Musikmachens und/oder die zum Einsatz kommenden Instrumente, das Bedürfnis, selbst tätig zu werden und sich selbst (künstlerisch) auszudrücken sowie der Wunsch nach sozialer Eingebundenheit und Anerkennung. Einige Interviewpartner*innen, die bereits als Rapper*innen tätig sind, geben außerdem eher pragmatische Gründe an. So ermöglicht ihnen das Bauen eigener Beats, über Beats zu rappen, die ihren Vorstellungen entsprechen und bei denen sie keine Schwierigkeiten mit dem Urheberrecht bekommen.

Auch die von Green interviewten Musiker*innen treffen die Entscheidung, ein Instrument zu spielen bzw. zu singen, selbstmotiviert (Green, 2002, S. 26). Die dabei relevanten Faktoren ähneln teilweise denen beim Beatmaking – etwa die Begeisterung für ein bestimmtes Instrument (ebd., S. 22–25, 53) –, andere fehlen hingegen, beispielsweise die pragmatischen Gründe. Dafür spielen die Ermutigung und die Unterstützung durch die Eltern eine wichtige Rolle (ebd., S. 24) – ein Faktor, der wiederum beim Beatmaking nicht vorkommt. Dort treten Eltern weder als Vorbilder noch als Impulsgeber*innen in Erscheinung. Allerdings ist es plausibel, davon auszugehen, dass sich das in den nächsten Jahren ändern wird, da immer mehr Eltern mit Hip-Hop-Musik sozialisiert bzw. gegebenenfalls sogar selbst als Beatmaker*innen tätig sind. Kruse geht nicht näher auf die Beweggründe ein, warum Menschen anfangen, Beats zu bauen bzw. Hip-Hop-Musik zu machen. Allerdings verweist er an einer Stelle darauf, dass mit der Immersion in die Hip-Hop-Kultur eine Art normativer Erwartung einhergehe, selbst Hip-

Hop-Musik zu machen (Kruse, 2018, S. 324). Eine solche normative Erwartung konnte ich bei den von mir interviewten Beatmaker*innen nicht feststellen.

7.2.1.3 Beats bauen

Sobald die Beatmaker*innen den Entschluss gefasst haben, eine Karriere als Beatmaker*in zu beginnen, fangen sie umgehend an, eigene Beats zu bauen. Ein vorbereitendes Lernen bzw. Üben scheint es hingegen nicht zu geben. Stattdessen wird auch im weiteren Verlauf der Karriere ein Lernen beim und durchs Bauen eigener Beats bevorzugt – ein Vorgehen, das ich als Aufs-Ganze-Gehen bezeichnet habe und das als die zentrale Lernstrategie beim Beatmaking angesehen werden kann. Die zentrale Lernstrategie der von Green interviewten Musiker*innen hingegen ist das Hören und Nachspielen von Musikstücken („listening and copying“). Nachspielen bedeutet dabei nicht zwingend, dass Musikstücke möglichst exakt reproduziert werden. Vielmehr geht Green von einem Kontinuum aus, bei dem der eine Pol durch das ‚originalgetreue‘ Nachspielen gebildet wird und der andere durch das Komponieren eigener Stücke – wobei das Komponieren für sie insofern ein Nachspielen darstellt, als dass sich die Musiker*innen dabei auf bestimmte musikalische Konventionen beziehen (Green, 2002, S. 41–45, 74–76). Allerdings scheint erstens das Komponieren eigener Stücke für das Lernen eine eher untergeordnete Rolle zu spielen und zweitens betont Green, dass zumindest eine gewisse Zeit lang Stücke erst nachgespielt werden müssen, da nur so die entsprechenden Spiel- sowie Kompositionsfähigkeiten entwickelt werden könnten (ebd., S. 74–75).

Hier wird nun ein erster zentraler Unterschied erkennbar zwischen dem Lernen der Beatmaker*innen und jenem der Musiker*innen aus Greens Studie. Denn potenziell gelernt wird beim Beatmaking nicht durch das Nachbauen von Beats, sondern stets durch das Bauen von eigenen. Auch Kruse kommt zu dem Schluss, dass die zentrale Lernstrategie der von ihm interviewten Musiker*innen darin besteht, eigene Produkte zu schaffen:

Participants considered creation the primary process by which they learned their craft. Beyond the notion of learning by doing, learning by creating meant developing unique pieces that did not previously exist. The musicians strongly valued individuality as part of this process. In fact, it appeared that in order to participate in any meaningful way as a musician in hip-hop culture meant to always be creating or performing something original. (Kruse, 2018, S. 323)

Zu einem vergleichbaren Ergebnis kommen auf Grundlage von Interviews mit DJs und Rapper*innen auch Snell und Söderman. Sie betonen: „Copying recordings was less prevalent than it was for the guitar-based rock and popular musicians in Green’s study“ (Snell & Söderman, 2014, S. 184). Im Fall der DJs hat das ihrer Ansicht nach damit zu tun, dass es einfacher ist, einen Song mit ‚traditionellen‘ Instrumenten nachzuspielen als mit Plattenspielern:

Copying songs directly from recordings is possibly something that is easier to do on drums, bass, guitar, and keyboards than it is to do on turntables because it seems likely

that exact pitches and rhythms could be more easily identified and reproduced on these instruments than on turntables. (ebd.)

Hinsichtlich der Rapper*innen gehen sie wiederum davon aus, dass es für diese im Unterschied zu den Sänger*innen in Greens Studie nicht so effektiv sei, etwas nachzurappen bzw. nachzusingen:

Learning how to sing by reproducing a sung vocal line exactly from a recording seems like it might be a more effective technique than learning how to rap by copying exactly what someone else already has done. Reproduction, in this sense, seems like it is a more accepted practice in guitar-based popular and rock based genres than it is in hip-hop. (ebd., S. 185)

Kruse wiederum vermutet, dass vor allem eine Art ethische Regel Hip-Hop-Musiker*innen dazu veranlasst, ein Lernen durch Reproduktion abzulehnen und ein Lernen durch das Schaffen von etwas Eigenem zu bevorzugen. Den Erklärungsversuch von Snell und Söderman, dass die unterschiedliche Bedeutung des Lernens durch Reproduktion in Rock und Hip-Hop mit den „specific instruments of each genre and their performance techniques“ (Kruse, 2018, S. 326) zusammenhängt, hält er hingegen für unwahrscheinlich(er).

Ich erachte beide Erklärungsversuche für plausibel und möchte in Bezug auf Beatmaking ergänzen, dass das Nachbauen eines Beats im Unterschied beispielsweise zum Covern eines Rocksongs möglicherweise auch deshalb unterlassen wird, da Ersteres tendenziell schwieriger bzw. aufwändiger ist. So ist etwa ein Gitarrist nur für den Gitarren-Part und eine Schlagzeugin nur für den Schlagzeug-Part zuständig, während Beatmaker*innen eine Vielzahl verschiedener Elemente nachbauen müssen. Außerdem ist es zumindest in gewisser Hinsicht einfacher, Harmonien, Melodien und Rhythmen nachzuspielen, als zu versuchen, spezifische Timbres nachzubilden – worauf es beim Beatmaking jedoch vor allem ankommt. Zudem werden Beats als autographische Werke nur selten in eine andere Textform überführt, weshalb es meist weder Noten noch Sheets gibt, die Aufschluss über zentrale Aspekte des Beats geben könnten. Was immer es auch ist: Festzuhalten bleibt, dass es in den musikalischen Praxen des Hip-Hops eine enge Verquickung des Lernens mit dem Schaffen eigener Werke gibt und dass diese Verquickung für die Entwicklung künstlerischer Handlungsfähigkeit in den jeweiligen Praxen Sinn zu ergeben scheint.

Allerdings ist das Lernen durch das Schaffen von etwas Eigenem zumindest bei den von Snell und Söderman interviewten DJs und Rapper*innen nicht die einzige Lernpraktik. Denn auch wenn sie keine Werke reproduzieren, sondern eigene schaffen, üben die DJs und Rapper*innen die Aufführung dieser Werke, um sich auf den Ernstfall (z. B. ein Konzert) vorzubereiten. Darüber hinaus berichten Snell und Söderman von weiteren Übe-Praktiken, bei denen nicht ganze Werke, sondern etwa bestimmte DJ- oder Rap-Techniken geübt werden (Snell & Söderman, 2014, S. 21, 47, 186). In vergleichbarer Weise spielt das Üben auch bei den Rockmusiker*innen aus Greens Studie eine wichtige Rolle. So üben diese beispielsweise, indem sie andere oder eigene Musik-

stücke nachspielen oder indem sie wiederholt Skalen o. Ä. spielen (Green, 2002, S. 85). Bei Kruse hingegen finden sich keine Hinweise darauf, dass die von ihm interviewten Musiker*innen üben. Allerdings ist es vor dem Hintergrund der Ergebnisse von Snell und Söderman plausibel, anzunehmen, dass auch die von Kruse interviewten DJs und Rapper*innen üben – schließlich handelt es sich um performative Musikpraxen.

Inwieweit auch die Beatmaker*innen aus Kruses Studie üben, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden. Festgehalten werden kann aber, dass zumindest die von mir interviewten Beatmaker*innen nicht üben – zumindest sofern unter Üben eine Form absichtsvollen Lernens verstanden wird, bei dem in einer Übungssituation zuvor festgelegte Inhalte erworben und gefestigt werden, um in einer späteren Anwendungssituation darüber verfügen zu können. Stattdessen bevorzugen es die Beatmaker*innen, von Anfang an umgehend mit dem Bau eigener Beats zu beginnen – ein Vorgehen, das ich als Aufs-Ganze-Gehen bezeichnet habe. Mit diesem Begriff soll vor allem die Ganzheitlichkeit des auf den Bau eines konkreten Beats ausgerichteten Vorgehens betont werden. Das primäre Ziel ist es dabei nicht, etwas zu lernen, sondern etwas Eigenes zu schaffen. Begründet wird ein solches Vorgehen zum einen damit, dass es schlicht möglich sei, aufgrund der Asynchronität und Diskontinuität des Beatbauprozesses sowie der damit verbundenen Reversibilität, der Passung der DAW, des geringen Bedarfs an körperlich-motorischen Fertigkeiten sowie der Möglichkeit, den Beatbauprozess individuell zu gestalten. Zum anderen wird angeführt, dass es auch sinnvoll sei, stets aufs Ganze zu gehen, aufgrund der Kontextsensitivität bestimmter Praktiken sowie der Komplexität und der Ergebnisoffenheit von Beatbauprozessen.

7.2.1.4 Dem Faible nachgehen und Ressourcen sammeln

Neben dem Bauen von Beats entwickeln die Beatmaker*innen ihre künstlerische Handlungsfähigkeit weiter, indem sie weiterhin viel Musik hören und sammeln, Konzerte besuchen, Filme und Videos schauen, andere Musiker*innen bzw. vor allem andere Beatmaker*innen beobachten, Blogs oder Foren lesen, sich über verschiedene Akteur*innen, Dinge, Kulturen und Geschichten verschiedener Musikgenres, insbesondere ‚des‘ Hip-Hops informieren und sich über all das mit anderen austauschen. Denn dadurch entwickeln sie potenziell relevante Wissensformen und sammeln verschiedene bedeutsame Ressourcen, nämlich vor allem vielfältigen Input sowie Klangmaterial für das Bauen eigener Beats.

Auch bei Green spielen die meisten der genannten Praktiken eine Rolle, wobei sie vor allem dem Hören von Musik eine besondere Bedeutung zuweist. Dieses sei, unabhängig davon, ob es zweckmäßig, aufmerksam oder ‚nur‘ unaufmerksam erfolgt, insbesondere für das Nachspielen von Musikstücken zentral (Green, 2002, S. 23–24, 28). Obwohl Green nicht explizit darauf eingeht, kann vor dem Hintergrund ihres weiten Verständnisses von Nachspielen davon ausgegangen werden, dass das Hören ebenso wie beim Beatmaking auch eine Form des Sammelns von Input für das Komponieren eigener Stücke darstellt. Was die Musiker*innen aus Greens Studie hingegen nicht sammeln, ist Klangmaterial – zumindest nicht im Sinne eines Anlegens von Ressourcen für das eigene Musikmachen. Das ist allerdings auch nicht weiter verwunderlich, üben

sie doch im Unterschied zu den Beatmaker*innen keine Musikpraxis aus, die sich als eine Form phonographischer Arbeit verstehen lässt. Kruse geht auf das Sammeln von Klangmaterial ebenfalls nicht ein, während das Hören für ihn vor allem eine Form des Sich-Inspieren-Lassens für das Schaffen eigener Werke darstellt (Kruse, 2018, S. 323).

7.2.1.5 Lernen von und mit anderen

Neben dem Hören betont Green außerdem, wie wichtig es für die Entwicklung musikbezogener Fertigkeiten und Kenntnisse sei, andere Musiker*innen zu beobachten und sich mit ihnen auszutauschen, vor allem aber auch gemeinsam zu proben und zu spielen. Sie spricht in dem Zusammenhang von *peer-directed learning* und *group learning* (Green, 2002, S. 76–83). Auch bei den Beatmaker*innen lassen sich Momente finden, die als *peer-directed learning* oder *group learning* bezeichnet werden können. Allerdings spielen diese im Vergleich zum solitären Lernen eine eher untergeordnete Rolle – eine Beobachtung, die auch Kruse macht. So weist er zwar auf die Bedeutung einer Zusammenarbeit zwischen Künstler*innen hin, betont aber, dass Hip-Hop-Musiker*innen tendenziell solitär lernen (Kruse, 2018, S. 324).

Beatmaker*innen lernen aber nicht nur seltener von und mit anderen, sondern zumeist auch anders als die Musiker*innen aus Greens Studie. Denn während Letztere von und mit anderen zumeist im Rahmen gemeinsamen Musikmachens lernen (Green, 2002, S. 77), findet *peer-directed learning* bzw. *group learning* beim Beatmaking eher außerhalb konkreter Beatbauprozesse statt. Ein weiterer Unterschied hinsichtlich des Lernens von und mit anderen ist, dass dieses beim Beatmaking insbesondere aufgrund der Möglichkeiten des Internets zumeist medial vermittelt erfolgt. So beobachten Beatmaker*innen andere Beatmaker*innen zwar auch ‚analog‘, häufiger aber geschieht dies in Videos oder Livestreams auf Plattformen wie YouTube oder Twitch. Dass das Internet für die von Green interviewten Musiker*innen keine große Rolle spielt, verwundert allerdings nicht weiter, liegt ihre Studie doch mittlerweile knapp 20 Jahre zurück. In späteren Publikationen weist auch Green auf die Bedeutung des Internets für Lernen von populärer Musik in informellen Kontexten hin (Green, 2009, S. 123).

7.2.1.6 Einen eigenen Weg gehen

Die verschiedenen Lernpraktiken werden von den Beatmaker*innen hauptsächlich selbstgesteuert ausgeführt. An anderer Stelle habe ich darauf hingewiesen, dass das nicht bedeutet, dass die Lernenden nur isoliert und ‚aus sich selbst schöpfend‘ lernen. Vielmehr werden bei Bedarf externe materielle oder menschliche Ressourcen konsultiert (z. B. Bedienungsanleitungen, Blog-Einträge oder Videos bzw. andere Beatmaker*innen, Tontechniker*innen oder professionelle Lehrkräfte). Einige Beatmaker*innen nehmen gar zeitweise bzw. punktuell Unterricht. Das Konsultieren bestimmter Ressourcen bedeutet unter Umständen, dass zumindest temporär auch die Kontrolle über einzelne Aspekte des Lernens abgegeben wird. Zentral ist, dass auf lange Sicht die Steuerung des Lernens in der Hand der Lernenden liegt.

Auch die von Green und Kruse interviewten Musiker*innen lernen selbstgesteuert und konsultieren dabei verschiedene externe Ressourcen – etwa verschiedene Bücher (Green, 2002, S. 71–73), YouTube-Videos (Kruse, 2018, S. 323) oder andere Musiker*innen (Green, 2002, S. 76–83; Kruse, 2018, S. 322–324). Während Kruse betont, dass kein*e Hip-Hop-Musiker*in Unterricht genommen habe (ebd., S. 322), weist Green darauf hin, dass dies bei den meisten Rockmusiker*innen sehr wohl der Fall gewesen sei, wenn auch vielfach nur kurz und/oder unregelmäßig. Ähnlich wie die Beatmaker*innen erleben die Rockmusiker*innen diesen Unterricht dann als besonders hilfreich, wenn das Lernen dort große Gemeinsamkeiten mit ihrem Lernen außerhalb des Unterrichts aufweist (Green, 2002, S. 175–176).

Selbstgesteuertes Lernen geht mit einem hohen Maß an Autonomie bzw. Selbstbestimmung einher, stellt aber zugleich spezifische Anforderungen an die Lernenden. So ist es etwa für das Gelingen selbstgesteuerten Lernens unter anderem notwendig, die eigene künstlerische Handlungsfähigkeit einschätzen zu können – ein Aspekt, auf den weder Green noch Kruse näher eingeht. Als hilfreich für die Beatmaker*innen erweist sich dabei das Vergleichen der eigenen Beats miteinander sowie mit anderen Beats, außerdem das Erhalten von Feedback. Selbstgesteuert Lernende müssen außerdem in der Lage sein, sich zu motivieren, um die für Lernen notwendige mentale Energie zu mobilisieren.

Als ein besonders relevanter Faktor hat sich bei den Beatmaker*innen das Ziel herausgestellt, einen eigenen Sound zu entwickeln. Dieses Ziel stellt nicht zuletzt aufgrund der persönlichen Involviertheit einen starken Antrieb dar, besser zu werden und das Entsprechende dafür zu lernen. Eine vergleichbare Beobachtung machen Rappe und Stöger in ihrer Studie zu Lern- und Bildungsprozessen beim Breaking. Auch dort sei es ein zentrales Ziel der Tänzer*innen bzw. gar eine Art Verpflichtung, einen eigenen und eng mit ihrer jeweiligen Persönlichkeit verbundenen Stil zu entwickeln.⁸⁵ Und ebenso wie beim Beatmaking scheint diese „Verpflichtung zum Eigenen, Charakteristischen innerhalb eines Tanzstiles [...] dem Lernen Antrieb und Form zu geben“ (Rappe & Stöger, 2015, S. 19). Bei Kruse und Green spielt die Entwicklung eines eigenen Sounds bzw. Stils hingegen keine große Rolle. Kruse erwähnt diese gar nicht erst, während Green zwar auf die Bedeutung eines individuellen Ausdrucks hinweist (Green, 2002, S. 41, 75–76), aber dessen Relevanz für Lernen nicht näher ausführt. Als Antriebsfaktoren identifiziert sie vielmehr das Bestreben, in einer Band zu spielen (ebd., S. 78), den Wunsch, bestimmte Musiker*innen zu imitieren, oder das Ziel, erfolgreich zu sein bzw. „personal stardom“ zu erreichen (ebd., S. 119). Bei den Musiker*innen aus Kruses Studie scheint hingegen vor allem der Wettbewerb mit anderen ein großer Antrieb zu sein (Kruse, 2018, S. 324) – ein Faktor, der im Zusammenhang mit Hip-Hop häufig

85 Trotz dieser Gemeinsamkeit sei darauf hingewiesen, dass es sich zwar sowohl beim eigenen Sound der Beatmaker*innen als auch beim eigenen Stil der Tänzer*innen um eine Form individuellen, ästhetisch-künstlerischen Ausdrucks handelt. Allerdings wird der Stil der Tänzer*innen hauptsächlich performativ sichtbar, während der eigene Sound der Beatmaker*innen – gewissermaßen gebannt in ein phonographisches Artefakt – vorrangig hörbar ist.

genannt wird (vgl. u. a. Rappe & Stöger, 2015, S. 19), der aber zumindest bei den von mir interviewten Beatmaker*innen keine vergleichbar große Rolle zu spielen scheint.

Das Lernen der Beatmaker*innen folgt keiner übergeordneten und im Vorfeld konzipierten Struktur – ein Merkmal, das ich als unstrukturiert bezeichnet habe. Green und Kruse machen hinsichtlich der Organisation des Lernens ähnliche Beobachtung, sprechen aber in dem Zusammenhang von „haphazard“ (Green, 2002, S. 204; Kruse, 2018, S. 326), was sich mit planlos, willkürlich oder zufällig übersetzen lässt. Während ich diese Attribute für die Charakterisierung des Lernens außerhalb konkreter Beatbauprozesse als durchaus zutreffend erachte, scheinen sie mir im Hinblick auf das Lernen beim und durchs Bauen von Beats allerdings irreführend zu sein. Denn obwohl die Beatmaker*innen nicht entlang einer vorab festgelegten Struktur lernen, ist ihr Vorgehen nicht planlos, willkürlich oder zufällig. Stattdessen folgt es einer bestimmten Logik, die sich für die Entwicklung künstlerischer Handlungsfähigkeit beim und durchs Bauen eigener Beats als geeignet erwiesen hat und die darin besteht, problemorientiert und produktorientiert zu lernen. Mit anderen Worten: Ihr Vorgehen ist zwar unstrukturiert, aber diese Unstrukturiertheit ist in gewisser Weise beabsichtigt und geplant. Auch Green stellt gegen Ende ihrer Studie die Vermutung auf, dass es beim vermeintlich planlosen, willkürlichen bzw. zufälligen Vorgehen der von ihr interviewten Musiker*innen womöglich eine Art „method in madness“ (Green, 2002, S. 209) gibt, verfolgt den Gedanken dann aber nicht weiter.

7.2.1.7 Weitere Musikpraxen ausüben

Zuletzt sei darauf hingewiesen, dass die von mir interviewten Beatmaker*innen im Vorfeld ihrer Karriere und/oder währenddessen noch weitere Musikpraxen ausüben. Dadurch entwickeln sie praxispezifisches Wissen, von dem sie ihrer Ansicht nach beim Bauen von Beats grundsätzlich profitieren, das sie aber teilweise aufgrund seiner potenziell hinderlichen Wirkung auch kritisch betrachten. Während Kruse auf das Ausüben weiterer Musikpraxen gar nicht eingeht, thematisiert Green dieses vor allem im Zusammenhang mit Instrumental- bzw. Gesangsunterricht im Bereich der klassischen westlichen Kunstmusik, den einige der von ihr interviewten Musiker*innen zweitweise erhalten. Dabei macht sie die Beobachtung, dass zumeist keine Übertragung des im Unterricht Gelernten auf die Praxis der Rockmusik stattfindet (Green, 2002, S. 148). Inwiefern das Ausüben dieser Musikpraxen darüber hinaus von Bedeutung ist, führt sie jedoch nicht weiter aus.

7.2.1.8 Resümee

Zusammenfassend lässt sich hinsichtlich der Entwicklung künstlerischer Handlungsfähigkeit festhalten, dass Green grundsätzlich zustimmen ist, wenn sie davon ausgeht, dass auf der einen Seite

rap artists, DJs or musicians involved in purely or largely synthesised/sampled fields of production [...] do not go about acquiring their musical skills and knowledge in the same way as each other, or in the same ways as, say, rock musicians. (Green 2002, S. 10)

Auf der anderen Seite sind die Unterschiede aber auch nicht so groß, dass es sinnvoll wäre, von verschiedenen Arten des Lernens („different ‚kinds‘ of learning“) zu sprechen (ebd.). Vielmehr ist es so,

that many basic learning practices as well as attitudes and values towards learning are shared across various sub-categories of these musics, with differences occurring mainly between the details and the amount of emphasis placed on different aspects of learning. (ebd.)

Auf die Details und die Gewichtung kommt es aber durchaus an, wie bereits Kruse in seiner Studie aufzeigen kann. Die beiden wesentlichen Unterschiede beziehen sich darauf, dass das Lernen der von ihm interviewten Hip-Hop-Musiker*innen im Unterschied zu jenem der Rockmusiker*innen aus Greens Studie sich erstens tendenziell solitär vollzieht und zweitens nicht dadurch geschieht, dass Werke reproduziert, sondern eigene geschaffen werden. Als ein weiterer zentraler Unterschied lässt sich vor dem Hintergrund dieser Arbeit ergänzen, dass Beatmaker*innen im Unterschied zu Rockmusiker*innen, aber auch zu DJs und Rapper*innen zumeist nicht üben. Mit anderen Worten und zugespitzt formuliert: Beim Beatmaking wird weder reproduziert noch geübt.

7.2.2 Ausblick

In der Musikpädagogik wird häufig versucht, Erkenntnisse über musikbezogenes Lernen in informellen Kontexten für formelle Lehr- und Lernkontexte wie den schulischen Musikunterricht nutzbar zu machen. Für Godau und Haenisch stellt eine „radikale Orientierung an (Selbst)Lernpraktiken [*sic*] in Popmusikalischen Praxen“ gar eine zentrale Option dar, „um den Herausforderungen [der Musikpädagogik, CK]⁸⁶ im 21. Jahrhundert gerecht zu werden“ (Godau & Haenisch, 2022, S. 52). Obwohl solche Übertragungsversuche grundsätzlich mit Vorsicht zu genießen sind (u. a. Rolle, 2010; Alkemeyer, 2014; Weber, 2017), kann auch meine Arbeit hier sicherlich Anregungen bieten – insbesondere angesichts der in den letzten Jahren zunehmenden Hinwendung zu generativen Prozessen des Musik-Erfindens (vgl. u. a. Allsup, 2013; Kranefeld & Voit, 2020). Überlegt werden könnte etwa, wie sich die beim Beatmaking zu beobachtende Verquickung von Lernen und Kreativität, dem Persönlichen und Eigenem sowie dem Schaffen von etwas Neuem für den Musikunterricht fruchtbar machen ließe; oder inwiefern die Individualisierbarkeit der Beatbauprozesse für das Musizieren bzw. Komponieren in heterogenen Gruppen nutzbar gemacht werden kann. Derartige Überlegungen sollen aber hier nicht weiterverfolgt werden. Stattdessen möchte ich im Folgenden gewissermaßen einen Schritt zurücktreten und die Konsequenzen für Verständnisse und Modelle musikbezogenen Lernens eingehender betrachten, die aus dem Umstand er-

86 Godau und Haenisch sprechen an dieser Stelle nicht von der Musikpädagogik, sondern von einer Popular Music Education. Worin genau der Unterschied besteht, wird allerdings nicht klar. Vielmehr scheinen die von Godau und Haenisch angestellten Überlegungen und Vorschläge – gleichwohl ihr Fokus auf der populären Musik liegt – für die gesamte Musikpädagogik zu gelten.

wachsen, dass Beatmaker*innen keine Werke reproduzieren und vor allem nicht üben, sondern stets aufs Ganze gehen.

Denn dass beim Beatmaking weder reproduziert noch geübt wird, ist insofern bemerkenswert, als dass insbesondere das Üben vielfach als zentral für die Entwicklung künstlerischer Handlungsfähigkeit angesehen wird (u. a. Dartsch, 2018, S. 175). Dabei gibt es neben dem Beatmaking durchaus noch andere Musikpraxen, bei denen das Üben keine oder nur eine geringe Rolle spielt. So weist etwa Lessing darauf hin, dass die Praktik des Übens vermutlich nur an eine bestimmte Art von Musikpraxen gekoppelt ist, nämlich an jene, „die ein Auseinandertreten von Performativität (Vollziehen) und Übung (Vorbereiten) kennen“ (Lessing, 2019, S. 16). Und das sind seines Erachtens vor allem jene Praxen,

die im Kontext der europäischen Musikgeschichte entstanden sind, die ohne die Voraussetzung eines vorbereitenden und vom Ernstfall abgekoppelten Übens wahrscheinlich weder zu ihren anspruchsvollen Gipfelwerken noch zur Vorstellung vom ausübenden Musiker als Interpreten gekommen wäre. (ebd.)

Bei der Gagaku-Praxis hingegen gebe es kein Üben (ebd., S. 14, 16), ebenso wie beim (früh-)kindlichen Musizieren, „das ja gleichfalls keine distinkte Unterscheidung zwischen Vollziehen und Vorbereiten kennt (oder kennen sollte)“ (ebd., S. 16). Als weiteres Beispiel ließe sich die Musikpraxis der Garifuna anführen (Kohfeld et al., 2020, S. 30) – oder eben das Beatmaking und sicherlich noch viele weitere Musikpraxen, die sich als Formen asynchroner phonographischer Arbeit konzeptualisieren lassen.

Die vielfach behauptete Allgegenwart des Übens im Bereich der Musik muss also, wie bereits an anderer Stelle ausgeführt, relativiert werden. Insbesondere auch deshalb, weil dem Üben vielfach eine so zentrale Stellung zugesprochen wird, dass es in einigen Fällen gar als eine Art Blaupause für musikbezogenes Handeln und Lernen generell angesehen wird. Prominent geschieht dies etwa bei Harnischmacher, der auf Basis empirischer Forschung einen idealtypischen Ablauf musikalischen Übens entwickelt hat und diesen wiederum für die Konzeptualisierung eines Grundmodells musikbezogenen Handelns bzw. Lernens heranzieht (Harnischmacher, 2012, S. 158–159). Das führt dazu, dass für Harnischmacher der Kern des Lernens in Ist-Soll-Vergleichsoperationen besteht. Absichtsvollem Lernen gehe also stets das Setzen eines Soll-Zustands voraus (ebd., S. 182; vgl. auch Eibach, 2018, S. 326–327). Ein solches Verständnis ist allerdings problematisch. Denn dadurch geraten sowohl inzidentelle Lernprozesse aus dem Blick als auch jene absichtsvollen Lernprozesse, bei denen der Soll-Zustand und damit auch der Lerninhalt noch gar nicht bekannt sind – und damit ein Lernen, wie es etwa beim Beatmaking und generell im Rahmen künstlerischer Schaffensprozesse häufig anzutreffen ist. Vor dem Hintergrund der in dieser Arbeit gewonnen Erkenntnisse scheint es daher notwendig, auf den begrenzten Geltungsanspruch derartiger Verständnisse und Modellierungen von Lernen deutlich hinzuweisen und sich zugleich darum zu bemühen, diese auszudifferenzieren bzw. zu modifizieren.

Dazu ist allerdings weitere Forschung nötig. Denn obwohl meine Arbeit diesbezüglich erste Ergebnisse liefert, sind viele Fragen noch ungeklärt. Sinnvoll wäre hier sicher-

lich eine bessere Erfassung problematischer Situationen im Rahmen von Beatbauprozessen und der sich gegebenenfalls anschließenden Lernprozesse. Dazu beitragen könnten vermutlich Methoden, die die Stärken des Interviews mit jenen der Beobachtung verbinden, z. B. in Form von Video-Stimulated Recall Interviews (vgl. u. a. Schneider-Binkl, 2018). Aber auch Methoden und Ansätze aus dem Bereich der Autoethnographie (vgl. Sudnow, 2001) und der künstlerischen Forschung (vgl. Zaddach, 2021) könnten hier sicherlich wertvolle Erkenntnisse liefern.

Außerdem bietet es sich an, weitere Theorien und Konzepte heranzuziehen, um bestimmte Phänomene und Aspekte angemessen(er) deuten bzw. erklären zu können. So könnte es beispielsweise sinnvoll sein, hinsichtlich des Umstands, dass der Lerninhalt häufig nicht bekannt ist, auf Engeströms (2015, 2016) Theorie des Expansiven Lernens zurückzugreifen, die dieser unter anderem im Anschluss an Holzkamp (1993) entwickelte und die bereits im Zusammenhang mit Lernen von Jazzimprovisation fruchtbar gemacht werden konnte (u. a. Johansen, 2020).

Da das problemlösende Lernen beim und durchs Bauen von Beats häufig im Modus des Ausprobierens erfolgt und somit dem Begehen von Fehlern sowie dem Aufbau negativen Wissens eine besondere Bedeutung zukommt, müsste zudem darüber nachgedacht werden, wie sinnvoll der Gebrauch dieser Begriffe bzw. Konzepte in Bezug auf künstlerische Schaffensprozesse eigentlich ist. Denn wie kann etwas ein Fehler sein, wenn noch gar nicht feststeht, was die ‚richtige‘ Lösung eines Problems ist? Und selbst wenn es eine Vorstellung von der ‚richtigen‘ Lösung gibt, können vermeintliche ‚Fehler‘, also z. B. Resultate, die nicht mit einer Vorstellung übereinstimmen, plötzlich die Lösung eines Problems darstellen. Hinzu kommt, dass ein ‚negatives‘ Wissen darüber, wie ein bestimmtes Problem nicht gelöst werden kann, beim nächsten Problem möglicherweise genau das ‚positive‘ Wissen ist, das zur Lösung dieses Problems führt. Einen Vorschlag, das Konzept des Fehlers anders zu fassen, nämlich als Variation, unterbreitet Lessing (2018) im Anschluss an Sennett (2008). Lessing bezieht sich dabei zwar auf das Machen von Fehlern im Zusammenhang mit dem Üben, dennoch ließe sich hier womöglich anschließen.

Nicht zuletzt könnte auch der Umstand stärker berücksichtigt werden, dass das Lernen im Rahmen des Aufs-Ganze-Gehens eng mit dem Bauen verquickt ist und in gewisser Weise immer auch ein „learning through making“ (Vossoughi & Bevan, 2014, S. 13) darstellt, bei dem konkrete, (quasi-)materielle Artefakte geschaffen werden. Anschluss bietet hier möglicherweise der maßgeblich von Papert geprägte Konstruktivismus, der unter anderem davon ausgeht, dass mit dem Schaffen eigener, persönlich relevanter Artefakte eine besondere Qualität des Lernens einhergeht (vgl. u. a. Papert, 1985; Halverson & Pepler, 2018).

7.3 Schlussbemerkung

In der vorliegenden Arbeit habe ich die Manifestation, die Konstitution sowie die Entwicklung künstlerischer Handlungsfähigkeit beim Beatmaking erforscht. Am Ende habe

ich meine Ergebnisse insbesondere mit Greens Studie über das Lernen von Rockmusiker*innen in Beziehung gesetzt. Gezeigt hat sich dabei, dass es auf den ersten Blick zwar viele Gemeinsamkeiten gibt, bei genauerem Hinsehen aber auch zentrale Unterschiede zwischen der Praxis der Rockmusik und der des Beatmaking erkennbar werden – etwa der, dass Beatmaker*innen ihre künstlerische Handlungsfähigkeit nicht wie die Rockmusiker*innen dadurch entwickeln, dass sie Stücke reproduzieren und üben, sondern vor allem dadurch, dass sie stets aufs Ganze gehen, also eigene Beats bauen. Erklären ließ sich dieses Vorgehen wiederum mit der spezifischen Manifestation und Konstitution der künstlerischen Handlungsfähigkeit – was verdeutlicht, wie sinnvoll es ist, diese drei Aspekte künstlerischer Handlungsfähigkeit stets zusammenzudenken.

Meine Arbeit hat jedoch nicht nur gezeigt, dass Greens Ergebnisse ausdifferenziert bzw. provinzialisiert werden müssen, sondern auch weiterführende Überlegungen und Forschungsmöglichkeiten angeregt sowie Fragen aufgeworfen – etwa, ob sich ein auf Üben basierendes Lernmodell eigentlich zur Beschreibung von jeglicher Form musikbezogenen Lernens eignet und ob ein vermeintlich inferiores, weil unsystematisches Lernen im Rahmen bestimmter Praxen nicht durchaus das geeignetere Vorgehen darstellen kann.

Außerdem hat meine Arbeit deutlich gemacht, dass es für eine Auseinandersetzung mit künstlerischer Handlungsfähigkeit wichtig ist, eine Haltung einzuüben, die sich darum bemüht, stets den eigenen Standpunkt zu reflektieren bzw., wie Blanchard es zuletzt prominent für die Musikpädagogik einforderte, „die eigene Kultur zu befremden“ (Blanchard, 2019, S. 154). Gemeint ist damit die Reflexion über die eigenen kollektiv geteilten Wissensordnungen bzw. Sinnsysteme, in diesem Fall also unter anderem über die Verständnisse, Konzepte, Modelle, aber auch Kriterien, vor deren Hintergrund musikalische Phänomene und musikbezogenes Handeln bzw. Lernen wahrgenommen, gedeutet und bewertet werden. Und, so ließe sich ergänzen, vor deren Hintergrund bestimmte Phänomene eben auch nicht wahrgenommen oder zumindest nicht entsprechend gedeutet bzw. angemessen bewertet werden. Denn geschieht diese Reflexion nicht, kann das beispielsweise dazu führen, dass bestimmte Fertigkeiten und Kenntnisse nicht oder zumindest nicht als musikbezogene Fertigkeiten und Kenntnisse in den Blick geraten, sondern gewissermaßen durch das Raster des eigenen Deutungsschemas fallen – was, wie an verschiedenen Stellen der Arbeit deutlich wurde, sowohl bei den Musiker*innen selbst als auch bei den Forscher*innen der Fall sein kann. So haben beispielsweise die Beatmaker*innen ebenso wie Green ein spezifisches enges Verständnis von Musiktheorie sowie davon, was ein Musikinstrument ist. Dadurch werden in beiden Fällen bestimmte Fertigkeiten und Kenntnisse und damit zentrale Komponenten künstlerischer Handlungsfähigkeit nicht entsprechend berücksichtigt.

Allerdings reicht die Reflexion bzw. Befremdung nicht aus, wenn das Ziel ist, ‚fremde‘ musikalische Praxen bzw. künstlerische Handlungsfähigkeiten besser zu verstehen.⁸⁷ Vielmehr braucht es zusätzlich eine „intellektuelle und theoretische Flexibili-

87 Ohne die durch eine Auseinandersetzung mit anderen Praxen bzw. Wissensordnungen gewonnene Ahnung, dass es auch anders möglich ist, ist es meines Erachtens ohnehin fraglich, wie ein Befremden der eigenen Wissensordnung gelingen soll.

tät“ (Hornberger, 2017, S. 30), wie Hornberger sie generell für die Akteur*innen einer kulturwissenschaftlich ausgerichteten Musikpädagogik einfordert. Gemeint ist damit unter anderem die Bereitschaft, Begriffe, Konzepte, Kriterien etc., mit denen musikbezogene Phänomene wahrgenommen, gedeutet und bewertet werden, nicht nur zu reflektieren, sondern stets so zu wählen, dass sie eine angemessene Auseinandersetzung mit den Phänomenen ermöglichen.

Dafür ist zum einen weitere empirische Forschung nötig, die sich darum bemüht, solche Begriffe etc. aus dem Feld bzw. aus der Praxis heraus zu entwickeln. Zum anderen erscheint mir dafür – zumindest im Zusammenhang mit Praxen populärer Musik – ein Rückgriff auf Arbeiten aus den Popular Music Studies sinnvoll bzw. generell eine engere Zusammenarbeit mit Akteur*innen aus diesem Forschungsfeld, wie es an verschiedener Stelle gefordert wird (u. a. Kautny, 2010, S. 27; Ahlers, 2015, S. ix; Green et al., 2015, S. 3; Herbert et al., 2017, S. 470). Das wäre nämlich einerseits sicherlich gewinnbringend für die Kontextualisierung der verschiedenen Musikpraxen, zum anderen aber auch und vor allem, um Begriffe, Theorien, Konzepte und Modelle zur Verfügung zu haben, die die Spezifika von Praxen populärer Musik angemessen erhellen können.⁸⁸ Wie hilfreich ein solcher Rückgriff sein kann, wurde in der vorliegenden Arbeit etwa am Konzept der phonographischen Arbeit deutlich, das mich dafür sensibilisierte, worauf es beim Beatmaking ankommt, und das dadurch meinen Blick für die spezifischen Merkmale der Praxis in besonderer Weise schärfte.

Mit einer solchen selbstreflexiven und zugleich flexiblen Haltung scheint mir ein Erkennen und Anerkennen sowie ein angemessener Umgang mit der Vielfalt musikalischer Praxen und der damit jeweils verbundenen Manifestation, Konstitution und Entwicklung künstlerischer Handlungsfähigkeit in besonderer Weise möglich – zumindest mir hat sie geholfen, besser zu verstehen, warum ich als passabler Pianist nicht automatisch auch ein passabler Beatmaker war.

Was also bleibt am Ende? Wohl vor allem die Erkenntnis, dass es künstlerische Handlungsfähigkeit nur im Plural gibt.

88 Dazu zählen etwa alternative Konzepte von Musiktheorie (u. a. Tagg, 2014), Notation (u. a. Rappe, 2010b, S. 218–230) oder Musikinstrument (u. a. Ismaiel-Wendt, 2016, S. 15–38).

Literatur

- Abramo, J. (2011). Gender Differences of Popular Music Production in Secondary Schools. *Music Education Research*, 59(1), 21–43. <https://doi.org/10.1177%2F0022429410396095>
- Adams, C. & Thompson, T. L. (2016). *Researching a Posthuman World. Interviews with Digital Objects*. Macmillan Publishers Ltd. <https://doi.org/10.1177%2F0022429410396095>
- Ahlers, M. (2015). Vorwort. In M. Ahlers (Hrsg.), *Popmusik-Vermittlung: Zwischen Schule, Hochschule und Beruf* (S. ix–xiii). LIT Verlag.
- Ahlers, M. (2019). Komposition und Produktion von populärer Musik. In H. Schramm (Hrsg.), *Handbuch Musik und Medien. Interdisziplinärer Überblick über die Mediengeschichte der Musik* (S. 421–448). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21899-7>
- Ahlers, M. & Jacke, C. (2017). A Fragile Kaleidoscope: Institutions, Methodologies, and Outlooks on German Popular Music (Studies). In M. Ahlers & C. Jacke (Hrsg.), *Perspectives on German Popular Music* (S. 3–15). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315600208>
- Alheit, P. (1999): *Grounded Theory. Ein alternativer methodologischer Rahmen für qualitative Forschungsprozesse*. Unveröffentlichtes Manuskript, http://www.global-systems-science.org/wp-content/uploads/2013/11/On_grounding_theory.pdf
- Alkemeyer, T. (2014). Das Wissen der Praktiken und die Grenzen seiner Transferierbarkeit. In S. Binas-Preisendörfer, J. Bonz & M. Butler (Hrsg.), *Pop / Wissen / Transfers. Zur Kommunikation und Explikation popkulturellen Wissens* (S. 141–154). LIT Verlag.
- Alkemeyer, T. & Buschmann, N. (2017). Befähigen. Praxistheoretische Überlegungen zur Subjektivierung von Mitspielfähigkeit. In M. Rieger-Ladich & C. Grabau (Hrsg.), *Pierre Bourdieu. Pädagogische Lektüren* (S. 271–298). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18904-8_14
- Allsup, R. E. (2008). Creating an Educational Framework for Popular Music in Public Schools: Anticipating the Second-Wave. *Visions of Research in Music Education*, 12, Art. 2. <http://users.rider.edu/~vrme/v12n1/vision/1%20AERA%20-%20Allsup.pdf>
- Allsup, R. E. (2013). The Compositional Turn in Music Education: From Closed Forms to Open Texts. In M. Kaschub & J. Smith (Hrsg.), *Composing Our Future: Preparing Music Educators to Teach Composition* (S. 57–70). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199832286.003.0004>
- Androutsopoulos, J. (2003a). Einleitung. In J. Androutsopoulos (Hrsg.), *Hip Hop: Globale Kultur – lokale Praktiken* (S. 9–25). Transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839401149-intro>
- Androutsopoulos, J. (Hrsg.) (2003b). *Hip Hop: Globale Kultur – lokale Praktiken*. Transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839401149>
- Ardila-Mantilla, N. (2018). Außerinstitutionelle Lernräume. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 397–405). Waxmann. <https://doi.org/10.36198/9783838550404>
- Armstrong, V. (2017). Gendered Perspectives. In A. King, E. Himonides & S. A. Ruthmann (Hrsg.), *The Routledge Companion to Music, Technology, and Education* (S. 69–78). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315686431>
- Baudrillard, J. (1991). *Das System der Dinge. Über unser Verhältnis zu den alltäglichen Gegenständen* (J. Garzuly, Übersetz.). Campus.
- Becker, H. S. (2008). *Art Worlds, 25th Anniversary Edition, Updated and Expanded* (M. Dellwing, Hrsg.; M. Plessner, Übersetz.). University of California Press. <https://doi.org/10.1525/9780520934870>
- Becker, H. S. (2014). *Außenseiter. Zur Soziologie abweichenden Verhaltens* (2. Aufl.). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01254-0>

- Bell, A. P. (2015). Can We Afford These Affordances? GarageBand and the Double-Edged Sword of the Digital Audio Workstation. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 14(1), 44–65. http://act.maydaygroup.org/articles/Bell14_1.pdf
- Bell, A. P. (2018a). *Dawn of the DAW. The Studio as Musical Instrument*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190296605.001.0001>
- Bell, A. P. (2018b). The Pedagogy of Push: Assessing the Affordances of Ableton's Instrument. In A. Fabian & J. S. Ismaiel-Wendt (Hrsg.), *Musikformulare und Presets. Musikkulturalisierung und Technik/Technologie* (S. 166–177). Georg Olms Verlag.
- Bell, A. P. (2019). Of Trackers and Top-Liners: Learning Producing and Producing Learning. In Z. Moir, B. Powell & G. D. Smith (Hrsg.), *The Bloomsbury Handbook of Popular Music Education. Perspectives and Practices* (S. 171–186). Bloomsbury Academic. <http://dx.doi.org/10.5040/9781350049444.ch-013>
- Bell, A. P. (2016). The Process of Production – The Production of Process. The Studio as Instrument and Popular Music Pedagogy. In R. Wright, B. A. Younker & C. Beynon (Hrsg.), *21st Century Music Education: Informal Learning and Non-Formal Teaching Approaches in School and Community Contexts* (S. 243–262). Canadian Music Educators' Association.
- 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>
- Berger, H. M. (1999). *Metal, Rock, and Jazz. Perception and the Phenomenology of Musical Experience*. University Press of New England.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1969). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Fischer Taschenbuch Verlag.
- Berliner, P. F. (1994). *Thinking in Jazz: The Infinite Art of Improvisation*. University of Chicago Press.
- Bielefeldt, C. (2015). Produzenten und Studios in der populären Musik. *Musik & Ästhetik*, 19(76), 20–42.
- Blanchard, O. (2019). *Hegemonie im Musikunterricht: Die Befremdung der eigenen Kultur als Bedingung für den verständigen Umgang mit kultureller Diversität*. Waxmann.
- Blumer, H. (1954). What is Wrong with Social Theory? *American Sociological Review*, 19, 3–10. <https://doi.org/10.2307/2088165>
- Böhle, F. (2004). Die Bewältigung des Unplanbaren als neue Herausforderung in der Arbeitswelt. In F. Böhle, S. Pfeiffer & N. Sevsay-Tegethoff (Hrsg.), *Die Bewältigung des Unplanbaren* (S. 12–54). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80597-3_2
- Böhle, F. (2009). Weder rationale Reflexion noch präreflexive Praktik – erfahrungsgeleitet-subjektivierendes Handeln. In F. Böhle & M. Wehrich (Hrsg.), *Handeln unter Unsicherheit* (S. 203–230). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91674-3_13
- Both, G. (2015). Praktiken kartografieren. Was bringt Clarkes Situational Analysis für Praxeografien? In F. Schäfer, A. Daniel & F. Hillebrandt (Hrsg.), *Methoden einer Soziologie der Praxis* (S. 197–214). Transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839427163-008>
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90308-8>
- Brett, T. (2018). Rhythm Technologies, Workflows, and Convergence Culture in Amateur Hip Hop Beat-Making YouTube Videos. In J. D. Burton & J. L. Oakes (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Hip Hop Music* (S. o. A.). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190281090.013.23>

- Brett, T. (2019). Popular Music Production in Laptop Studios: Creative Workflows as Problem-Solving Within Ableton Live. In R. Hepworth-Sawyer, J. Hodgson & M. Marrington (Hrsg.), *Producing Music* (S. 179–193). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315212241>
- Breuer, F., Muckel, P. & Dieris, B. (2018). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22219-2>
- Brockhaus, I., Harenberg, M. & Sägesser, M. (2010). Schnittmuster in der Populären Musik. In I. Brockhaus & B. Weber (Hrsg.), *Inside the Cut. Digitale Schnitttechniken und Populäre Musik. Entwicklung – Wahrnehmung – Ästhetik* (S. 31–80). Transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839413883>
- Brookfield, S. (2009). Self-Directed Learning. In R. Maclean & D. N. Wilson (Hrsg.), *International Handbook of Education for the Changing World of Work. Bridging Academic and Vocational Learning* (S. 2615–2628). Springer Science+Business Media B.V. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5281-1_172
- Brown, A. R. (Hrsg.) (2012). *Sound Musicianship. Understanding the Crafts of Music*. Cambridge Scholar Publishing.
- Bryant, A. & Charmaz, K. (Hrsg.) (2019). *The SAGE Handbook of Current Developments in Grounded Theory*. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781526436061>
- 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. & Bons, V. (2021). „And It Turns Out that It Only Has Two Chords“: Secondary School Music Teachers’ Orientations on Dealing with Learners’ Music Cultures in the Classroom in Germany. In A. Brunner & H. Liechti (Hrsg.), *Pop – Power – Positions. Globale Beziehungen und populäre Musik* (S. 21–36). http://vibes-theseries.org/wp-content/uploads/2021/03/Buchborn-Bons_And-it-Turns-Out-that-It-Only-Has-Two-Chords_2021.pdf
- 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>
- Burgess, R. J. (2013). *The Art of Music Production. The Theory and Practice*. Oxford University Press.
- Burgess, R. J. (2014). *The History of Music Production*. Oxford University Press.
- Burnard, P. (2012). *Musical Creativities in Practice*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199583942.001.0001>
- 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>
- Butters, S. B. (2014). From Skills to Wisdom. Making, Knowing, and the Arts. In P. H. Smith, A. R. W. Meyers & H. J. Cook (Hrsg.), *Ways of Making and Knowing. The Material Culture of Empirical Knowledge* (S. 48–85). University of Michigan Press.
- Chakrabarty, D. (2000). *Provincializing Europe. Postcolonial Thought and Historical Difference. With a New Preface by the Author*. Princeton University Press.
- Chang, J. (2005). *Can't Stop Won't Stop. A History of the Hip-Hop Generation*. St. Martin's Press.
- Charmaz, K. (2011). Den Standpunkt verändern. Methoden der konstruktivistischen Grounded Theory. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (S. 181–206). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93318-4_9
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory* (2., unveränderte Aufl.). SAGE.

- Clarke, A. E. (2012). *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn* (J. Sarnes, Übersetz.). Springer VS.
- Clarke, A. E., Friese, C. & Washburn, R. (2018). *Situational Analysis. Grounded Theory After the Interpretive Turn*. SAGE.
- Clarke, E. F. (2005). *Ways of Listening: An Ecological Approach to the Perception of Musical Meaning*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195151947.001.0001>
- 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.
- Clements, A. C. (2018). A Postdigital Future for Music Education: Definitions, Implications, and Questions. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 17(1), 48–80. doi:10.22176/act17.1.48
- Constantinou, S. (2019). Working With Sound in the DAW: Towards a New Materiality of the Audio-Object. In R. Hepworth-Sawyer, J. Hodgson & M. Marrington (Hrsg.), *Producing Music* (S. 229–245). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315212241>
- Cook, N. (2000). *Music. A Very Short Introduction*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/actrade/9780192853820.001.0001>
- Cook, N. (2012). Beyond Creativity? In D. Hargreaves, D. Miell & R. MacDonald (Hrsg.), *Musical Imaginations: Multidisciplinary Perspectives on Creativity, Performance and Perception* (S. 451–460). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199568086.003.0028>
- Corey, J. (2010). *Audio Production and Critical Listening. Technical Ear Training*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780240812960>
- Csikszentmihalyi, M. (1999). Implications of a Systems Perspective For the Study of Creativity. In R. J. Sternberg (Hrsg.), *Handbook of Creativity* (S. 313–335). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511807916.018>
- D'Errico, M. (2011). *Behind the Beat. Technical and Practical Aspects of Instrumental Hip-Hop Composition*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Tufts University.
- D'Errico, M. (2015). Off the Grid. Instrumental Hip-Hop and Experimentalism after the Golden Age. In J. A. Williams (Hrsg.), *The Cambridge Companion to Hip-Hop* (S. 280–291). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CCO9781139775298.026>
- D'Errico, M. (2016). *Interface Aesthetics: Sound, Software, and the Ecology of Digital Audio Production*. Unveröffentlichte Dissertation, University of California.
- Danielsen, A. (2006). *Presence and Pleasure: The Funk Grooves of James Brown*. Wesleyan University Press.
- 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>
- DeNora, T. (2003). *After Adorno. Rethinking Music Sociology*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511489426>
- Dewey, J. (1929). *The Quest for Certainty: A Study on the Relation of Knowledge and Action*. Minton, Balch & Co.
- Dewey, J. (2011). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik* (J. Oelkers, Hrsg.; G. Hylla & H. Hylla, Übersetz.). Beltz.

- Dörfler-Trummer, F. (2021). *HipHop aus Österreich. Lokale Aspekte einer globalen Kultur*. Transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839455562>
- Dörner, D. (1976). *Problemlösen als Informationsverarbeitung*. Kohlhammer.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription und Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Aufl.). Eigenverlag.
- Dreßler, S. (2016). Was genau ist (d)ein Problem? Überlegungen zur Gestaltung eines problemhaltigen Musikunterrichts. In S. Dreßler (Hrsg.), *Zwischen Irritation und Erkenntnis. Zum Problemlösen im Fachunterricht* (S. 13–30). Waxmann.
- Dudenredaktion (Hrsg.) (2020). *Duden – Das Herkunftswörterbuch: Etymologie der deutschen Sprache* (6. Aufl.). Bibliographisches Institut.
- Duinker, B. & Martin, D. (2017). In Search of the Golden Age Hip-Hop Sound (1986-1996). *Empirical Musicology Review*, 12(1–2), 88–100. <https://emusicology.org/article/view/5410/4799>
- Duncker, L. (2012). Vom Bildungswert der Dinge. Skizzen zu einer Anthropologie des Sammelns. In A. Dörpinghaus & A. Nießeler (Hrsg.), *Dinge in der Welt der Bildung. Bildung in der Welt der Dinge* (S. 133–152). Königshausen & Neumann.
- Dyndahl, P. (2019). Between Saviours and Disillusionists. (Dis-)Orientations in (Popular) Music Education. In R. von Appen & M. Dunkel (Hrsg.), *(Dis-)Orienting Sounds – Machtkritische Perspektiven auf populäre Musik* (S. 11–30). Transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839450581-002>
- Egolf, E. (2014). *Learning Processes of Electronic Dance Music Club DJs*. Unveröffentlichte Dissertation, New York University.
- Eibach, B. (2018). *Musik-Lernen: Dimensionierung eines Grundbegriffes der Musikpädagogik*. LIT Verlag.
- Eisewicht, P. (2015). *Die Kunst des Reklamierens. Beitrag zum Verständnis von Konsum als Handlungsproblem*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-09011-1>
- Elflein, D. (2006). „Das Leben eines Gs“. Aktuelle Schnittmuster im deutschen HipHop. In D. Helms & T. Phleps (Hrsg.), *Cut and Paste. Schnittmuster populärer Musik der Gegenwart* (S. 11–30). Transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839405697-002>
- Elflein, D. (2009). Mostly tha Voice? Zum Verhältnis von Beat, Sound und Stimme im HipHop. In F. Hörner & O. Kautny (Hrsg.), *Die Stimme im HipHop. Untersuchungen eines intermedialen Phänomens* (S. 171–194). Transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839409985-008>
- Elflein, D. (2010). Diggin' in the Global Crates – Genrehybridität im HipHop. *Samples*, 9, 1–22. <http://www.aspm-samples.de/Samples9/elflein.pdf>
- Elflein, D. (2012). Riffs, Beats und der Reiz der variierten Wiederholung. Zur musikalischen Analyse populärer Musik und ihrem transdisziplinären Nutzen. In M. S. Kleiner & M. Rappe (Hrsg.), *Methoden der Populärkulturforschung. Interdisziplinäre Perspektiven auf Film, Fernsehen, Musik, Internet und Computerspiele* (S. 247–272). LIT Verlag.
- Elflein, D. (2014). HipHop. In R. von Appen, N. Grosch & M. Pfeleiderer (Hrsg.), *Populäre Musik. Geschichte – Kontexte – Forschungsperspektiven* (S. 165–175). Laaber-Verlag.
- Elliott, D. J. (1995). *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. Oxford University Press.
- Elster, C. (2021). *Pop-Musik sammeln. Zehn ethnografische Tracks zwischen Plattenladen und Streamingportal*. Transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839455272>
- Engeström, Y. (2015). *Learning by Expanding. An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research* (2. Aufl.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139814744>
- Engeström, Y. (2016). *Studies in Expansive Learning. Learning What is Not Yet There*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781316225363>

- 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>
- Ewell, P. A. (2020). Music Theory and the White Racial Frame. *Music Theory Online*, 26(2), o. A. <https://mtosmt.org/issues/mto.20.26.2/mto.20.26.2.ewell.html>
- Ewoodzie, J. C. (2017). *Break Beats in the Bronx. Rediscovering Hip-Hop's Early Years*. The University of North Carolina Press.
- Exarchos, M. (2019). Boom Bap Ex Machina: Hip-Hop Aesthetics and the Akai MPC. In R. Hepworth-Sawyer, J. Hodgson & M. Marrington (Hrsg.), *Producing Music* (S. 32–51). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315212241>
- Fabrizi, F. (2016). „Syd's Theme“. On the Conceptualization of Audio Production Processes. In J. G. Papenburg & H. Schulze (Hrsg.), *Sound as Popular Culture. A Research Companion* (S. 337–346). The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9975.003.0044>
- Fales, C. (2018). Hearing Timbre: Perceptual Learning among Early Bay Area Ravers. In R. Fink, M. Latour & Z. Wallmark (Hrsg.), *The Relentless Pursuit of Tone: Timbre in Popular Music* (S. 21–42). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780199985227.003.0002>
- Finnegan, R. (2007). *The Hidden Musicians: Music-Making in an English Town* (2. Aufl.). Wesleyan University Press.
- Fintoni, L. (2013). *From Cassettes to Donuts: The History of the Hip-Hop Beat Tape*. <http://www.factmag.com/2013/09/03/cassettes-cd-rs-donuts-and-zip-files-the-history-of-the-hip-hop-beat-tape/>
- Fintoni, L. (2020). *Bedroom Beats & B-Sides. Instrumental Hip Hop & Electronic Music at the Turn of the Century*. Velocity Press.
- Fischer, G. (2013). *Jäger und Sampler. Kreativität und Innovation am Beispiel des Samplings*. Unveröffentlichte Dissertation, Technische Universität.
- Fiske, J. (1992). The Cultural Economy of Fandom. In L. A. Lewis (Hrsg.), *Adoring Audience. Fan Culture and Popular Media* (S. 30–49). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203181539>
- Flick, U. (2004). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (vollständig überarb. und erw. Neuausgabe, 2. Aufl.). Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (Hrsg.) (2009). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (7. Aufl.). Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Folkestad, G. (2017). Soundscaping the World with Digital Tools: The Future in Retrospect. In Ø. Varkøy, E. Georgii-Hemming, A. Kallio & F. Pio (Hrsg.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning Årbok 18/Nordic Research in Music Education Yearbook Vol. 18* (S. 23–46). Norges musikkhøgskole.
- Fosket, J. R. (2002). *Breast Cancer and the Politics of Prevention. Analysis of a Clinical Trial*. Unveröffentlichte Dissertation, University of California.
- Fosket, J. R. (2015). Situating Knowledge. In A. E. Clarke, C. Friese & R. Washburn (Hrsg.), *Situational Analysis in Practice. Mapping Research with Grounded Theory* (S. 195–215). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315420134>
- Furtwängler, C. (2020). *Die Darstellung von Hip-Hop in zugelassenen Schulbüchern für das Fach Musik – Unter besonderer Berücksichtigung des Subgenres Gangsta-Rap*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Universität zu Köln.
- Gauntlett, D. (2011). *Making is Connecting. The Social Meaning of Creativity, from DIY and Knitting to YouTube and Web 2.0*. Polity Press.
- Gembris, H. (2018). Musikalität und Begabung. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 235–246). Waxmann. <https://doi.org/10.36198/9783838550404>

- Gembris, H., Menze, J. & Heye, A. (Hrsg.) (2019). *Jugend musiziert. Musikkulturelle Vielfalt im Diskurs*. LIT Verlag.
- Geuen, H. & Stöger, C. (2017). „Spielarten“ – Musizieren im allgemeinbildenden Musikunterricht aus Perspektive der Cultural Studies: Ein Gedankenexperiment. In A. J. Cvetko & C. Rolle (Hrsg.), *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft/Music Education and Cultural Studies* (S. 57–72). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:15625>
- Gibson, J. J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315740218>
- Gillespie, M. (2007): „Another Darkchild Classic“: *Phonographic Forgery and Producer Rodney Jerkins' Sonic Signature*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Université Laval.
- Ginkel, K. (2017). *Noise. Klang zwischen Musik und Lärm*. Transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839439289>
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine.
- Godau, M. (2017). *Gemeinsam allein: Klassenmusizieren mit Populärer Musik. Eine systemisch-konstruktivistische Grounded Theory über Prozesse selbstständigen Lernens von Gruppen mit informellen Lernmethoden im schulischen Musikunterricht*. LIT Verlag.
- Godau, M. (2018). Wie kommen die Dinge in den Musikunterricht? Zur Materialität musikpädagogischer Praxis am Beispiel divergierender Orientierungen im Kontext unterrichtsbezogenen Handelns angehender Lehrkräfte. In B. Clausen & S. Dreßler (Hrsg.), *Soziale Aspekte des Musiklernens* (S. 43–56). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:20724>
- Godau, M., Eusterbrock, L., Haenisch, M., Hasselhorn, J., Knigge, J., Krebs, M., Rolle, C., Stenzel, M. & Weidner, V. (2019). MuBiTec: Musikalische Bildung mit mobilen Digitaltechnologien. In B. Jörissen, S. Kröner & L. Unterberg (Hrsg.), *Forschung zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung* (S. 129–148). Kopaed.
- Godau, M. & Haenisch, M. (2019). How Popular Musicians Learn in the Postdigital Age. Ergebnisse einer Studie zur Soziomaterialität des Songwritings von Bands in informellen Kontexten. In V. Weidner & C. Rolle (Hrsg.), *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung* (S. 51–68). Waxmann 2019. <https://doi.org/10.25656/01:20704>
- Godau, M. & Haenisch, M. (2022). Herausforderungen für eine Popmusikpädagogik des 21. Jahrhunderts. Kritische Anfragen an das Feld vor dem Hintergrund der musikpädagogischen Diskussion. In Landesarbeitsgemeinschaft Populäre Musik/Kultur Berlin e. V. (LAG-Pop) (Hrsg.), *(Populäre) Musik/Kultur in der Jugendarbeit. Dokumentation der Fachtagung 2021* (S. 21–64).
- Goehr, L. (1992). *The Imaginary Museum of Musical Works: An Essay in the Philosophy of Music*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/0198235410.001.0001>
- Goodman, N. (1968). *Languages of Art*. Bobbs-Merrill.
- Götz, T. & Nett, U. E. (2017). Selbstreguliertes Lernen. In T. Götz (Hrsg.), *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen* (S. 143–184). Verlag Ferdinand Schöningh.
- Gracyk, T. (1996). *Rhythm and Noise: An Aesthetics of Rock*. Duke University Press.
- Green, L. (2002). *How Popular Musicians Learn. A Way Ahead for Music Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315253169>
- Green, L. (2004). What Can Music Education Learn from Popular Musicians? In C. X. Rodriguez (Hrsg.), *Bridging the Gap. Popular Music and Music Education* (S. 225–240). Rowman & Littlefield.
- Green, L. (2008). *Music, Informal Learning and the School. A New Classroom Pedagogy*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315248523>
- Green, L. (2009). Response to Special Issue of Action, Criticism and Theory for Music Education Concerning ‚Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy‘. *Action*,

- Criticism, and Theory for Music Education*, 8(2), 120–132. http://act.maydaygroup.org/articles/Green8_2.pdf
- Green, L. (2014). *Hear, Listen, Play! How to Free Your Students' Aural, Improvisation, and Performance Skill*. Oxford University Press.
- Green, L. (2017). Informal Learning in Music. In K. Peppler (Hrsg.), *The SAGE Encyclopedia of Out-of-School Learning* (S. 362–365). SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781483385198.n142>
- Green, L., Lebler, D. & Till, R. (2015). Editorial Introduction. *Journal of the International Association for the Study of Popular Music*, 5(1), 1–3. [https://doi.org/10.5429/2079-3871\(2015\)v5i1.1en](https://doi.org/10.5429/2079-3871(2015)v5i1.1en)
- Greeno, J. G. (1994). Gibson's Affordances. *Psychological Review*, 101(2), 336–342. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.101.2.336>
- Großmann, R. (2008). Die Geburt des Pop aus dem Geist der phonographischen Reproduktion. In C. Bielefeldt, U. Dahmen & R. Großmann (Hrsg.), *PopMusicology. Perspektiven der Popmusikwissenschaft* (S. 119–134). Transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839406038-006>
- Großmann, R. (2010). Distanzierte Verhältnisse? Zur Musikinstrumentalisierung der Reproduktionsmedien. In M. Harenberg & D. Weissberg (Hrsg.), *Klang (ohne) Körper. Spuren und Potenziale des Körpers in der elektronischen Musik* (S. 183–200). Transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839411667-009>
- Großmann, R. (2011). Reproduktionsmusik und Remix-Culture. In M. Saxer (Hrsg.), *Mind the Gap. Medienkonstellationen zwischen zeitgenössischer Musik und Klangkunst* (S. 116–127). Pfau Verlag.
- Großmann, R. (2013a). 303, MPC, A/D. Popmusik und die Ästhetik digitaler Gestaltung. In M. S. Kleiner & T. Wilke (Hrsg.), *Performativität und Medialität Populärer Kulturen. Theorien, Ästhetiken, Praktiken* (S. 299–315). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19023-5_13
- Großmann, R. (2013b). 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. (2013c). Sonic Fiction – Zum Begreifen musikalisch-medialer Gestaltung. Ein Plädoyer zum (Wieder-)Lesen der Textsammlung ‚Heller als die Sonne‘ von Kodwo Eshun. In B. Enders, J. Oberschmidt & G. Schmitt (Hrsg.), *Die Metapher als ‚Medium‘ des Musikverstehens* (S. 161–172). Electronic Publishing Osnabrück.
- 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. (2016a). 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>
- Großmann, R. (2016b). 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. <https://doi.org/10.1515/9783839430361-019>
- Großmann, R. & Hanacek, M. (2016). Sound as Musical Material. In J. G. Papenburg & H. Schulze (Hrsg.), *Sound as Popular Culture. A Research Companion* (S. 53–64). The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9975.003.0009>
- Grow, J. (2018). *Komponieren im Musikunterricht der Grundschule*. LIT Verlag.

- Hagen, A. N. (2015). The Playlist Experience. Personal Playlists in Music Streaming Services. *Popular Music and Society*, 38(5), 625–645. <https://doi.org/10.1080/03007766.2015.1021174>
- Halverson, E. & Peppler, K. (2018). The Maker Movement and Learning. In F. Fischer, C. E. Hmelo-Silver, S. R. Goldman & P. Reimann (Hrsg.), *International Handbook of the Learning Sciences* (S. 285–294). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315617572>
- Hammersley, M. (2008). Troubles with Triangulation. In M. M. Bergman (Hrsg.), *Advances in Mixed Methods Research. Theories and Applications* (S. 22–36). SAGE.
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575–599. <https://doi.org/10.2307/3178066>
- Hargreaves, D. J., Hargreaves, J. J. & North, A. C. (2012a). Imagination and Creativity in Music Listening. In D. Hargreaves, D. Miell & R. MacDonald (Hrsg.), *Musical Imaginations: Multidisciplinary Perspectives on Creativity, Performance and Perception* (S. 156–172). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199568086.003.0010>
- Hargreaves, D. J., Miell, D. & MacDonald, R. (Hrsg.) (2012b). *Musical Imaginations: Multidisciplinary Perspectives on Creativity, Performance and Perception*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199568086.001.0001>
- Hargreaves, D. J., Miell, D. & MacDonald, R. (2012c). Preface. In D. J. Hargreaves, D. Miell & R. MacDonald (Hrsg.), *Musical Imaginations: Multidisciplinary Perspectives on Creativity, Performance and Perception* (S. v–vi). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199568086.002.0004>
- Harnischmacher, C. (1998). Laß mich in Ruhe. Ich muß üben! Eine empirische Studie zum Einfluß der Motivation und Volition sowie von Reifungsprozessen auf das Überverhalten von Kindern und Jugendlichen. In M. von Schoenebeck (Hrsg.), *Entwicklung und Sozialisation aus musikpädagogischer Perspektive* (S. 91–109). Die Blaue Eule. <https://doi.org/10.25656/01:9199>
- Harnischmacher, C. (2012). *Subjektorientierte Musikerziehung. Eine Theorie des Lernens und Lehrens von Musik* (2., unveränderte Aufl.). Wißner-Verlag.
- Harring, M., Witte, M. D. & Burger, T. (Hrsg.) (2018). *Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven* (2., überarb. Aufl.). Beltz Juventa.
- Hasselhorn, J. & Knigge, J. (2018). Kompetenz und Expertise. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niesen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 197–206). Waxmann. <https://doi.org/10.36198/9783838550404>
- Heesch, F. (2017). Musikwissenschaft. In T. Hecken & M. S. Kleiner (Hrsg.), *Handbuch Popkultur* (S. 296–302). J.B. Metzler Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05601-6_52
- Helferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92076-4>
- Henke, R. (2011). Tod durch Überfluss. Strategien zur Komposition elektronischer Musik. *Neue Zeitschrift für Musik*, 172(1), 24–27.
- Henriques, J. (2011). *Sonic Bodies. Reggae Sound Systems, Performance Techniques, and Ways of Knowing*. Continuum.
- Herbert, D. G., Abramo, J. & Smith, G. D. (2017). Epistemological and Sociological Issues in Popular Music Education. In G. D. Smith, Z. Moir, M. Brennan, S. Rambarran & P. Kirkman (Hrsg.), *Routledge Research Companion to Popular Music Education* (S. 451–477). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315613444>
- Herbst, J. (2014). *Netzwerk Sound: Eine didaktische Herausforderung der populären Musik*. Wißner-Verlag.

- Heye, A., Gebert, W. & Gembris, H. (2019). Expertiseerwerb bei DJs – eine explorative Interviewstudie mit Techno-DJ. In H. Gembris, J. Menze & A. Heye (Hrsg.), *Jugend musiziert. Musikkulturelle Vielfalt im Diskurs* (S. 191–234). LIT Verlag.
- Hitzler, R. (1991). Dummheit als Methode. Eine dramatologische Textinterpretation. In D. Garz & K. Kraimer (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen* (S. 295–318). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-97024-4_9
- Hitzler, R. & Gothe, M. (2015). Zur Einleitung. Methodologisch-methodische Aspekte ethnographischer Forschungsprojekte. In R. Hitzler & M. Gothe (Hrsg.), *Ethnographische Erkundungen. Methodische Aspekte aktueller Forschungsprojekte* (S. 9–16). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07257-5_1
- Hodgson, J. (2011). Lateral Dynamics Processing in Experimental Hip-Hop: Flying Lotus, Madlib, Oh No, J-Dilla and Prefuse 73. *Journal of the Art of Record Production*, 5. o. A. <https://www.arpjournal.com/asarpwp/lateral-dynamics-processing-in-experimental-hip-hop>
- Holzkamp, K. (1993). *Lernen: Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Campus.
- Honer, A. (2011). *Kleine Leiblichkeiten. Erkundungen in Lebenswelten*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92839-5>
- Hornberger, B. (2017). Musik – Kultur – Pädagogik. Kulturwissenschaftliche Fragen und Perspektiven. In A. J. Cvetko & C. Rolle (Hrsg.), *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft/Music Education and Cultural Studies* (S. 19–36). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:15623>
- Hugill, A. (2019). *The Digital Musician* (3. Aufl.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203704219>
- Illeris, K. (2006). Das Lerndreieck. Rahmenkonzept für ein übergreifendes Verständnis vom menschlichen Lernen. In E. Nuissl (Hrsg.), *Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung* (S. 29–42). W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/85/0005w>
- Illeris, K. (2010). *Lernen verstehen. Bedingungen erfolgreichen Lernens*. Klinkhardt.
- Illeris, K. (2018). A Comprehensive Understanding of Human Learning. In K. Illeris (Hrsg.), *Contemporary Theories of Learning. Learning Theorists... In Their Own Words* (S. 1–14). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315147277>
- Ingold, T. (2013). *Making. Anthropology, Archaeology, Art and Architecture*. Routledge.
- Ismail-Wendt, J. S. (2016). *post_PRESETS. Kultur, Wissen und populäre MusikmachDinge*. Universitätsverlag Hildesheim. <https://doi.org/10.18442/581>
- Johansen, G. G. (2020). Seven Steps to Heaven?: An Epistemological Exploration of Learning in Jazz Improvisation, from the Perspective of Expansive Learning and Horizontal Development. In G. G. Johansen, K. Holdhus, C. Larsson & U. MacGlone (Hrsg.), *Expanding the Space for Improvisation Pedagogy in Music. A Transdisciplinary Approach* (S. 245–260). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351199957>
- Jonassen, D. H. (2010). *Learning to Solve Problems. A Handbook for Designing Problem-Solving Learning Environments*. Routledge.
- Jörissen, B. (2017). Subjektivierung und „ästhetische Freiheit“ in der post-digitalen Kultur. *Kulturelle Bildung Online*, o. A. <https://www.kubi-online.de/artikel/subjektivierung-aesthetische-freiheit-post-digitalen-kultur>
- Kaiser, H.-J. (2000). Ich bin keine Ratte, ich bin keine Taube, ich bin kein System. Ein pädagogischer Begriff musikalischen Lernens. *Musik & Bildung*, 3, 9–19.
- Kattenbeck, C. (2014): *Shades of Blue. Musical Borrowing in Jazz und Hip Hop – Untersuchung einer wechselseitigen Beziehung*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Westfälische Wilhelms-Universität.

- Kattenbeck, C. & Heesch, F. (2020a). Das Siegener Rockmobil. Eine explorative Studie zu einem außerschulischen Lernort für populäre Musik. In J. Wiesemann, A. Flügel, S. Brill & I. Landrock (Hrsg.), *Orte und Räume der Generationenvermittlung. Zur Praxis außerschulischen Lernens von Kindern* (S. 91–107). Klinkhardt.
- Kattenbeck, C. & Heesch, F. (2020b). The Wacken Music Camp Multiple: Zur unterschiedlichen Wahrnehmung und Integration eines Musiklernorts in drei Lernökologien. In S. Timm, J. Costa, C. Kühn & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen und empirische Befunde* (S. 97–112). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830991502>
- Katz, M. (2010). Sampling Before Sampling. The Link Between DJ and Producer. *Samples*, 9, 1–11. <http://www.aspm-samples.de/Samples9/katz.pdf>
- Katz, M. (2012). *Groove Music. The Art and Culture of the Hip-Hop DJ*. Oxford University Press.
- Kautny, O. (2010). Populäre Musik als Herausforderung interkultureller Musikerziehung. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 10, 26–46. <http://www.zfkm.de/10-kautny.pdf>
- Kautny, O. (2015). Lyrics and Flow in Rap Music. In J. A. Williams (Hrsg.), *The Cambridge Companion to Hip-Hop* (S. 101–117). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CCO9781139775298.011>
- Kelle, U. (2011). „Emergence“ oder „Forcing“? Einige theoretische Überlegungen zu einem zentralen Problem der Grounded-Theory. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (S. 235–260). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93318-4_11
- Kenny, A. (2016). *Communities of Musical Practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315572963>
- Kim, J. H. (2010). Embodiment musikalischer Praxis und Medialität des Musikinstruments – unter besonderer Berücksichtigung digitaler interaktiver Musikperformances. In M. Harenberg & D. Weissberg (Hrsg.), *Klang (ohne Körper. Spuren und Potenziale des Körpers in der elektronischen Musik* (S. 105–118). Transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839411667-005>
- Kleinen, G. (Hrsg.) (2003). *Begabung und Kreativität in der populären Musik*. LIT Verlag.
- Klingmann, H. (2010). *Groove – Kultur – Unterricht. Studien zur pädagogischen Erschließung einer musikkulturellen Praktik*. Transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839413548>
- 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>
- Kohfeld, J. M., Coppola, W. J., Mena, C., Shakerifard, S. & Campbell, P. S. (2020). Teaching and Learning Improvisation: Culture-Specific Cases of a Cross-Cultural Musical Act. In G. G. Johansen, K. Holdhus, C. Larsson & U. MacGlone (Hrsg.), *Expanding the Space for Improvisation Pedagogy in Music. A Transdisciplinary Approach* (S. 17–32). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351199957>
- Kramarz, V. (2008). *Die HipHop-Formeln*. Voggenreiter.
- Kranefeld, U. & Voit, J. (Hrsg.) (2020). *Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens. Fallanalytische Perspektiven*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830991700>
- Kruse, A. J. (2018). „Hip-hop wasn’t something a teacher ever gave me“: Exploring Hip-Hop Musical Learning. *Music Education Research*, 20(3), 317–329. <https://doi.org/10.1080/14613808.2018.1445210>

- Kruse, A. J. (2020). „He didn't know what he was doing“: Student Perspectives of a White Teacher's Hip-Hop Class. *International Journal of Music Education*, 38(4), 495–512. <https://doi.org/10.1177%2F0255761420924316>
- Kruse, J. (2014). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. Beltz Juventa.
- Latour, B. (2010). *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie* (3. Aufl.). Suhrkamp.
- Lavengood, M. (2021). Timbre, Rhythm, and Texture within Music Theory's White Racial Frame. In L. M. Garcia-Mispireta & R. James (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Electronic Dance Music* (S. o. A.). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190093723.013.17>
- Lebler, D. & Hodges, N. (2017). Popular Music Pedagogy: Dual Perspectives on DIY Musicianship. In G. D. Smith, Z. Moir, M. Brennan, S. Rambarran & P. Kirkman (Hrsg.), *Routledge Research Companion to Popular Music Education* (S. 272–284). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315613444>
- Lefford, M. N. (2015). The Sound of Coordinated Efforts: Music Producers, Boundary Objects and Trading Zones. *Journal on the Art of Record Production*, 10, o. A. <https://www.arpjournal.com/asarpwp/the-sound-of-coordinated-efforts-music-producers>
- Lengersdorf, D. (2015). Ethnografische Erkenntnisstrategien zur Erforschung sozialer Praktiken. In F. Schäfer, A. Daniel & F. Hillebrandt (Hrsg.), *Methoden einer Soziologie der Praxis* (S. 177–196). Transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839427163-007>
- Lessing, W. (2018). Üben als Handeln. In W. Gruhn & P. Röbbke (Hrsg.), *Musiklernen. Bedingungen – Handlungsfelder – Positionen* (S. 70–93). Helbling.
- 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.
- Levitt, K. R. (2016). *Turning the Tables: Nightlife, DJing, and the Rise of Digital DJ Technologies*. Unveröffentlichte Dissertation, University of California.
- Lindner, R. (2012). Serendipity und andere Merkwürdigkeiten. *Vokus*, 22, 5–11. <https://www.kulturwissenschaften.uni-hamburg.de/ekw/forschung/publikationen/vokus/vokus201201/media/lindner-serendipity-vokus2012.pdf>
- Loenhoff, J. (2012a). Einleitung. In J. Loenhoff (Hrsg.), *Implizites Wissen. Epistemologische und handlungstheoretische Perspektiven* (S. 7–30). Velbrück Wissenschaft.
- Loenhoff, J. (Hrsg.) (2012b). *Implizites Wissen. Epistemologische und handlungstheoretische Perspektiven*. Velbrück Wissenschaft.
- Löw, M. (2001). *Raumsoziologie*. Suhrkamp.
- Macchiusi, I. (2017). „Knowing is Seeing“: *The Digital Audio Workstation and the Visualization of Sound*. Unveröffentlichte Dissertation, York University.
- Magnusson, T. (2017). Interfacing Sound. Visual Representation of Sound in Musical Software Instruments. In T. Bovermann, A. de Campo, H. Egermann, S.-I. Hardjowirogo & S. Weinzierl (Hrsg.), *Musical Instruments in the 21st Century. Identities, Configurations, Practices* (S. 153–166). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-981-10-2951-6_11
- Mahlert, U. (2018). Üben aus instrumentalpädagogischer Perspektive. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 275–283). Waxmann. <https://doi.org/10.36198/9783838550404>
- Mantie, R. (2013). A Comparison of „Popular Music Pedagogy“ Discourses. *Journal of Research in Music Education*, 61(3), 334–352. <https://doi.org/10.1177%2F0022429413497235>
- Marie, K. (2019). Conversations With Women in Music Production. In R. Hepworth-Sawyer, J. Hodgson & M. Marrington (Hrsg.), *Producing Music* (S. 311–328). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315212241>

- McPherson, G. E. & Williamon, A. (2015). Building Gifts into Musical Talents. In G. E. McPherson (Hrsg.), *The Child as Musician. A Handbook of Musical Development* (S. 340–360). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198744443.003.0018>
- Mey, G. & Mruck, K. (2011). Grounded-Theory-Methodologie: Entwicklung, Stand, Perspektiven. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (S. 11–50). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93318-4_1
- Mooney, J. (2010). Frameworks and Affordances: Understanding the Tools of Music-Making. *Journal of Music, Technology & Education*, 3(2–3), 141–154. https://doi.org/10.1386/jmte.3.2-3.141_1
- Moore, A. F. (2012). *Song Means: Analysing and Interpreting Recorded Popular Song*. Ashgate.
- Moorefield, V. (2010). *The Producer as Composer. Shaping the Sounds of Popular Music*. The MIT Press.
- Morat, D. & Ziemer, H. (Hrsg.) (2018). *Handbuch Sound. Geschichte – Begriffe – Ansätze*. J. B. Metzler Verlag.
- Muckel, P. (2011). Die Entwicklung von Kategorien mit der Methode der Grounded Theory. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (S. 333–352). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93318-4_15
- Neuweg, G. H. (2002). Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzeptes des impliziten Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1, 10–29. <https://doi.org/10.25656/01:3818>
- Neuweg, G. H. (2004). *Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis* (3. Aufl.). Waxmann.
- Neuweg, G. H. (2005). Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft. In H. Heid & C. Harteis (Hrsg.), *Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens?* (S. 205–228). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-663-07736-7_10
- Neuweg, G. H. (2015). *Das Schweigen der Könner. Gesammelte Schriften zum impliziten Wissen*. Waxmann.
- Niessen, A. (2017). Möglichkeiten von Interviews in musikpädagogischer Forschung. In M. L. Schulten & K. S. Lothwesen (Hrsg.), *Methoden empirischer Forschung in der Musikpädagogik. Eine anwendungsbezogene Einführung* (S. 103–110). Waxmann.
- Niessen, A. (2018). Qualitative Ansätze. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 427–431). Waxmann. <https://doi.org/10.36198/9783838550404>
- Nitzsche, S. A. & Grünzweig, W. (Hrsg.) (2013). *Hip-Hop in Europe. Cultural Identities and Transnational Flows*. LIT Verlag.
- Nohl, A.-M. (2011). *Pädagogik der Dinge*. Klinkhardt.
- Norman, D. A. (1999). Affordance, Conventions and Design. *Interactions*, 6, 38–43. <https://doi.org/10.1145/301153.301168>
- Oser, F. & Spychiger, M. (2005). *Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des Negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur*. Beltz.
- 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 Verlag.
- Pabst-Krueger, M. & Terhag, J. (2009): *Hallische Erklärung*. <http://www.pabstkrueger.de/uploads/HallischeErklaerung2009>
- Pabst-Krueger, M. & Terhag, J. (2010). Populäre Musik in der Musiklehrerbildung. Eine Initiative zur Verbesserung des Lehramtsstudiums. In G. Maas & J. Terhag (Hrsg.), *Musikunterricht heute 8. Zwischen Rockklassikern und Eintagsfliegen – 50 Jahre Populäre Musik in der Schule* (S. 58–64). Lugert Verlag.

- Papert, S. (1985). *Kinder, Computer und Neues Lernen*. Springer Basel AG. <https://doi.org/10.1007/978-3-0348-6605-7>
- Parti, H. (2012). *Learning from Cosmopolitan Digital Musicians. Identity, Musicianship, and Changing Values in (In)Formal Music Communities*. Unveröffentlichte Dissertation, Sibelius Academy.
- Parzer, M. (2008). *Musikgeschmack in der Popularkultur. Eine kultursoziologische Spurensuche in Online-Foren*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Wien.
- Pelleter, M. (2020). „Futurhythmaschinen“. *Drum-Machines und die Zukünfte auditiver Kulturen*. Universitätsverlag Hildesheim. <https://doi.org/10.18442/166>
- Pfleiderer, M. (2003). Gestaltungsmittel populärer Musik. Versuch einer Systematik. *Samples*, 2, 18–29. <http://www.aspm-samples.de/Samples2/pfleidep.pdf>
- Pfleiderer, M. (2006). *Rhythmus. Psychologische, theoretische und stilanalytische Aspekte populärer Musik*. Transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839405154>
- Platz, F. & Lehmann, A. C. (2018). Üben aus musikpsychologischer Perspektive. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 268–274). Waxmann. <https://doi.org/10.36198/9783838550404>
- Polanyi, M. (1962). *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy*. Routledge.
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. The University of Chicago Press.
- Porcello, T. (2004). Speaking of Sound: Language and the Professionalization of Sound-Recording Engineers. *Social Studies of Science*, 34(5), 733–758. <https://doi.org/10.1177%2F0306312704047328>
- Prior, N. (2010). The Rise of the New Amateurs: Popular Music, Digital Technology and the Fate of Cultural Production. In J. R. Hall, L. Grindstaff & M.-C. M. Lo (Hrsg.), *Handbook of Cultural Sociology* (S. 398–407). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203891377>
- Rammert, W. (2008). Technographie trifft Theorie. Forschungsperspektiven einer Soziologie der Technik. In H. Kalthoff, S. Hirschauer & G. Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung* (S. 341–367). Suhrkamp.
- Rappe, M. (2010a). Die Funktion des Sampling in der Musik Missy Elliotts. Eine Analyse der Komposition ‚Work It‘. *Samples*, 9, 1–25. <http://www.aspm-samples.de/Samples9/rappe.pdf>
- Rappe, M. (2010b). *Under Construction. Kontextbezogene Analyse afroamerikanischer Popmusik*. Dohr Verlag.
- Rappe, M. (2012). Numbers. Anmerkungen zum globalisierten Gebrauch eines Breakbeats. In J. Ismaiel-Wendt, D. Diederichsen & S. Stemmler (Hrsg.), *Translating HipHop* (S. 232–245). Orange Press.
- Rappe, M. (2017). Hip-Hop. In T. Hecken & M. S. Kleiner (Hrsg.), *Handbuch Popkultur* (S. 113–118). J.B. Metzler Verlag.
- Rappe, M. & Stöger, C. (2014). Lernen nicht, aber... – Bildungsprozesse im Breaking. In B. Clausen (Hrsg.), *Teilhabe und Gerechtigkeit* (S. 149–162). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:12360>
- Rappe, M. & Stöger, C. (2015). Breaking oder die Verpflichtung seinen eigenen Stil zu finden. *Diskussion Musikpädagogik*, 65, 18–25.
- Rappe, M. & Stöger, C. (2016). Lernen im Cypher. Die Tanzkultur des Breaking – eine Anregung für das Musizieren. In N. Ardila-Mantilla, P. Röbbke & C. Stöger (Hrsg.), *Herzstück Musizieren. Instrumentaler Gruppenunterricht zwischen Planung und Wagnis* (S. 117–128). Schott Music.
- Rappe, M. & Stöger, C. (2017). „I wanna do b-boy moves, but I wanna be known as a b-girl.“ Breaking lernen als Prozess der Identitätskonstruktion. In A. J. Cvetko & C. Rolle (Hrsg.), *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft/Music Education and Cultural Studies* (S. 137–152). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:15630>

- Rauschenbach, T. (2018). Informelles Lernen – Bilanz und Perspektiven. In M. Haring, M. D. Witte & T. Burger (Hrsg.), *Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven* (S. 817–830). Beltz Juventa.
- Reichertz, J. (2013). *Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung. Über die Entdeckung des Neuen* (2. Aufl.). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93163-0>
- Reitsamer, R. (2013). *Die Do-it-yourself-Karrieren der DJs. Über die Arbeit in elektronischen Musikszenen*. Transcript. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839423233>
- Reynolds, S. (2011): *Maximal Nation: Electronic Music's Evolution Toward the Thrilling Excess of Digital Maximalism*. <https://pitchfork.com/features/article/8721-maximal-nation/>
- Röbke, P. & Ardila-Mantilla, N. (Hrsg.) (2009). *Vom wilden Lernen: Musizieren lernen – auch außerhalb von Schule und Unterricht*. Schott Music.
- Roholt, T. C. (2014). *Groove. A Phenomenology of Rhythmic Nuance*. Bloomsbury.
- Rolle, C. (2010). Über Didaktik Populärer Musik. Gedanken zur Un-Unterrichtbarkeit aus der Perspektive ästhetischer Bildung. In G. Maas & J. Terhag (Hrsg.), *Musikunterricht heute 8. Zwischen Rockklassikern und Eintagsfliegen – 50 Jahre Populäre Musik in der Schule* (S. 48–57). Lugert Verlag.
- Rollefson, J. G. (2017). *Flip the Script. European Hip Hop and the Politics of Postcoloniality*. University of Chicago Press.
- Rose, T. (1994). *Black Noise. Rap Music and Black Culture in Contemporary America*. Wesleyan University Press.
- Ryle, G. (1949). *The Concept of Mind*. Hutchinson's University Library.
- Said, A. (2013). *The BeatTips Manual. The Art of Beatmaking, the Hip Hop/Rap Music Tradition, and the Common Composer*. Superchamp Books.
- Saldaña, J. (2016). *The Coding Manual for Qualitative Researchers* (3. Aufl.). SAGE.
- Schloss, J. G. (2009). *Foundation: B-boys, B-girls and Hip-Hop Culture in New York*. Oxford University Press.
- Schloss, J. G. (2014). *Making Beats. The Art of Sample-Based Hip-Hop. With a New Afterword* (2. Aufl.). Wesleyan University Press.
- Schmidt, R. (2012). *Soziologie der Praktiken. Konzeptionelle Studien und empirische Analysen*. Suhrkamp.
- Schneider-Binkl, S. (2018). Video-Stimulated Recall Interviews als methodischer Ansatz für die qualitative Unterrichtsforschung im Fach Musik. *Beiträge empirischer Musikforschung*, 9, 1–20. <https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/150>
- Schnoor, O. & Pfadenhauer, M. (2009). Kompetenzentwicklung in Jugendszenen. Das Karriere-Konzept als Zugang zur Rekonstruktion situierter Lernprozesse. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 10(2), 293–320. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-336881>
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Perseus Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. Jossey-Bass.
- Sciortino, D. (2014). *Why Would You Quantize All Of This? J Dilla – The Perception of Groove and the Re-Definition of Hip Hop and Electronic Beats*. Unveröffentlichte Dissertation, University of East London.
- Sennett, R. (2008). *The Craftsman*. Yale 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. <https://doi.org/10.4324/9781315646602>
- Shelvock, M. (2019). Socio-Technical Networks and Music Production Competencies: Towards an Actor Network Theory of Hip Hop Beat-Making. In R. Hepworth-Sawyer, J. Hodgson &

- M. Marrington (Hrsg.), *Producing Music* (S. 9–31). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315212241>
- Siedenburg, I. (2016): *Populäre Musik, Gender und Musikpädagogik: Wirkungsweisen der Kategorie Geschlecht und Perspektiven für die Forschung*. Unveröffentlichtes Manuskript, <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?Fid=1080885>
- Siedenburg, I. & Nolte, E. (2015). Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur: Popvermittlung in der Musikschule. In M. Ahlers (Hrsg.), *Popmusikvermittlung zwischen Schule, Hochschule und Beruf* (S. 221–236). LIT Verlag.
- Smith, G. D. (2016). *I Drum, Therefore I Am. Being and Becoming a Drummer*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315587707>
- Smith, G. D. & Powell, B. (2018). Introduction to the Special Issue on Hip Hop, or How Not to Other the Other. *Journal of Popular Music Education*, 2(1–2), 3–6. <https://link.gale.com/apps/doc/A553906204/AONE?u=anon~430df93c&sid=googleScholar&xid=1650decc>
- Smudits, A. (2013). Musik in der digitalen Mediamorphose. In B. Flath (Hrsg.), *Musik/Medien/Kunst. Wissenschaftliche und künstlerische Perspektiven* (S. 75–92). Transcript. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839423462.75>
- Snell, K. (2012). The Musical Personhood of Three Canadian Turntablists: Implications for Transformative Collaborative Practice in Music Education. In S. O’Neill (Hrsg.), *Personhood and Music Learning: Connecting Perspectives and Narratives* (S. 54–71). Canadian Music Educators’ Association.
- Snell, K. & Söderman, J. (2014). *Hip-Hop Within and Without the Academy*. Rowman & Littlefield.
- Söderman, J. (2011). ‚Folkbildung‘ Through Hip-Hop: How the Ideals of Three Rappers Parallel a Scandinavian Educational Tradition. *Music Education Research*, 13(2), 211–225. <https://doi.org/10.1080/14613808.2011.577929>
- Söderman, J. & Folkestad, G. (2004). How Hip-Hop Musicians Learn: Strategies in Informal Creative Music Making. *Music Education Research*, 6(3), 313–326. <https://doi.org/10.1080/1461380042000281758>
- Sorcinelli, G. (2020): *Make 10,000 Beats: The Story of STLND RMS*. <https://www.ableton.com/en/blog/make-10000-beats-story-stlndrms/>
- Steinbach, A. (2018). Musikalische Sozialisation und soziale Dimensionen des Musiklernens. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 228–235). Waxmann. <https://doi.org/10.36198/9783838550404>
- Stöger, C. (2018). Kreativität. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 260–267). Waxmann. <https://doi.org/10.36198/9783838550404>
- Stöger, C. (2021). Musikbezogene Praktiken und die sich darin ausbildenden Kompetenzen sind vielfältig und in ständiger Veränderung begriffen. In V. Krupp (Hrsg.), *Wirksamer Musikunterricht* (S. 139–148). Schneider.
- Strachan, R. (2017). *Sonic Technologies. Popular Music, Digital Culture and the Creative Process*. Bloomsbury. <http://doi.org/10.5040/9781501310652>
- Strauss, A. L. (1998). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. UTB.
- Strübing, J. (2013). *Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung für Studierende*. Oldenbourg Wissenschaftsverlag. <https://doi.org/10.1524/9783486717594>
- Strübing, J. (2014). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils* (3. Aufl.). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19897-2>

- Strübing, J. (2017). Where is the Meat/d? Pragmatismus und Praxistheorie als reziprokes Ergänzungsverhältnis. In H. Dietz, F. Nungesser & A. Pettenkofer (Hrsg.), *Pragmatismus und Theorien sozialer Praktiken. Vom Nutzen einer Theoriedifferenz* (S. 41–76). Campus Verlag.
- Strübing, J. (2018). Situationsanalyse. Eine pragmatische Erweiterung der Grounded Theory unter dem Eindruck der Postmoderne. In L. Akreimi, N. Baur, H. Knoblauch & B. Traue (Hrsg.), *Handbuch. Interpretativ forschen* (S. 681–707). Beltz Juventa.
- Strübing, J., Hirschauer, S., Ayaß, R., Krähnke, U. & Scheffer, T. (2018). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß. *Zeitschrift für Soziologie*, 47(2), 83–100. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2018-1006>
- Sudnow, D. (2001). *Ways of the Hand. A Rewritten Account*. MIT Press.
- Tagg, P. (2014). *Everyday Tonality II – Towards a Tonal Theory of What Most People Hear*. Mass Media Scholars Press.
- Taylor, T. D. (2001). *Strange Sounds. Music, Technology & Culture*. Routledge.
- Théberge, P. (1997). *Any Sound You Can Imagine: Making Music/Consuming Technology*. Wesleyan University Press.
- Théberge, P. (2017). Musical Instruments as Assemblage. In T. Bovermann, A. de Campo, H. Egermann, S.-I. Hardjowirogo & S. Weinzierl (Hrsg.), *Musical Instruments in the 21st Century. Identities, Configurations, Practices* (S. 59–66). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-981-10-2951-6_5
- Thompson, P. (2012). An Empirical Study Into the Learning Practices and Enculturation of DJs, Turntablists, Hip Hop and Dance Music Producers. *Journal of Music, Technology and Education*, 5(1), 43–58. https://doi.org/10.1386/jmte.5.1.43_1
- Till, R. (2017). Popular Music Education: A Step Into the Light. In G. D. Smith, Z. Moir, M. Brennan, S. Rambarran & P. Kirkman (Hrsg.), *Routledge Research Companion to Popular Music Education* (S. 14–30). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315613444>
- Tobias, E. S. (2014). Solo, Multitrack, Mute? Producing and Performing (Gender) in a Popular Music Classroom. *Visions of Research in Music Education*, 25, 1–28. <https://opencommons.uconn.edu/vrme/vol25/iss1/3>
- Truschkat, I., Kaiser, M. & Reinartz, V. (2005). Forschen nach Rezept? Anregungen zum praktischen Umgang mit der Grounded Theory in Qualifikationsarbeiten. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 6(2), o. A. <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/9187>
- Väkevä, L. (2009). The World Well Lost, Found. Reality and Authenticity in Green's ‚New Classroom Pedagogy‘. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 8(2), 7–34. http://act.maydaygroup.org/articles/Vakeva8_2.pdf
- Vedder, B. (2019). Populäre Musik aus Sicht der Musikpädagogik im Spiegel von Schulmusikbüchern. In A. van Dyck-Hemming & J. Hemming (Hrsg.), *Beiträge zur Jahrestagung der Gesellschaft für Musikforschung in Kassel 2017. Das Populäre in der Musik und das Musikverlagswesen* (S. 127–134). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23767-7_16
- 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 I*. Waxmann.
- Vossoughi, S. & Bevan, B. (2014). Making and Tinkering: A Review of the Literature. *National Research Council Committee on out of School Time STEM*, 1–55. https://www.researchgate.net/publication/305725173_Making_and_Tinkering_A_Review_of_the_Literature
- Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and Creativity in Childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(1), 7–97. <https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1927/imagination.pdf>

- Waldron, J. (2017). The Convergence of Networked Technologies in Music Teaching and Learning. In S. A. Ruthmann & R. Mantie (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Technology and Music Education* (S. 475–488). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199372133.013.45>
- Wang, O. (2013). Beat-making. In C. H. Garrett (Hrsg.), *The Grove Dictionary of American Music* (S. o. A.). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/gmo/9781561592630.article.A2218626>
- Watson, A. (2015). *Cultural Production In and Beyond the Recording Studio*. Routledge.
- Weber, B. (2017). Aneignung populärer Musik in informellen Bildungskontexten. In D. Elflein & B. Weber (Hrsg.), *Aneignungsformen populärer Musik. Klänge, Netzwerke, Geschichte(n) und wildes Lernen* (S. 13–36). Transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839438565-002>
- Weissberg, D. (2010). Klangerzeugung als Drama und Resonanzphänomen. In M. Harenberg & D. Weissberg (Hrsg.), *Klang (ohne) Körper. Spuren und Potenziale des Körpers in der elektronischen Musik* (S. 173–182). Transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839411667-008>
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1017/CBO9780511803932>
- Wicke, P. (2003). Popmusik in der Analyse. *Acta Musicologica*, 75, 107–126. <http://www.popmusicology.org/PDF/Analyse.pdf>
- Wicke, P. (2008). Das Sonische in der Musik. *PopScriptum*, 16(10), o. A. https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/21050/pst10_wicke.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Wilczek, A. (2020): *Die Beat Generation. Wie eine Handvoll deutschsprachiger Beatmaker sich von Dienstleistern zu Künstlern emanzipierten*. <https://www.br.de/radio/bayern2/sendungen/zuendfunk/beat-generation-von-dienstleistern-zu-kuenstlern100.html>
- Williams, J. A. (Hrsg.) (2015). *The Cambridge Companion to Hip-Hop*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CCO9781139775298>
- Williams, J. A. (2013). *Rhyming and Stealing. Musical Borrowing in Hip-Hop*. The University of Michigan Press. <https://doi.org/10.3998/mpub.3480627>
- Willis, P. (1991). *Jugend-Stile. Zur Ästhetik der gemeinsamen Kultur*. Argument.
- 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>
- Winter, M. & Brabec de Mori, B. (2018). Auditive Wissenskulturen. Wissen, Macht und die Welt der Klänge. In B. Brabec de Mori & M. Winter (Hrsg.), *Auditive Wissenskulturen. Das Wissen klanglicher Praxis* (S. 1–30). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20143-2>
- Winter, R. (2001). *Die Kunst des Eigensinns. Cultural Studies als Kritik der Macht*. Velbrück Wissenschaft.
- Winter, R. (2020). (Prod. by). Rucksal GmbH.
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1(1), o. A. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519>
- Wolfe, P. (2012). A Studio of One's Own: Music Production, Technology and Gender. *Journal on the Art of Record Production*, 7, o. A. <https://www.arpjournal.com/asarpwp/a-studio-of-one-s-own-music-production-technology-and-gender/>
- Zaddach, W.-G. (2021). Artistic Research in der populären Musik? Zu den Potentialen und Herausforderungen einer künstlerischen Musikforschung für die Popular Music Studies. *Samples*, 19, 1–28. <http://aspm-samples.de/Samples19/Zaddach.pdf>
- Zagorski-Thomas, S. (2014). *The Musicology of Record Production*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139871846>
- 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.) (2014a). *Artistic Practices. Social Interactions and Cultural Dynamics*. Routledge.
- Zembylas, T. (2019). Zur Kontextualisierung von Bewertungsprozessen. In S. Nicolae, M. Endreß, O. Berli & D. Bischur (Hrsg.), *(Be)Werten. Beiträge zur sozialen Konstruktion von Wertigkeit* (S. 171–194). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21763-1_8
- Zembylas, T. (2021). Es ist schwer zu wissen, was das Wahrnehmen alles macht. In C. Schürkmann & N. Zahner (Hrsg.), *Wahrnehmen als soziale Praxis. Künste und Sinne im Zusammenspiel* (S. 43–65). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31641-9_3
- Zembylas, T. (2004). *Kulturbetriebslehre. Grundlagen einer Inter-Disziplin*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-80598-0>
- Zembylas, T. (2013). Die Bedeutung des Praxisbegriffs für die Kunstsoziologie. In C. Steuerwald & F. Schröder (Hrsg.), *Perspektiven der Kunstsoziologie. Praxis, System, Werk* (S. 149–163). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19006-8_8
- Zembylas, T. (2014b). Forms of Knowing in the Literary Writing Process. In T. Zembylas (Hrsg.), *Artistic Practices. Social Interactions and Cultural Dynamics* (S. 112–131). Routledge.
- Zembylas, T. & Dürr, C. (2009). *Wissen, Können und literarisches Schreiben. Eine Epistemologie der künstlerischen Praxis*. Passagen Verlag.
- 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>
- Zorn, I. (2010). *Konstruktionstätigkeit mit Digitalen Medien. Eine qualitative Studie als Beitrag zur Medienbildung*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Bremen.

Diskographie

- Afrika Bambaataa & Soul Sonic Force (1982). „Planet Rock“ (Single). Tommy Boy.
- Aretha Franklin (1972). „Rock Steady“. Auf *Young, Gifted, and Black*. Atlantic.
- Art Pepper (1957). *The Return of Art Pepper*. Jazz: West.
- Art Pepper (1957). „Patricia“. Auf *The Return of Art Pepper*. Jazz: West.
- Babe Ruth (1972). „The Mexican“. Auf *First Base*. Harvest EMI.
- DJ Jazzy Jeff & The Fresh Prince (1991). „Summertime“. Auf *Homebase*. Jive.
- DJ Shadow (1996). *Endtroducing.....*. Mo' Wax.
- DJ Vadim (1996). *U.S.S.R. Repertoire*. Ninja Tune.
- Eminem (1999). „My Name Is“. Auf *The Slim Shady LP*. Aftermath.
- Eric B. & Rakim (1986). „Eric B. Is President“ (Single). ZAKIA Records.
- Fonda Rae (1982). „Over Like a Fat Rat“ (Single). Vanguard.
- Grandmaster Flash & The Furious Five (1982). „The Message“ (Single). Sugar Hill Records.
- J Dilla (2006). „The Twister (Huh, What)“. Auf *Donuts*. Stones Throw.
- James Brown (1970). „Get Up, Get Into It, Get Involved“ (Single). King.
- James Brown (1974). „Funky President (People It's Bad)“. Auf *Reality*. Polydor.
- Joseph Haydn (1797). „Kaiserquartett“. Opus 76, Nr. 3.
- Kraftwerk (1977). „Trans-Europe Express“. Auf *Trans-Europe Express*. Kling Klang.
- Kraftwerk (1982). „Nummern“. Auf *Computerwelt*. Kling Klang.
- Mark Forster (2016). „Chöre“. Auf *TAPE*. Four Music.
- Mountain (1972). „Long Red“. Auf *Mountain Live: The Road Goes Ever On*. Island.
- Pete Rock (2001). *PeteStrumentals*. BBE.
- Pete Rock (2015). *PeteStrumentals 2*. Mello Music Group.
- Pete Rock & C.L. Smooth (1992). „Straighten It Out“. Auf *Mecca and the Soul Brother*. Elektra.
- Polo G (2019). *Die a Legend*. Columbia.
- Polo G (2019). „Picture This“. Auf *Die a Legend*. Columbia.
- Robert Glasper (2007). *In My Element*. Blue Note.
- Robert Glasper (2012). *Black Radio*. Blue Note.
- Spectre (1995). *The Illness*. WordSound.
- Suff Daddy (2012). „Kill Bill“. Auf *+Efil4affius*. Jakarta Records.
- The Honey Drippers (1973). „Impeach The President“ (Single). Alaga Records.
- The Mohawks (1968). „The Champ“. Auf *The Champ*. Pama.
- The Temptations (1969). „Cloud Nine (Live)“. Auf *Motortown Revue Live*. Tamla Motown.
- Torch (1993). „Kapitel 1“. Auf *Alte Schule*. MZEE.

Filmographie

- Hanson, Curtis (Regisseur) (2002). *8 Mile*. Imagine Entertainment.
- Smith, Matthew F. (Regisseur) (2013). *Looking for the Perfect Beat*. Low End Theory.
- Price, Kenneth (Regisseur) (2011). *The Wonder Year*. PriceFilms.