Das Problem der Macht in der Jazzpädagogik und Umrisse einer Alternative

22. April 2015 | Erstellt von Eric Sons, Mitglied des Wissenschaftlichen Beirates von Attac

Der folgende Text beschäftigt sich mit dem Problem der Macht in der Jazzpädagogik (Kapitel 1) und thematisiert Umrisse einer subjektorientierten, experimentellen und herrschaftskritischen Jazz-pädagogik (Kapitel 2). Im ersten Kapitel werden jazz- und sozialtheoretische Reflektionen vorgenommen. Im zweiten Kapitel werden eigene jazz- und kulturpädagogische Praxiserfahrungen reflektiert. Beim Text handelt es sich um eine essayistisch angelegte transdisziplinäre Reflexion, die sich nicht als geschlossenes Denksystem, sondern als offene theoretische Baustelle und Rhizom im Sinne von Deleuze und Guattari begreift (Deleuze/Guattari 1976).

1. Theoretische Perspektiven

In ihrer berühmten Arbeit zur „Dialektik der Aufklärung“ haben Adorno und Horkheimer aufgezeigt, dass sich die technisch-kapitalistische Rationalisierung bei näherem Hinsehen als irrational entpuppt, da die Entzauberung der Welt in eine Mythologisierung der Vernunft umschlägt und die Subjekte von der Welt entfremdet (Horkheimer/Adorno 1944). Die alten archaischen Mythen werden im neuen Kapitalismus durch „positive“ Mechanismen ersetzt wie logischem Formalismus und technischer Naturbeherrschung und die Herrschaft von Menschen über Menschen. Diese Mechanismen stellen das Produkt kapitalistisch vorangetriebener Naturalisierungsprozesse einer eigentlich sozio-kulturell gestaltbaren und damit veränderbaren Welt dar.

Ein rationalitätskritischer Kerngedanke der frühen und mittleren Kritischen Theorie der Frankfurter Schule (Adorno/Horkheimer 1944; Habermas 1981) sowie poststrukturalistischer Macht- und Praxistheorien von Derrida, des späten Foucault und Judith Butler lautet, dass die soziale und kognitive Schließung jeglicher, d.h. zum Beispiel ökonomischer, mathematischer, diskursiver, musikalischer, architektonischer, wissenschaftlicher und sonstiger Zusammenhänge in eine totalisierende Herrschaft über Subjektivität und damit deren Zurichtung einmündet bzw. einmünden kann. Dieser kritische Impuls der Frankfurter Schule wurde von der feministischen Theoretikerin Judith Butler zu einer paradoxen Figur der Gleichzeitigkeit von Subjekterzeugung und Subjektbeschädigung weiter entwickelt. Wie Butler anhand der Dekonstruktion von hetero-normativen Geschlechteridentitäten durch Parodie gezeugt hat, eröffnet die Reflexion dieser Gleichzeitigkeit neue dekonstruktive Praxen (Butler 1991). Subjektivierungsformen und die damit einhergehenden Einschreibungen in Körpern können aus dieser Sicht auch grundsätzlich anders, nämlich in emanzipatorischer Absicht „hergestellt“ werden. Poststrukturalistische Machttheorien wie die von Butler gehen davon aus, dass die diskursive und materielle Schließung von

Zusammenhängen und die dadurch erzeugte Beschädigung von Subjekten von letzteren zwar als in höchstem Maße repressiv erfahren werden, die Schließungen selbst aber niemals vollständig erfolgen. Schließungen stellen keine kompletten und finalen Totalitäten dar, da ihnen trotz der institutionellen Verkrustungen materielle Praxen zugrunde liegen, die interaktiv immer wieder hergestellt werden müssen (Blumer 1972). Bestimmte poststrukturalistische Machtheorien stellen für kritische Gesellschaftstheoretiker_Innen, Pädagog_Innen und Aktivist_Innen analytisch gehaltvolle und praxisrelevante Referenzpunkte dar (siehe Van Dyke 2012), da sie darauf verweisen, dass Subjekte aufgrund der nie genau gleichen Wiederholung von Handlungen („Iterabilität“) auch in hegemonial zugerichteten Lebenswelten grundsätzlich Widerstand leisten können (und dies ja auch weltweit täglich tun!).

1.1 Macht in kulturellen Jugendbildungspraxen

Auch für die sich seit zehn Jahren im Aufwind befindliche kulturelle Jugendbildungsarbeit gilt, dass dieselbe in politisch-institutionelle Machtzusammenhänge eingebettet ist, von ästhetischen Schließungen und Zurichtungen bedroht ist und deswegen unter bestimmten Bedingungen sogar zur Ent-Subjektivierung von Jugendlichen beitragen kann. Vor allem Akteure der schulkritischen Sozio-Kultur verbinden mit linken Jugendkulturprojekten explizit emanzipatorische Ziele und Werte (Sons 2014). Deswegen möchte ich die Frage aufgreifen, wie eine Jazz- und Kulturpädagogik vorgehen könnte, um die hegemoniale Zurichtung der jugendlichen Subjekte auf ein Minimum zu reduzieren und subjektivierte Subversionslecks aktiv zu fördern. Zunächst sei angemerkt, dass das Problem der zwar gut gemeinten, aber allzu häufig politisch und theoretisch naiven „Postulatepädagogik“ (Gruschka 2002) darin besteht, dass sie, indem sie auf eine soziologisch-kritische Analyse des Erziehungs- und Bildungssystems und dessen strukturellen Kontexte verzichtet, die Widersprüche zwischen Konstruktionen wie Chancengleichheit, Durchlässigkeit etc. und der tatsächlich Praxis ausblendet. Für eine jazz-und kulturpädagogische Praxis, in der Jugendlichen tatsächlich gleiche Chancen auf personale Entfaltung haben und in der die freie Entwicklung von Subjektivität tatsächlich im Mittelpunkt steht, empfiehlt es sich deshalb, zu Beginn von (schulischen und außerschulischen) Projekten eine negativ-kritische Praxisanalyse ähnlicher bereits abgeschlossener Projekte durchzuführen. Solche Praxisanalysen zeigen erstaunlich häufig, dass vor allem bildungs-benachteiligte Jugendliche durch/in kulturellen Jugendbildungsprojekten weiter benachteiligt werden oder zumindest in neue Widersprüche geraten: Denn wenn ihre Kunst wie zum Beispiel Skulpturen und szenisch-theatrale Erarbeitungen bildungsbürgerlichen Kreisen vorgeführt werden, bleiben sekundäre Etikettierungseffekte nicht aus. Systematisch betrachtet umfasst die angesprochene negativ-kritische Analyse pädagogischer Praxen neben der Betrachtung der Kontexte, Ergebnisse und Inszenierungen eine doppelte Kritik von Herrschaft: Einmal derjenigen, die der lehrende Pädagoge/die Pädagogin oder der Künstler/die Künstlerin grundsätzlich über die Jugendlichen ausübt; zum zweiten der Herrschaft, die der Stoff, das objektive Wissens- und Symbolsystem über die Jugendlichen auszuüben vermag. Denn bei der lernenden praktischen Aneignung von Elementen komplexer Symbolsysteme besteht aus Sicht der alten Kritischen Theorie die Gefahr, dass die Subjekte durch die bloße Reproduktion von

Elementen hegemonial in die kulturindustrielle Systemlogik hineingezogen und somit kognitiv zugerichtet, manipuliert und ästhetisch kolonialisiert werden. Die strukturelle Herrschaftsförmigkeit dieses Verhältnisses schließt dabei keineswegs aus, dass Jugendliche untereinander und auch der Leitung gegenüber Macht ausüben. Damit reagieren Jugendliche auf die strukturelle Herrschaftsförmigkeit von selektiven Bewertungssituationen und drücken ihre Ohnmacht und Wut aus.

1.2 Die Verflachung und Entpolitisierung des Jazz

Die bereits oben thematisierte Macht objektiver Systeme wird im Kontext der Jazzmusik daran deutlich, dass spezifische Elemente von Jazz in instrumentelle Handlungsanweisungen übersetzt werden können. Die Jazzdidaktik schreibt beispielsweise vor, dass „über“ einen bestimmten Akkordtypus wie Bsp. einem Mollakkord mit kleiner Septime beim Improvisieren eine dorische Tonleiter gespielt werden soll (Akkord-Skalen-Theorie). Das komplexe lydisch-chromatische System aus Zuordnung von Akkorden zu Skalen, von bestimmten Formen (ABA; AABA) zu Improvisationsstilen stellt nicht nur eine typisch bildungsbürgerliche Abstraktion dar, zu der bildungs-benachteiligte Schülerinnen und Schüler von vorneherein wenig Zugang haben, sondern erklärt darüber hinaus, warum viele junge Jazzmusiker_Innen, die frisch von den Musikhochschulen kommen, einen nur schwach ausgeprägten Personalstil aufweisen und sehr ähnlich klingen. Diese ästhetische Normierung, Standardisierung und Stereotypisierung der Jazzausbildung und z.T. auch des Jazz selbst führen dazu, dass die im Jazz selbst angelegt Dialektik aus Kunstform und Unterhaltung stillgestellt wird zugunsten einer kulturindustriellen Deformierung des durch den Jazz eröffneten ästhetischen Möglichkeitsraums. Diese Tendenzen stellen für einen Musikstil, der sich vor allem seitens schwarzer Musiker_Innen der New Jazz Bewegung (Coltrane, Coleman, Ayler, Sun Ra, Taylor, heute: David Murray und Amina Myers etc.) als politisierte und befreiende Ausdrucksform des gewollten Regelbruchs verstanden wurde, eine kleinbürgerliche Regression dar (Wilmer 2001). Es ist auch kein Zufall, dass im Rahmen deutscher Jazz-Sessions freiere subversivere Formen des kollektiven Improvisierens kaum noch praktiziert werden, ganz einfach deshalb, weil nicht wenige der studierten Profi-Musiker_Innen im Gegensatz zu Kindern und Jugendlichen (sic!!) mit der in der kollektiven Improvisation zuzulassenden Freiheit und Kontingenzmenge schlichtweg überfordert sind. Auch in den meisten durch „hegemoniale Männlichkeit*en*“ (Connell 2006) geprägten Landesjugendjazzorchestern wird eher selten frei und kollektiv improvisiert (zur Ausgrenzung von Frauen im Jazz und ihre rollenstereotype Funktionalisierung siehe Wilmer 2001: 205 f; zur Hegemonie einer männerbündischen heteronormativen Grundstruktur in der Jazzszene siehe Niederauer 2014).

Hier zeigt sich auf Ebene der Leitung die im Bildungsbürgertum weit verbreitete, klassizistisch anmutende Tendenz, das in der Kunst selbst angelegte Potential zur Subjektivierung und Subversion durch übermäßige Normierung unter der Decke zu halten. Viele junge Jazzmusiker_innen beschäftigen sich wenig mit den politischen, revolutionären und normativen Aspekten des Jazz und werden zu untereinander konkurrierenden neo-liberalen Monaden sozialisiert. Die meisten jungen Jazzmusiker_innen erfahren und wissen

schon sehr früh, dass der zahlenmäßig großen Zahl gut ausgebildeter Jazzmusiker_Innen in Deutschland eine völlig ungenügende Anzahl von Spielstätten, einigermaßen gut bezahlten Auftritten und Stipendien gegenüber stehen. Die strukturellen Bedingungen sind von daher von vorneherein so eingerichtet, dass nur derjenige, der sich im sozialdarwinistischen Kampf um Ressourcen gegen andere durchzusetzen vermag, überhaupt eine Chance hat, von der Jazzmusik leben zu können. Durch die beschriebenen Institutionen und Wettbewerbe werden einigen Musikern zwar individuelle Karrieren eröffnet, dies aber um den Preis, dass der normierende und hegemoniale Warencharakter der Jazzkunst fetischisierend verstärkt (vgl. dazu Behrens 1999) und der Jazz insgesamt entpolitisiert wird. Die Chance, dass junge Musiker_innen ein kapitalismuskritisches Selbstverständnis (ihrer Musik) entwickeln, ist kaum noch wahrscheinlich. Dies gilt, wie bspw. Bernadette La Hengst immer wieder betont, in abgewandelter Form auch für die Popmusik (vgl. dazu Chlada et al. 2003). Eine Orientierung am Vorbild der sich sozialistisch verstehenden Musikerkollektive und ihrer Selbstvermarktungskonzepten findet zu wenig statt (Wilmer 2001: 230-242).

2. Konturen einer anderen Jazzpädagogik

Ich möchte im Folgenden zwei Kernelemente einer alternativen jazzpädagogischen Vorgehensweise darstellen und reflektieren, die sich praktisch bewährt hat. Auf die aus den jeweiligen Kontexten resultierenden Widersprüche kann in der hier vorliegenden Kurzfassung des Textes aus Platzgründen nicht systematisch eingegangen werden.

2.1 Machtabbau durch Partizipation und ästhetische Transformation

In außerschulischen Kontexten wurde im Anschluss an die Schulkritik der 68er Bewegung und aus der Soziokultur heraus egalitärere Modelle von Pädagogik entwickelt, die das Zusammentreffen von Jugendlichen und Pädagog_innen als soziale Begegnung begreifen und denen ein offenes sowie partizipatives Verständnis von Didaktik zugrundeliegt. Hier entstehen pädagogische Praxis und Didaktik gemeinsam, was dazu führt, dass die seitens der Lehrenden durch bspw. Benotungen ausgeübte Herrschaft beträchtlich reduziert werden kann. Charakteristikum eines solchen „neosokratischen“ Bildungsverständnis stellt das dialektisch angelegte Immanenzprinzip dar (vgl. Adorno 2003: 268 ff.). Immanenz bedeutet, dass die für den konkreten Gegenstand und sein inhaltliches Verständnis wesentlichen, d.h. gesellschaftlich-allgemeinen Momente in die pädagogische Praxis mit einbezogen werden; im Falle des Jazz also Gespräche über seine normative, subjektive, revolutionäre und freiheitlich- politische Dimension. Während in stärker sozial-pädagogisch ausgerichteten Projekten die demokratische Mitbestimmung und das Gespräch im Mittepunkt stehen (sollten), wird in künstlerischen Jugendkulturprojekten demokratische Partizipation stärker ästhetisch transformiert: In der Bildhauerei durch das gemeinsame Arbeiten an einer Skulptur; in der Jazzpädagogik durch kollektive Improvisationen und das gemeinsame Schreiben von Arrangements, Abläufen, Soliabfolgen etc.

2.2 Erfahrungswiderstand durch Klang und kollektive Improvisation

Das in kleinbürgerlichen Lerntheorien postulierte „Schritt für Schritt-Lernen“ erlaubt es Kindern und Jugendlichen erst nach einem kumulativen Prozess der Aneignung von spezifischen Fertigkeiten bzw. Schlüsselkompetenzen individuelle ästhetische Freiheitserfahrungen zu machen. Diese Vorgehens-weise kann dazu führen, dass subjektiv erfahrbare ästhetische Brüche und sprunghafte Freiheitserfahrungen des Selbst in der Welt in mehr kulturellen Jugendbildungsprojekten als man/frau meint nicht die Regel, sondern die Ausnahme darstellen. Erfahrungen dieser Art lassen sich fördern, wenn der „Lehrende“ bereits zu Beginn akustisch-sinnliche Spannungszustände einrichtet, die nicht vorschnell aufgehoben werden. Kinder und Jugendliche sind durchaus in der Lage, den Erfahrungswiderstand auszuhalten, den sinnlich-akustische Gegebenheiten bzw. Situationen „in ihrer Fülle, ihrer Undurchdringlichkeit, ihrer Wucht und ihrer konkreten Einmaligkeit ausüben“ (Rumpf 1996: 152). Aufgezwungene oder übernommene Begriffe ersticken hingegen spontane und subjektive sinnliche Erfahrungen. So ist es erst einmal völlig unerheblich, dass sich der im Jazz weit verbreitete Dominantseptakkord strukturell durch eine große Terz und eine kleine Septime auszeichnet; entscheidend ist vielmehr wie er klingt bzw. wie Kinder und Jugendliche ihn subjektiv empfinden und was ihnen improvisatorisch zu seinem Klang einfällt. Dissonante Akkorde erlauben einen besonders hohen Erfahrungswiderstand, weil sie Risse in Hörgewohnheiten erzeugen. Akustische Erfahrungswiderstände sind für die Praxis einer subjektorientierten, experimentellen und herrschaftskritischen Jazzpädagogik deshalb so wichtig, weil sie „ästhetische Schwebezustände“ (Schiller) erlauben, die Kreativität frei setzen. In diesen Zuständen hallen die gemachten konkret sinnlichen Hörerfahrungen noch nach, sind aber noch nicht auf den Begriff gebracht (Rumpf 1996). Vor allem kollektive Improvisationen ermöglichen Jugendlichen den allerhöchsten Erfahrungs-widerstand sowie exzessive Kontingenz-und Freiheitserfahrungen. Kollektive Improvisationen sind ästhetisch-akustische Schwebezustände sui generis, d.h. die weiter oben beschriebene Iterabilität sozialer Praxis wird durch sie ästhetisch-klanglich erfahrbar. In kollektiven Improvisationen bilden sich durch musikalische Interaktionen emergente Inseln heraus, die im nächsten Moment wieder im akustischen Meer der Töne versinken oder sich rhizomatisch zu neuen Inseln und Inselketten weiter entwickeln. Der ästhetische Schwebezustand und das Aushalten abseitiger, brüchiger und vieldeutiger Erfahrungen verlangt den Jugendlichen einiges an Frustrationstoleranz ab. Pädagogisch hat es sich bewährt, dass die Kinder bzw. Jugendliche gemeinsam eine die Improvisation rahmende Geschichte erfinden, die aus verschiedenen Mini-Improvisationen über/zu Situationen, Bildern, Stimmungen und Kapiteln besteht. Für den „Lehrenden“ ist es zudem eine großartige Erfahrung, wenn Kinder und Jugendliche über das Wort „Zeugnisse“ eine wilde und wütende Improvisation zu spielen beginnen. Durch kollektive Improvisationen machen Kinder und Jugendliche die Erfahrung, dass man/frau mit Instrumenten auch Geräusche erzeugen kann und sie erfahren, dass das plötzliche Benutzen von Gegenständen wie Stühlen sowie Schreien von performativer Qualität sein kann: Eine subpolitische Avantgarde-Erfahrung, die sie aus dem regulären schulischen Musikunterricht meistens nicht kennen.

Eine letzte Anmerkung noch: 2015 startet im selbstverwalteten „Centro Sociale“ in Hamburg eine neue Jazzreihe namens „Jazz und Revolution“. Die Jazzreihe hat sich eine explizite Re-

Politisierung des Jazz auf die Fahnen geschrieben.

Weitere Infos finden sich unter http://www.ericsons.info/Jazz-und-Revolution-2015.html

Ausgewählte Literatur

Adorno, Theodor (2003): Ästhetische Theorie, Frankfurt: Suhrkamp Verlag.

Behrens, Roger (1999): Die Rückkehr der Kulturindustriethese als Dancefloorversion. Zur Dialektik materialistischer Pop- und Subkulturkritik, S. 53-62, in: Jour-Fixe-initiative Berlin: Kritische Theorie und Poststrukturalismus. Theoretische Lockerungsübungen, Hamburg: Argument Sonderband.

Blumer, Herbert (1972): Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus, S. 321- 386 in: Strübing, J./Schnettler, B. 2004 (Hrsg.), Methodologie interpretativer Sozialforschung, UTB

Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Gender Studies. Edition Suhrkamp.

Chlada, Marvin et al (2003): Alles Pop? Kapitalismus & Subversion. Alibri Verlag.

Connell, Robert W. (2006): Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag

Deleuze, Gilles/Guattari, Félix (1976): Rhizom. Merve Verlag Berlin

Gruschka, Andreas (2002): Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung. Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb, Wetzlar: Büchse der Pandora Verlag

Habermas, Jürgen (1981): Theorie des kommunikativen Handelns, Suhrkamp Verlag

Hardt, M./Negri, A. (2002): Empire. Die neue Weltordnung, Campus Verlag.

Horkheimer, Max/Adorno, Theodor (1944): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente, Fischer Verlag.

Jour-Fixe-initiative Berlin (1999): Kritische Theorie und Poststrukturalismus. Theoretische Lockerungsübungen, Hamburg: Argument Sonderband.

Niederauer, Martin (2014): Die Widerständigkeiten des Jazz. Sozialgeschichte und Improvisation unter den Imperativen der Kulturindustrie. Frankfurt am Main: Peter Lang

Rumpf, Horst (1996): Lernen, sich einzulassen. Über Unterricht, gedacht aus dem Geist ästhetischer Erfahrung. Beiträge zur Lehrerbildung, 14 (2).

Sons, Eric (2014): Die Erforschung kultureller Bildungsprozesse mit Hilfe Grounded Theory basierter Einzelfallstudien. URL: www.kubi-online.de/artikel/erforschung-kultureller-bildungsprozesse-hilfe-grounded-theory-basierter-einzelfallstudien.

Van Dyke, Silke (2012): Poststrukturalismus. Gesellschaft. Kritik. Über Potenziale, Probleme und Perspektiven. PROKLA. Verlag Westfälisches Dampfboot, Heft 167, 42 Jg.2012, Nr.2, 185-210

Wilmer, Val (2001): Coltrane und die jungen Wilden. Die Entstehung des New Jazz, Höfen: Hannibal Verlag