

Rhein, Stefanie; Müller, Renate

## Auf dem Weg zu einer Musikpädagogischen Jugendsoziologie

Schläbitz, Norbert [Hrsg.]: *Interdisziplinarität als Herausforderung musikpädagogischer Forschung*.  
Essen : Die Blaue Eule 2009, S. 31-48. - (Musikpädagogische Forschung; 30)



Quellenangabe/ Reference:

Rhein, Stefanie; Müller, Renate: Auf dem Weg zu einer Musikpädagogischen Jugendsoziologie - In: Schläbitz, Norbert [Hrsg.]: *Interdisziplinarität als Herausforderung musikpädagogischer Forschung*. Essen : Die Blaue Eule 2009, S. 31-48 - URN : urn:nbn:de:0111-pedocs-251300 - DOI: 10.25656/01:25130

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-251300>

<https://doi.org/10.25656/01:25130>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht-exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Musikpädagogische Forschung

Norbert Schläbitz  
(Hrsg.)

## Interdisziplinarität als Herausforderung musikpädagogischer Forschung



**Themenstellung:** Die Tagung des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung in Paderborn im Jahr 2008 hat sich des Themas der Interdisziplinarität in der Musikpädagogik, die den operativen Normalfall für das Fach darstellt, angenommen. Die versammelten Aufsätze zeigen, wie vielfältig das Zusammenspiel von *Musik* → *Pädagogik* → *Nachbarwissenschaften* im Kontext des Forschens ist: Die Aufsätze in diesem Band setzen sich zum einen mit der Interdisziplinarität des Faches selbst auseinander und liefern solchermaßen eine theoretische Reflexion eigenen Tuns. Die Aufsätze führen zum anderen an Forschungsprojekten vor, was es konkret heißt, interdisziplinär zu arbeiten. In den Blick gerät über das Nachdenken interdisziplinärer Forschung einerseits und dem Vorstellen konkreter Forschungsprojekte andererseits auch die methodische Bandbreite: Empirisch-experimentelle Forschung mit einem quantitativen Ansatz zeigt sich in dem Band genauso vertreten wie qualitative Forschung, und mitunter werden beide Forschungsansätze im Zusammenklang vorgeführt.

**Der Herausgeber:** Norbert Schläbitz, Jg. 1959, Medientheoretiker und Musikpädagoge. Studium Lehramt Sek II/I (Deutsch/Musik). 1984-1992 Filmmusikkomponist. Schuldienst. Promotion. Habilitation. Mitarbeit bis 2004 im Bundesausschuss „Musik und Medien“ des Deutschen Musikrates und seit 2005 im Vorstand des AMPF. Seit 2004 o. Professor für Musikdidaktik am Institut für Musikwissenschaft und Musikpädagogik an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Forschungsschwerpunkte: „Neue Medien und Musik“, „Neue Lernformen im Musikunterricht“. Herausgeber der Reihe „EinFach Musik – Unterrichtsmodelle“ (Schöningh).

# Inhalt

*Norbert Schläbitz:*

Obligat - Interdisziplinarität 7

*Marie Luise Schulten, Kai Lothwesen:*

Musikpädagogik und Systematische Musikwissenschaft. Beziehungen der Disziplinen aus fach- und forschungshistorischer Perspektive 13

*Stefanie Rhein, Renate Müller:*

Auf dem Weg zu einer Musikpädagogischen Jugendsoziologie 31

*Lars Oberhaus:*

„ ... an den Fransen erkennt man das Gewebe“ 49

*Alexander Cvetko, Daniel Meyer:*

Problemlösen im Musikunterricht – Interdisziplinarität als Ausgangspunkt für eine kompetenzorientierte Perspektive 67

*Susanne Naacke, Andreas Lehmann-Wermser:*

MUKUS – Studie zur musisch-kulturellen Bildung an Ganztagschulen. Qualitative Fallstudien 97

*Sonja Nonte, Andreas Lehmann-Wermser:*

Musisch-kulturelle Bildung in der Ganztagschule 125

*Immanuel Brockhaus, Bernhard Weber*

Inside the cut. Wahrnehmen digitaler Schnittmuster in populärer Musik 147

*Michael Ahlers:*

Zur Relevanz des Faktors Usability: Ergebnisse zur Bewertung der Ergonomie von Benutzerschnittstellen ausgewählter Sequenzer-Programme aus Schülersicht 153

*Anja Herold:*

„... wie ein Stau auf der Autobahn ...“. Lust und Frust beim Instrumentalspiel – Abbrüche und Umbrüche im musikalischen Werdegang 173

*Jutta Möhle:*

Entwicklungsbegleitung durch Instrumentalunterricht bei Grundschulkindern mit chronischer Erkrankung – Eine Studie am Fallbeispiel 213

*Jutta von Hasselbach:*

100 Jahre ‚*Physiologic Turn*‘ in der Streichinstrumentalpädagogik 239

*Franziska Olbertz:*

Musikalische Hochbegabung und ihre Beziehungen zu anderen Fähigkeitsbereichen 263

*Christiane Liermann:*

Auswirkungen des Zentralabiturs auf die Individualkonzepte von Musiklehrerinnen und Musiklehrern 283

*Constanze Rora*

Erzähltheoretische Perspektiven auf das musikpädagogische Problem des Sprechens über Musik 309

*Kerstin Wilke*

„Jungen machen doch keine Mädchensachen“. Musikpräferenzen von Grundschulkindern als Mittel zur Konstruktion von Geschlechtlichkeit 323

*Herbert Bruhn*

Einsatz von Musiktests in der empirischen Forschung 351

STEFANIE RHEIN, RENATE MÜLLER

# Auf dem Weg zu einer Musikpädagogischen Jugendsoziologie

*Musikpädagogische Jugendsoziologie ist eine musikpädagogisch relevante Jugendsoziologie – das Verhältnis von Jugendkultursoziologie und Musikpädagogik in ständiger gegenseitiger Herausforderung.*

## 1 Einleitung

Wenn über Interdisziplinarität nachgedacht wird, gerät die Wechselseitigkeit des Dialogs zwischen Disziplinen häufig aus dem Blick; oft fallen sogar eher die Kollisionen ins Auge. So lässt sich das Verhältnis von Jugendkultursoziologie und Musikpädagogik auf den ersten Blick als vornehmlich divergent betrachten: Es kollidieren die jeweiligen Perspektiven der beiden Disziplinen auf Musikaneignung und -vermittlung sowie ihre unterschiedlichen Sichtweisen von Jugendkultur und Bildungskultur, von populärer Musik und Kunstmusik. Die jugendkultursoziologisch verwurzelte Theorie musikalischer und medialer Selbstsozialisation kollidiert mit einer Bildungskanon-Konzeption ebenso wie mit einer Pädagogik, die mit der Selbstsozialisationsthese die eigene Überflüssigkeit assoziiert. Eine noch grundsätzlichere Unvereinbarkeit scheint in der soziologischen Perspektive auf Musik zu liegen, die streng genommen gleichermaßen musikpädagogischen Perspektiven der Autonomie der Musik und dem musikpädagogischen Primat der Musik wie der generellen Perspektive der pädagogischen Autonomie diametral entgegensteht. Die Betrachtung von Interdisziplinarität unter dem Vorzeichen der Kollision würde zu einem eher konventionellen Gang der Argumentation führen: Der Darstellung einer musikpädagogisch relevanten Jugendsoziologie, sowohl ihrer Theorien und Befunde als auch ihrer – mehr oder weniger impliziten – musikpädagogischen Konsequenzen, würde die Konfrontation dieser soziologischen Perspektiven mit einer Musikpädagogik folgen, die wichtige soziologische Theorien und Befunde – aufgrund der oben genannten Kollisionen – nicht ausreichend

wahrnimmt und integriert. Das zugrunde liegende Paradigma der Interdisziplinarität wäre das der Einseitigkeit gepaart mit Unvereinbarkeit.

Konstruktiver erscheint ein Weg, der – das ist unsere These – bereits seit ca. 40 Jahren beschritten wird, interdisziplinär und transdisziplinär zugleich. Es ist der Weg zu einer musikpädagogischen Jugendsoziologie – einer keineswegs neuen Disziplin im Schnittpunkt von Jugendsoziologie und Musikpädagogik, von Musiksoziologie, Kultursoziologie, Sozialisations- und Identitätstheorie. Indem wir diesen Weg gehen, versuchen wir, einer langen musik- und jugendbezogenen Forschungsrealität gerecht zu werden, die etwa seit den 1960er Jahren die sozialen Bedeutungen von Musik für Jugendliche in den Blick nimmt. Diese Forschungstradition vereinigt in sich so unvereinbar erscheinende Wegstrecken wie beispielsweise die ersten musikpädagogischen Überlegungen darüber, wie Musiklehrerinnen und -lehrer ihren Schülerinnen und Schülern die Wertlosigkeit der Rock und Popmusik beweisen können (z. B. Rauhe 1968), die Entwicklung einer Didaktik der Rock- und Popmusik (Lugert 1975, Schütz 1982), die Erforschung des Musikerlebens im Jugendalter (z. B. Behne 1997), die These „unsichtbarer Bildungsprogramme in Jugendszenen“ (Hitzler, Pfadenhauer 2005), die Theorie der Selbstsozialisation und Identitätskonstruktion mit und durch Musik (z. B. Müller 1995, Rhein 2000, Rhein/ Müller 2006), das Backdoor-Projekt „Begabung und Kreativität in der populären Musik“ (Kleinen 2003).

Der Beitrag argumentiert aus wissenschaftstheoretischer und metatheoretischer sowie aus theoretischer – musikpädagogischer und soziologischer – Perspektive. Zunächst wird das Verhältnis der Disziplinen mit einem Blick auf die *Pädagogische Soziologie* und die *Musikpädagogische Psychologie* skizziert. Sodann werden Themenfelder und Forschungsfragen der *Musikpädagogischen Jugendsoziologie* beispielhaft angeführt. Anhand einer Auswahl der o.g. Stationen auf dem Weg zu einer *Musikpädagogischen Jugendsoziologie* werden Spielarten des Verhältnisses beider Disziplinen einschließlich ihrer aktuellen Bedeutung und ihrer musikpädagogischen Konsequenzen mehr oder weniger ausführlich vorgestellt: die Anfänge in den 1960er und 1970er Jahren, die Didaktik der Rock- und Popmusik der 1980er Jahre, die Ludwigsburger Jugendsoziologie sowie das Forschungsprogramm zu den unsichtbaren Bildungsprogrammen in Jugendszenen. Der Beitrag schließt mit einem Ausblick auf aktuelle Herausforderungen an die *Musikpädagogische Jugendsoziologie*, wie sie sich aus der Migrationsproblematik ergeben.

## 2. *Musikpädagogische Jugendsoziologie*: Musikpädagogik oder Soziologie oder beides?

In der *Musikpädagogischen Jugendsoziologie* treffen verschiedene Fragestellungen aus verschiedenen Perspektiven und Disziplinen zusammen, in unterschiedlicher Nähe und Ferne zur Soziologie und zur Pädagogik und mit verschiedenen musikpädagogischen Konsequenzen. Wie Beate Kraus (2008) für die Bildungssoziologie konstatiert, ist auch die *musikpädagogische Jugendsoziologie* von einem „Zustand der inneren Festigkeit, der eindeutigen Abgrenzung von anderen Fächern und der Unbestrittenheit ihres Forschungsterrains weit entfernt [...]“. Insofern befindet sich die *musikpädagogische Jugendsoziologie* in guter Gesellschaft, zumal die Entgrenzung von Professionen und Disziplinen generell zu beobachten ist. Auch scheinen unscharfe Fächergrenzen der Fruchtbarkeit und der gegenseitigen kritischen Auseinandersetzung von Disziplinen eher förderlich zu sein als ein Denken in „wissenschaftlichen Schrebergärten“: Letzteres ist dadurch gekennzeichnet, dass jede Disziplin ihr eigenes Feld – und nur dieses – beackert. Wissenschaftlicher Fortschritt wird als kumulativer bzw. additiver Erkenntnisgewinn verstanden, das Ziel ist eine große allgemeine Theorie die alle einzelnen Schrebergärten zu einer Landkarte der Wissenschaft bruchlos ineinander fügt. Weiße Flecken auf der wissenschaftlichen Landkarte werden nach und nach entdeckt, zugeordnet und „eingemeindet“. Eine der Konsequenzen der Schrebergartenmentalität ist die Immunisierungsstrategie, mit der Kritik an Theorien und Wissensständen des eigenen Forschungsfeldes wie beispielsweise das Aufzeigen „blinder Flecken“ geahndet wird: durch den Ausschluss des Kritikers aus der Disziplin: „Du bist ja gar kein Pädagoge bzw. Soziologe, sondern ein ‚selbsternannter‘.“ Das Fernhalten ungebeter Zaungäste setzt Zäune (eindeutige Fächergrenzen) und unstrittige Forschungsterrains – das (jugend-)soziologische Wesen und das (musik-)pädagogisch Eigentliche – voraus. Über-den-Zaun-Lugen oder gar -Klettern, um zu stibitzen, ist hier verboten. Fragestellungen, die aus anderen Welten kommen, werden nicht als Herausforderung und als kritische Impulse verstanden, sondern als Störung. Dem steht ein Wissenschaftsverständnis gegenüber, das wissenschaftlichen Fortschritt an die gegenseitige Kritik, über Fächergrenzen hinweg, bindet: Im fremden Terrain zu wildern, Fehler und blinde Flecken in „fremden“ Theorien und Wissensbeständen zu entdecken, Forschungsinstrumentarien zu „klauen“, um sie auf eigene Gegenstände und Fragestellungen anzuwenden und sie weiter zu entwickeln, und die eigenen Theorien und Wissensbestände an der Herausforderung zu stärken und zu schärfen, dass andere Fehler und blinde Flecken in ihnen herausarbeiten, ma-

chen wissenschaftliches Arbeiten aus (Feyerabend 1976; 1981). Perspektiven- und Methodenvielfalt im Sinne Feyerabends widersprechen der Suche nach einem Haus der Wissenschaft, in dem es sich jeder gemütlich machen kann und in dem jeder in seinen vier Wänden vor den Blicken anderer (my home is my castle) sicher ist.

Der Name *musikpädagogische Jugendsoziologie* drückt die Analogie zur *Pädagogischen Soziologie* aus (Böhnisch 2003), einer interdisziplinären Disziplin, die sich sowohl in der Pädagogik als auch in der Soziologie verorten will. „[...] das Spezifische einer Pädagogischen Soziologie [...] besteht in der Kunst, die pädagogische Gestaltungsaufforderung im sozialen Geschehen, in dem Erzieherisches passiert, herauszuarbeiten und soziologisch zu transformieren“ (Böhnisch 2003, 70). Mit anderen Worten: Pädagogische Soziologie arbeitet gleichzeitig aus pädagogischer und aus soziologischer Perspektive. So lassen sich in der hier verfolgten Jugendsoziologie implizite pädagogische Ziele auffinden wie: Ernstnehmen der jugendlichen Akteure und ihrer Sichtweisen, Erweiterung der Erfahrungs- und Handlungsmöglichkeiten, Ausgrenzungen abfedern und Empowerment, Reflexionsfähigkeit und Integration. Eine weitere, ähnliche Wurzel des hier vorgeschlagenen Namens ist die Konzeption einer musikpädagogischen Psychologie (Kraemer/ Schmidt-Brunner 1982). Kraemer und Schmidt-Brunner führen den „Begriff *Musikpädagogische Psychologie* (in Anlehnung an die Pädagogische Psychologie) für jene Teildisziplin ein [...], die musikpsychologische Probleme unter pädagogischem Aspekt auswählt und betrachtet.“ (ebd., 14) *Musikpädagogische Jugendsoziologie* ist eine musikpädagogisch relevante, d.h. auch praktisch brauchbare Jugendsoziologie; man kann sie ansehen als das Verhältnis von Jugendkultursoziologie und Musikpädagogik, das in ständiger gegenseitiger Herausforderung existiert.

### **3 Themenfelder und Forschungsfragen der musikpädagogischen Jugendsoziologie**

Der pädagogische Blick ermöglicht zum einen die Analyse des Bildungspotenzials von Jugendkulturen und legt zum anderen den Finger auf jugendsoziologisch relevante oder jugendsoziologisch erklärbare Probleme. Aus der pädagogischen Perspektive ergeben sich Forschungsfragen wie etwa die nach der Bedeutung, die Heranwachsende bei der Lösung ihrer Entwicklungsaufgaben – sei es die Ablösung vom Elternhaus, die Integration in Peer Groups, die Anknüpfung erster Liebesbeziehungen, die Entwicklung einer Berufsperspektive, Identitätskonstruktion – der Musik zuschreiben

(Münch 2002). Desgleichen ergeben sich Forschungsfragen danach, wie sich in der geschlechtsspezifischen musikalischen Sozialisation Präferenzen und Kompetenzen ausbilden, die Berufswege eröffnen und verstellen, beispielsweise bei der Instrumentenwahl und im Hinblick auf das Ziel der Professionalisierung als Popmusiker oder Rockmusikerin. Diese kleine, unsystematische Auswahl von Forschungsfragen ließe sich fortführen und systematisieren – dafür ist hier nicht der Ort. Ein Teil der genannten Themenfelder spiegelt sich wider in den Themenstellungen der Jahrestagungen (meist einhergehend mit Jahresbänden) einschlägiger Verbände, insbesondere des Arbeitskreises für musikpädagogische Forschung (AMPF), auch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie (DGM): Musik und Identität (DGM-Tagung 2007), Musikalische Sozialisation (AMPF 2/1981, AMPF 19/1998), Musik und Medien (AMPF 9/1998, AMPF 23/2002), Musik und Gender (AMPF 17/1996), Interkulturalität und Musik (AMPF 21/2000, AMPF 28/2007), um nur einige zu nennen. Jugendsoziologie bzw. Jugendkulturforschung wird in der Musikpädagogik explizit in musikpädagogische Überlegungen einbezogen, beispielsweise wenn es darum geht, wie jugendkulturelle Musik im Musikunterricht zu berücksichtigen ist (Wallbaum 2007). Wo „Musikpädagogik vor neuen Forschungsaufgaben“ gesehen wird (AMPF 20, 1999), wo es um eine Neukonzeptionierung der „Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik“ (AMPF 27, 2006) geht, wird explizit gewünscht, dass sich die Musikpädagogik stärker an der Erforschung außerschulischer Lernprozesse Jugendlicher orientiert. „Nach wie vor wissen wir wenig über Jugendliche [...] als *Subjekte* – nicht als Objekte – der Aneignung und des Gebrauchs musikalischer Alltagskultur“ (Knolle 2006, 7). Es wird sogar von der Chance einer „Vernetzung der musikpädagogischen Forschung mit Ansätzen und Ergebnissen der Jugendsoziologie einerseits und andererseits der Erforschung des Musiklernens [...] in der Lebensspanne“ (Knolle 2006, 9) gesprochen. Dabei geht es u.a. um die Frage, wie außerschulisch praktizierte Aneignungsformen musikalischer Kompetenzen in der Musikpädagogik aufgegriffen werden können. Entsprechend finden sich Annäherungen an die Soziologie der Kindheit, wenn sich die Musikpädagogik mit dem Musiklernen im Vor- und Grundschulalter auseinandersetzt (AMPF 26, 2005; Fölling-Albers 2005, 17). Die musikpädagogische Perspektive, außerschulische Aneignungs- und Produktionsformen von Kindern und Jugendlichen zu erforschen, um sie dann zum Ausgangspunkt des Musikunterrichts zu machen, hat eine lange Tradition, von Orff (1950, 1951, 1952, 1953, 1954) über Segler (1990, 1992) bis hin zu Stroh (2007), Imort (2002), Knolle und Münch (1999) und Wallbaum (1998). Allerdings bleibt es oftmals bei derartigen Absichtserklärungen der

jeweiligen Herausgeber der AMPF-Bände, wohingegen die Artikel selbst sich kaum mit den angesprochenen Themenstellungen befassen und nur in Einzelfällen (z. B. Knolle/ Münch 1999) auf entsprechende Forschungen und Theorien musikpädagogischer Jugendsoziologie eingegangen wird. Auch erschöpfen sich die Beiträge oft in Begriffsdefinitionen (z. B. „Kultur“ in AMPF 21/2000 und AMPF 28/2007), ohne Forschungsfragen zu stellen, Forschungsbefunde zu verarbeiten bzw. sich selbst der musikpädagogischen Jugendforschung zu widmen.

## **4 Stationen auf dem Weg zu einer musikpädagogischen Jugendsoziologie**

### *4.1 Die Anfänge und ihre musikpädagogischen Folgen*

Bereits sehr früh, nämlich seit in den 1960er Jahren die Musikpädagogik begriffen hatte, dass so etwas wie eine Musik der Jugend entstanden war, beschäftigte sich Musikpädagogik mit der Musik der Heranwachsenden, jedoch ohne bereits eine Rezeptionsforschungsperspektive oder eine jugendkultursoziologische Perspektive einzunehmen wie die, dass die Musik der Jugend in Jugendkulturen eingebettet ist, in denen jugendliche Identitäten konstruiert werden. So waren die ersten musikpädagogischen Überlegungen zur Popmusik Beschäftigungen mit der Musik selbst, um Lehrer dazu anzuleiten, die Minderwertigkeit dieser Musik ihren Schülerinnen und Schülern gegenüber nachweisen zu können (z. B. Rauhe 1968, zit. bei von Appen 2007, 23), um ihnen dann höher wertige Musik und angemessenes Hörverhalten nahezubringen (Terhag 1998, 440 ff).

Ausgangspunkte waren musikpädagogische Probleme und Fragestellungen: Wie kann der Musikunterricht Schülerinnen und Schüler angesichts dessen noch erreichen, dass ihre Musik nicht die des Kanons der musikalischen Meisterwerke ist? Wir können nicht darauf warten, dass wissenschaftliche Disziplinen wie die Musikwissenschaft, die Soziologie, die Psychologie, die Erziehungswissenschaft, sich in die „Niederungen der Rock- und Popmusik“ begeben – steigen wir selbst hinab. Die Entwicklung der musikpädagogischen Auseinandersetzung mit Rock- und Popmusik hatte es aufgrund ihrer fachlichen Traditionen enorm schwer, sich von ihren ästhetischen und bildungsbürgerlichen Vorstellungen zu lösen (von Appen 2007, 23 ff). So wurden den Jugendlichen Rezeptionsbarrieren attestiert, z. B. Vorurteile und Intoleranz gegenüber E-Musik, Festgelegtsein auf U-Musik und Beschränkung auf die der U-Musik – angeblich – adäquaten Rezeptionsweisen Stimulation,

Entgrenzung, Rausch, Eskapismus, Regression, Identifikationsbereitschaft, Hör-Einseitigkeit (Wiechell 1977, 177 f). Die Geringschätzung der von Jugendlichen präferierten Musik durch die Rezeptionsbarrierenforschung fließt zum einen in die Beschreibungen jugendlichen Hörverhaltens ein, zum anderen dient sie der Erklärung jugendlicher Rezeptionsweisen, die der Objektgestalt der Popmusik vermeintlich korrespondierten (Wiechell 1977, 83, 170 f).<sup>1</sup> Dass die Umgehensweise dem jeweiligen kulturellen Objekt inhärent sei, dass die strukturellen Eigenschaften musikalischer Werke die Hörerreaktionen determinieren, ist zentrale Aussage der Musiksoziologie Adornos (Adorno 1962, 16), die der Rezeptionsbarrierenforschung zu Grunde liegt.<sup>2</sup> Gravierende musikpädagogische Konsequenzen der hier skizzierten Perspektive auf jugendliches Musikverhalten bestehen u. a. in der Ignorierung, Nicht-Akzeptierung, Diffamierung jugendlicher musikkultureller Orientierungen. Insbesondere aber fehlt dieser Perspektive die Sensibilität dafür, dass das im Musikunterricht erwartete Schülerverhalten, beispielsweise Wohlverhalten gegenüber klassischer Musik, kulturelle Identitäten Jugendlicher und ihre Gruppenzugehörigkeiten gefährden kann (Müller 1998). Die musikpädagogischen Folgen spiegeln sich von den 1970er Jahren bis heute in der Unzufriedenheit von Kindern und Jugendlichen mit einem Schulmusikunterricht wider, in dem sie weder ihre Musik noch ihre Umgehensweisen mit Musik angemessen berücksichtigt sehen (Eckhardt/ Lück 1976; Harnitz 2002).

Bevor auf diesen Aspekt der musikpädagogischen Konsequenzen näher eingegangen wird, sei kurz erwähnt, dass zur selben Zeit Dieter Baacke (1968) als Pädagoge – aus einer eher jugendsoziologischen, jedoch nicht empirischen Perspektive – die ästhetischen Vorbehalte der Musikpädagogik und Musikwissenschaft gegenüber der Rock- und Popmusik nicht teilte, sondern sowohl den Kunstcharakter des Beat wie auch die Bedeutung für jugendliche Identität, für die ästhetische und ethische Erziehung Jugendlicher herausarbeitete und sich explizit gegen die Perspektive Adornos abgrenzte.

Dass Kinder und Jugendliche mit einem Schulmusikunterricht, in dem sie, ihre Musik und ihr musikalisches Verhalten gar nicht vorkommen, unzufrieden sind, wird durch den folgenden Befund einer kleinen Untersuchung aus

---

<sup>1</sup> Zur methodologischen Kritik der Rezeptionsbarrierenforschung vgl. Müller 1990, 21 ff.

<sup>2</sup> Zur Auseinandersetzung mit der musiksoziologischen Position Adornos und ihren musikpädagogischen Konsequenzen vgl. Müller 1990, 2004.

dem Jahr 2007 verdeutlicht. An der Fragebogenerhebung nahmen N=119 Schüler unterschiedlicher Schularten und Klassenstufen ab Klasse 5 teil<sup>3</sup>: Je stärker populärmusikalisch ausgeprägt der Musikgeschmack dieser Jugendlichen ist, desto eher erscheint ihnen ihr musikalisches Wissen und Können für den Musikunterricht wertlos, desto schwerer fällt es ihnen, im Musikunterricht mitzukommen, desto weniger haben sie den Eindruck, dass sie im Musikunterricht etwas Wichtiges lernen und desto weniger Spaß macht ihnen der Musikunterricht (vgl. Tab. 1).

Ausrichtung des Musikgeschmacks (Faktoren)	Musikrichtungen (Items in der Faktorenanalyse)	Mein persönliches musikalisches Wissen und Können ist für den Musikunterricht wertlos.	Mir fällt es leicht, im Musikunterricht gut mitzukommen.	Ich habe das Gefühl, im Musikunterricht etwas Wichtiges zu lernen.	Der Musikunterricht macht mir Spaß.
	jeweils 5-stufige Zustimmungsskala	5-stufige Zustimmungsskala	5-stufige Zustimmungsskala	5-stufige Zustimmungsskala	5-stufige Zustimmungsskala
Populärmusikalischer Mainstream	Pop/Rock (Radio), Techno/House, HipHop/Soul	0,19*	-0,253**	-0,28**	-0,19*
Alternative/Indie	Alternative/ Indie	-0,20*	-	-	-
Classics	Klassik, Jazz, Oldies	-0,23*	0,31**	0,42***	0,36***

Tab. 1: Musikgeschmack und Musikunterricht (N=119); Korrelationen (Spearman-Rho)

Auch wenn die Korrelationen nur schwach ausgeprägt sind, bietet dieser Befund einen Anhaltspunkt dafür, dass es dem Musikunterricht nicht gelingt, gerade Jugendliche, deren musikalische Identitäten populkulturell orientiert sind und die über entsprechende Wissensbestände und Kompetenzen verfügen, zu integrieren. Dass Schülerinnen und Schüler eine Ausgrenzung und Miss-

<sup>3</sup> Durchgeführt wurde die Studie „Musikgeschmack und Musikunterricht“ im Rahmen des Seminars „Musikpädagogische Praxisforschung“ im Wintersemester 2006/2007 an der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart durch die Seminarteilnehmer/innen: Michael Eggensberger, Jana Haege, Gabriel Keeser, Evelyn Pfister, Matthias Rudolph, Adina Schattel und Isabella Turni.

achtung ihrer kulturellen Identitäten von Seiten der Schule auch als solche wahrnehmen, zeigt eine Studie von Harnitz (2002): Die Unzufriedenheit mit dem Musikunterricht ist hoch, und im Unterrichtsgeschehen treten vermehrt Konflikte auf, wenn Schülerinnen und Schüler keine Möglichkeit sehen, ihre musikalische Identität (z. B. als HipHopper) und ihre ästhetischen Orientierungen zu präsentieren und einzubringen.

#### *4.2 Die 1980er Jahre: Didaktik der Rock- und Popmusik*

Demgegenüber wurde bereits Anfang der 1980er Jahre der jugendsoziologische Diskussionsstand in Deutschland für die Musikpädagogik aufgearbeitet und in Beziehung gesetzt zu den Jugend- und Subkulturstudien der Cultural Studies (Schütz 1982). Dabei wurde erstmals eine Didaktik der Rock- und Popmusik aus den verschiedenen Bedeutungen entwickelt, die diese Musik für Jugendliche hat. Institutionell war diese Didaktik angesiedelt im 1980 von Lurgert und Schütz gegründeten „Institut für Didaktik Populärer Musik“ in Lüneburg. Dies ging einher mit der Gründung der Zeitschrift „Populäre Musik im Unterricht“, in der Lehrerinnen und Lehrer ihre Unterrichtsversuche anderen Lehrern vermittelten. Nach Terhag (1998, 453 ff) kann erst in den 1990er Jahren davon gesprochen werden, dass die musikpädagogische Berücksichtigung populärer Musik in den Hochschulen bzw. in der etablierten Musikpädagogik angekommen ist. Die in Kap. 4.1 vorgestellten Befunde deuten jedoch darauf hin, dass Terhags Einschätzung womöglich zu optimistisch ist bzw. nicht für sämtliche Formen jugendlicher Musik und musikalischer Identität gleichermaßen Geltung hat.

#### *4.3 Die „Ludwigsburger Jugendsoziologie“*

Die Ludwigsburger Jugendsoziologie ist zum einen in der Sozialisations- bzw. Identitätstheorie, zum anderen in der Kultur- bzw. Musiksoziologie angesiedelt – in der Erforschung des sozialen Gebrauchs von Musik bzw. Kultur durch Jugendliche. Sie beschäftigt sich mit der theoretischen Konzeptionierung und der empirischen Erforschung jugendlicher Aneignungs- und Umgangsweisen mit Musik und Medien bzw. mit Ästhetik.

Die musiksoziologische Perspektive des sozialen Gebrauchs von Musik geht davon aus, dass die Umgangsweisen mit Ästhetik nicht in deren Gestalt liegen sondern in den sozialen Bedeutungen, die ästhetischen Objekten in soziokulturellen Kontexten bzw. in Kulturen zugeschrieben werden. Musik- und Medienästhetik werden als Mittel der soziokulturellen Verortung, der Identität

tätskonstruktion bzw. der sozialen und symbolischen Inklusion und Exklusion verstanden. Distinktionsgewinne bzw. Zugehörigkeit und Abgrenzung gegenüber denen, die nicht dazu gehören, gibt es aber nicht umsonst: Gerade diejenigen, denen Musik und Medien wichtig sind, die hier eindeutig soziokulturelle Stellung beziehen wollen, die Musik und Kultur als zentralen Ankerpunkt ihrer Identität betrachten und entsprechende Zugehörigkeiten zu musikalischen und medienbezogenen Kulturen anstreben, investieren viel Zeit und Mühe in die notwendigen Aneignungsprozesse: weil sich die Symbolwelten nicht von allein erschließen, weil Anerkennung und Prestige innerhalb dieser Kulturen auch vom Engagement des Einzelnen für die Szene abhängen und eben nicht (mehr) nur davon, dass man weiß, welche Bands oder welche Games in dem jeweiligen Kontext als „hip“ gelten oder welche Hosen bzw. T-Shirts „angesagt“ sind.

Die hier skizzierte Jugendsoziologie untersucht die sozialen Gebrauchsweisen von Musik wie soziokulturelle Verortung, Identitätsarbeit und Distinktion mit Musik, Aneignungsweisen musikbezogener Codes, Kompetenzen, Wissensbestände und Objekte sowie ästhetische Urteilsprozesse. Dies geschieht in thematischen Schnittfeldern mit der Musikpädagogik wie Musik und Identität, musikalische Sozialisation, Fantum, musikalische Jugendkulturen, Musik und Medien, Musik und Lebensspanne. Nicht nur aufgrund ihrer Forschungsthemen sondern auch aufgrund ihrer theoretischen Orientierungen, die ebenso zum Inventar der Pädagogik wie der Soziologie gehören, steht die Ludwigsburger Jugendsoziologie der Musikpädagogik nahe. Darüber hinaus teilt sie ihre Forschungsinstrumentarien mit der Sozial- wie mit der Musikforschung. Zu nennen sind als theoretisches und methodisches Instrumentarium

- die identitätstheoretische Perspektive, die an das Identitätskonzept des Symbolischen Interaktionismus anknüpft (Krappmann) und neuere (post-moderne) Identitätskonzepte (Keupp) einbezieht,
- die Sozialisationsperspektive, indem der Selbstsozialisationsansatz das „produktiv realitätsverarbeitende Subjekt“ (Hurrelmann) ins Zentrum stellt und Sozialisation als das Mitglied werden in sozialen Kontexten begreift (Hurrelmann/ Ulich) sowie als einen Prozess, der in Peer-Kontexten kooperativ und/oder autodidaktisch stattfindet (Zinnecker),
- die kultursoziologischen Perspektiven, die sich aus der Individualisierungsthese (Schulze, Beck/ Beck-Gernsheim) und aus der These der Reproduktion sozialer Ungleichheit durch Kulturgebrauch (Bourdieu) ergeben,

- die Übernahme und Weiterentwicklung der präsentativen Forschungsinstrumentarien der Sozial- und der Musikforschung, d.h. der musikpsychologischen, musikpädagogischen, musikethnologischen und musikhistorischen Forschung, die sich mit dem Umgehen mit Musik beschäftigt: Audiovisuelle Fragebögen.

#### *4.4 Jugendszenen als unsichtbare Bildungsprogramme*

Jugendliche sozialisieren sich nicht nur zu Experten ihrer Musik oder ihrer Szene, sondern erwerben dort auch Kompetenzen, die nicht nur innerhalb, sondern auch außerhalb der Szene relevant sind, die zum Teil sogar den Berufseinstieg begünstigen und so der Selbstprofessionalisierung dienen. Für die einzelnen Jugendszenen lassen sich spezifische „unsichtbare Bildungsprogramme“ rekonstruieren (Hitzler/Pfadenhauer 2005), die szeneeintern relevante Kompetenzen wie Umgangsformen und Rituale der Jugendkultur, allgemein alltagspraktisch relevante Kompetenzen wie Konfliktvermeidung oder Netzwerkbildung und berufspraktisch relevante Kompetenzen wie Konzert- und Event-Organisation umfassen können. „Unsichtbar“ sind diese Bildungsprogramme deshalb, weil sie sich Außenstehenden (z.B. Eltern, Pädagogen oder Bildungspolitikern) in der Regel kaum erschließen und oft auch von den Szenemitgliedern selbst kaum bewusst als „Bildungsprogramm“ wahrgenommen werden. Im Vordergrund für die Mitglieder steht der Spaß an der (kompetenten) Teilhabe und Teilnahme am Szeneleben und -geschehen sowie an der sozialen Anerkennung, die sie für ihre „Szenebildung“ innerhalb der Szene gewinnen – z. T. auch darüber hinaus. Jugendszenen werden damit als alternative Bildungsorte verstanden, die pädagogisch interessant und relevant sind, gleichzeitig aber auch in Konkurrenz zu den gesellschaftlichen Bildungsinstitutionen stehen können.

### **5 Musikpädagogische Konsequenzen neuerer *musikpädagogischer Jugendsoziologie***

Brauchen Jugendliche überhaupt noch (Musik-)Pädagogik, wenn sie sich ohnehin selbst sozialisieren? Werden nicht die (musik-)pädagogischen Aufgaben unterschätzt, wenn Sozialisations- und Lernprozesse sowie kulturelle Aneignungsprozesse Jugendlicher, die sich oft abseits der Bildungsinstitutionen vollziehen und als „unsichtbare Bildungsprogramme“ aufgefasst werden, für so bedeutsam gehalten werden wie in diesem Beitrag? Dass die Einführung einer Disziplin namens „musikpädagogische Jugendsoziologie“ nicht die Ab-

schaffung der Pädagogik im Sinn hat, liegt auf der Hand. Was sind also die musikpädagogischen Konsequenzen der neueren musikpädagogischen Jugendsoziologie?

1. Es ergeben sich neue Definitionsmöglichkeiten des *pädagogischen Bezugs*: Eine Pädagogik, die die Jugendlichen als Experten ihrer Kulturen behandelt, stärkt die kulturellen Identitäten ihrer Klientel.
2. (Musik-)Pädagogik kann den Jugendlichen diejenigen Aspekte ihrer (musikalischen) Umwelt erhellen, die ihnen unvertraut sind. Dies gilt z.B. für die hinter aktuellen Jugendkulturen stehenden kulturellen Wurzeln und Traditionen, für die wiederum (Musik-)Lehrerinnen und Lehrer die Experten sein können.
3. Pädagogische Unterstützung und Aktivierung von Aneignungspotenzialen sind auch da gefordert, wo Chancen bzw. Ressourcen zur Selbstsozialisation eher nicht gegeben sind. Ein sozialpädagogisches Ressourcenangebot in diesem Sinne stellen beispielsweise Rockmobile bereit.
4. Für die Entwicklung musikalischer bzw. kultureller Toleranz reicht es nicht aus, wenn sich Jugendliche in ihren je eigenen Jugendkulturen auskennen. Auf Einblicke in die Vielfalt (musik-) kultureller Erscheinungen können sich Jugendliche leichter einlassen, wenn ihre Kulturen in den Bildungsinstitutionen akzeptiert sind.
5. Wenn Musikpädagogik Zugänge zur Musik schaffen will, sollte sie die sozialen Bedingungen kennen, die Zugänge öffnen oder verschließen – handelt es sich nun um Rezeptionsbarrieren gegenüber Musiken oder um Vorbehalte gegenüber musikalischen Umgehensweisen. Neue musikalische Erfahrungen werden verhindert, wenn sie in den relevanten soziokulturellen Kontexten der Schülerinnen und Schüler (Familie, Peers, Subkultur, Schulklasse, Schule) sozial unerwünscht sind, wenn sie den Zugehörigkeitswünschen und Identitätsentwürfen der Schülerinnen und Schüler zuwiderlaufen. Je nach musikalischer Sozialisation variieren dabei die angestrebten musikalischen Erfahrungen zwischen den Polen *vertraut* und *fremd*. Je nach der Bedeutung, die der Musik bei der Identitätskonstruktion zugeschrieben wird, variiert das Risiko, Identität durch das Sich-Einlassen auf unvertraute Musik zu gefährden.
6. Ohne, dass die Pädagogen ihre eigenen – sozial bedingten – Zugänge und Barrieren reflektieren, lassen sich die genannten Konsequenzen nicht umsetzen.

Zum einen lassen sich die genannten Konsequenzen einer musikpädagogischen Jugendsoziologie in verschiedenen Positionen der Musikpädagogik – seien sie explizit oder nur implizit berücksichtigt – wiederfinden (hier könnte man eine ganze Reihe aufzählen). Zum anderen werden nach wie vor aus der o.a. „Adorno-Perspektive“ musikpädagogische Ansätze als unemanzipatorische Gefälligkeitspädagogik kritisiert und der Normativität des Faktischen bezichtigt, die die Musik Jugendlicher und ihre musikalischen Umgehensweisen als fruchtbaren musikpädagogischen Ausgangspunkt ansehen (vgl. beispielsweise Vogt 2003, sowie die Entgegnung von Müller 2003).

## **6 Aktuelle Herausforderungen der musikpädagogischen Jugendsoziologie**

Zukünftige Aufgaben einer musikpädagogischen Jugendsoziologie bestehen darin, „unterbelichtete Bereiche“ musikalischer Sozialisationsprozesse aus dem Blickwinkel sozialer Ungleichheit dezidiert in den Blick zu nehmen. Für geschlechtsspezifische (vgl. z. B. AMPF 17/1996), nicht jedoch für schichten- oder ethniespezifische musikalische Aneignungsprozesse und Umgehensweisen gibt es dazu bereits eine Forschungstradition sowie musikpädagogische Umsetzungskonzepte. Zur ethniespezifischen musikalischen Sozialisation folgen zum Abschluss einige Anmerkungen.

In der musikpädagogischen Diskussion um Interkulturalität in der Musikpädagogik (AMPF 28, 2007) taucht mit der Frage nach der Identitätsfindung in transkulturellen Räumen (Schläbitz 2007, 11) ein musikpädagogisches Forschungsdesiderat auf, gewissermaßen eine musikpädagogische Hausaufgabe für die Jugendsoziologie. „In der (musikpädagogischen) Jugendkulturforschung werden jugendliche Migrantenkulturen in der Regel nicht beachtet. Für Migrantenkulturen fühlt sich immer noch allein die Migrationsforschung zuständig. Dass aber auch Jugendliche mit Migrationshintergrund in die Pubertät kommen mit all ihren „Abgrenzungsmechanismen“ und „Zugehörigkeitswünschen“ und korrespondierenden ästhetischen Praxen wie alle anderen Jugendlichen auch, wird nicht beachtet. Hier ist dann eher die Rede von Radikalisierungen, von Integrationsunwilligkeit [...]“ (Barth 2007, 43) Die genannte Thematik gehört nicht nur angesichts der aktuellen Integrationsdebatte auf die Agenda aktueller *musikpädagogischer Jugendsoziologie*: So existiert mindestens eine sehr interessante (kulturanthropologische) Arbeit, die empirisch (qualitativ) zeigen möchte, dass das Bewahren von musikalischen Aspekten ihrer Herkunftskultur durch türkische Jugendliche ihrer soziokulturellen Verortung im

Migrationskontext, in ihrer ethnic community, ebenso zuträglich ist wie ihrer Integration in der Aufnahmegesellschaft (Wurm 2006). Bedauerlicherweise setzt sich die Autorin nicht mit anderen „Beobachtungen zur kulturellen Artikulation türkischer Jugendlicher in Deutschland“ (so der Untertitel) auseinander, etwa mit den Arbeiten verschiedener Disziplinen von der Soziolinguistik (Androutsopoulos 2003) über die Jugendsoziologie (Eckert, Reis, Wetzstein 2000) und die Kultursoziologie (Klein/ Friedrich 2003) bis hin zur Pädagogik (Nohl 2003), die sich mit HipHop in Deutschland als künstlerische Praxis der Bearbeitung jugendlicher Problemlagen, insbesondere bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund, beschäftigen. Einschlägige Forschungen der hier dargelegten *musikpädagogischen Jugendsoziologie* zum Umgehen Jugendlicher mit populärer Musik werden ebenfalls kaum (beispielsweise Flenders/ Rauhe aus den oben skizzierten Anfängen in den 1970er Jahren) herangezogen. Vielmehr beklagt Wurm explizit, dass es keine Forschungen zum Umgehen Jugendlicher mit populärer Musik gäbe, da die Musikwissenschaft populäre Musik als U-Musik für nicht-wissenschaftswürdig halte (69). Auch die interkulturelle Musikpädagogik wird nicht konsultiert. Insofern nimmt Wurm „Interdisziplinarität als Herausforderung“ ihres Themas nicht an, das im Rahmen einer *musikpädagogischen Jugendsoziologie* der weiteren Forschung harret: Eine solche Forschung würde beispielsweise nach der Rolle der Musik in der Konstruktion hybrider Identitäten von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund fragen sowie danach, welche Rolle die musikalische Identität Zugewanderter wie Einheimischer in Integrationsprozessen spielt. Zugleich stellt sich damit die Frage nach der Rolle der Musikpädagogik in einer Einwanderungsgesellschaft. Ebenso wie Integration nur als wechselseitiger Prozess funktionieren kann, kommt Interdisziplinarität ohne Dialog nicht aus.

## Literatur

- Adorno, Theodor W. (1962): Einleitung in die Musiksoziologie. Zwölf theoretische Vorlesungen. 7. Aufl. 1989, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Androutsopoulos, Jannis (Hg.) (2003): HipHop: Globale Kultur – lokale Praktiken, Bielefeld: transcript.
- Baacke, Dieter (1968): Beat – die sprachlose Opposition. München: Juventa.
- Barth, Dorothee (2007): Nicht Ethnie, nicht Bildung, sondern Bedeutungszuweisung. Plädoyer für einen bedeutungsorientierten Kulturbegriff. In: Schläbitz, Norbert (Hg.): Musikpädagogische Forschung, Bd. 28. Essen: Die Blaue Eule, 31-51.

- Behne, Klaus-Ernst (1997): The development of „Musikerleben“ in adolescence – How and why young people listen to music. In: Deliège, Irène/ Sloboda, John (Hg.): Perception and Cognition of Music, Hove: Psychology Press, 143-159.
- Böhnisch, Lothar (2003): Pädagogische Soziologie. Eine Einführung. 2. überarbeitete und erweiterte Aufl., Weinheim und München: Juventa.
- Eckert, Roland/ Reis, Christa/ Wetzstein, Thomas A. (2000): „Ich will halt anders sein wie die anderen!“ Abgrenzung, Gewalt und Kreativität bei Gruppen Jugendlicher. Opladen: Leske+ Budrich.
- Eckhardt, Josef/ Lück, Helmut E. (1976): Jugend und Musik. Drei musiksoziologische Untersuchungen in Nordrhein-Westfalen. Duisburg: Sozialwissenschaftliche Kooperative.
- Feyerabend, Paul (1976): Wider den Methodenzwang. Skizze einer anarchistischen Erkenntnistheorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Feyerabend, Paul (1981): Erkenntnis für freie Menschen. Veränderte Ausgabe. 2. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fölling-Albers, Maria (2005): Nicht nur Kinder sind verschieden. Kindheiten unter generationaler und (grundschul-)pädagogischer Perspektive. In: Vogt, Jürgen (Hg.): Musikpädagogische Forschung, Bd. 26. Essen: Die Blaue Eule, 17-36.
- Harnitz, Matthias (2002): Musikalische Identität Jugendlicher und Konflikte im Musikunterricht. Eine empirische Studie in der Sekundarstufe I. In: Müller, Renate/ Glogner, Patrick/ Rhein, Stefanie/ Heim, Jens (Hg.): Wozu Jugendliche Musik und Medien gebrauchen. Jugendliche Identität und musikalische und mediale Geschmacksbildung. Weinheim und München: Juventa, 181-194.
- Hitzler, Ronald/ Pfadenhauer, Michaela (2005): Unsichtbare Bildungsprogramme? Zur Entwicklung und Aneignung praxisrelevanter Kompetenzen in Jugendszenen. Expertise zum 8. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung NRW.
- Imort, Peter (2002): „Der Song sprach in Rätseln, so wie unser bisheriges Leben verlaufen war.“ Zur medialen Konstruktion musikalischer Lebenswelten in eigenproduzierten Musikvideos Jugendlicher. In: Müller, Renate/ Glogner, Patrick/ Rhein, Stefanie/ Heim, Jens (Hg.): Wozu Jugendliche Musik und Medien gebrauchen. Jugendliche Identität und musikalische

- sche und mediale Geschmacksbildung. Weinheim und München: Juventa, 232-241.
- Klein, Gabriele/ Friedrich, Malte (2003): *Is this real? Die Kultur des HipHop*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kleinen, Günter (Hg.) (2003): *Begabung und Kreativität in der populären Musik*. Münster: Lit,
- Knolle, Niels (2006): Vorwort. In: ders. (Hg.): *Musikpädagogische Forschung*, Bd. 27. Essen: Die Blaue Eule, 9-12.
- Knolle, Niels/ Münch, Thomas (1999): „Dann trigger ich den einfach an ...“ Erscheinungsformen musikalischer Selbstsozialisation am Beispiel jugendlichen Erwerbs von Kompetenz mit Neuen Musiktechnologien. Überlegungen zu einem Forschungsdesign. In: Knolle, Niels (Hg.): *Musikpädagogische Forschung*, Bd. 20. Essen: Die Blaue Eule, 196-213.
- Kraemer, Rudolf-Dieter/ Schmidt-Brunner, Wolfgang (Hg.) (1983): *Musikpsychologische Forschung und Unterricht. Eine kommentierte Bibliographie zu den Forschungsbereichen musikpädagogischer Psychologie*. Mainz: Schott.
- Krais, Beate (2008): *Perspektiven und Fragestellungen der Soziologie der Bildung und Erziehung. Steckbrief der Sektion Bildungssoziologie der DGS*. <http://bildungssoziologie.de/> (zuletzt aktualisiert am 12.08.2008.)
- Lugert, Wulf-Dieter (1975): *Grundriss einer neuen Musikdidaktik*. Stuttgart: Metzler.
- Müller, Renate (1990): *Soziale Bedingungen der Umgehensweisen Jugendlicher mit Musik. Theoretische und empirisch-statistische Untersuchung zur Musikpädagogik*. Essen: Die Blaue Eule.
- Müller, Renate (1995): *Selbstsozialisation. Eine Theorie lebenslangen musikalischen Lernens*. In: *Jahrbuch Musikpsychologie*, 11, 63-75.
- Müller, Renate (1998): *Erfolgstyp Musiklehrer. Dimensionen der Interaktionskompetenz*. In: *Musikunterricht in der Hauptschule, Handreichung für Musiklehrer*. Hg. Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung, Abt. Grund- und Hauptschule. München, 9-16.
- Müller, Renate (2003): *Soziokulturelle Musikpädagogik – unreflektiert? Eine Entgegnung auf Vogts Frage „Empirische Forschung in der Musikpädagogik ohne Positivismusstreit?“* In: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*. <http://home.arcor.de/zf/zfkm/mueller1.pdf>

- Müller, Renate (2004): Zur Bedeutung von Musik für Jugendliche. In: merz 48:2, 2004, 9-15.
- Münch, Thomas (2002): Musik, Medien und Entwicklung im Jugendalter. In: Müller, Renate/ Glogner, Patrick/ Rhein, Stefanie/ Heim, Jens (Hg.): Wozu Jugendliche Musik und Medien gebrauchen. Jugendliche Identität und musikalische und mediale Geschmacksbildung. Weinheim und München: Juventa, 70-83.
- Nohl, Arnd-Michael (2003): Interkulturelle Bildungsprozesse im Breakdance. In: Androutsopoulos, Jannis (Hg.): HipHop: Globale Kultur – lokale Praktiken, Bielefeld: transcript, 297-320.
- Orff, Carl/ Keetmann, Gunild (1950-1954): Musik für Kinder. (Orff Schulwerk). Bände 1–5. Mainz: Schott.
- Rauhe, Hermann (1968): „Zum Wertproblem der Musik. Versuch einer Ästhetik der Trivialität als Grundlage für eine Didaktik der Populärmusik. In: Didaktik der Musik 1967. Vorträge und Referate der 14. Arbeitstagung des Arbeitskreises für Schulmusik und Allgemeine Musikpädagogik. Hamburg: Verlag der Gesellschaft der Freunde des Vaterländischen Schul- und Erziehungswesens Hamburg, 24-44.
- Rhein, Stefanie (2000): Teenie-Fans: Stiefkinder der Populärmusikforschung. Eine Befragung Jugendlicher am MultiMediaComputer über ihre Nutzung fankultureller Angebote. In: Heinrichs, Werner/ Klein, Armin (Hg.). Deutsches Jahrbuch für Kulturmanagement 1999. Baden-Baden: Nomos, 165-194.
- Rhein/ Stefanie/ Müller, Renate (2006): Musikalische Selbstsozialisation Jugendlicher: Theoretische Perspektiven und Forschungsergebnisse. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 1:6, S. 551-568.
- Schläbitz, Norbert (2007): Vorwort – Interkulturelle Begegnungen oder: Vom konstruktiven Befremden. In: ders. (Hg.): Musikpädagogische Forschung, Bd. 28. Essen: Die Blaue Eule, 7-12.
- Schütz, Volker (1982): Rockmusik – eine Herausforderung für Schüler und Lehrer. Oldenburg: Isensee.
- Segler, Helmut (1990/1992): Tänze der Kinder in Europa. Untersuchung und Dokumentation in zwei Bänden. Mit einer Analyse des sozialen Kontextes von Günther Batel. Celle: Moeck.

- Stroh, Wolfgang Martin (2007): „Aus Fehlern wird man klug“ Zum Verhältnis von alltäglichem und schulischem Musiklernen. In: Knolle, Niels (Hg.): Musikpädagogische Forschung, Bd. 27. Essen: Die Blaue Eule, 223-237.
- Terhag, Jürgen (1998 ): Die Vernunftfehe. Vierzig Jahre Populäre Musik und Pädagogik. In: Baacke, Dieter (Hg.): Handbuch Jugend und Musik. Opladen: Leske + Budrich, 439-456.
- Vogt, Jürgen (2003): Empirische Forschung in der Musikpädagogik ohne Positivismusstreit? Zum 100. Geburtstag Theodor W. Adornos. In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik.  
<http://home.arcor.de/zf/zfkm/vogt5.pdf>
- von Appen, Ralf (2007): Der Wert der Musik. Zur Ästhetik des Populären. Bielefeld: transkript.
- Wallbaum, Christopher (1998): Mit fremden Ohren hören oder: Den Geschmack mit dem Hemd wechseln? - Ein Projekt. In: Musik & Bildung 30:4, 10-15.
- Wallbaum, Christopher (2007): Jugend-Kultur und ästhetische Praxis im Musikunterricht. In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik.  
<http://home.arcor.de/zfkm/07-wallbaum1.pdf>
- Wiechell, Dörte (1977): Musikalisches Verhalten Jugendlicher. Frankfurt am Main. Diesterweg.
- Wurm, Maria (2006): Musik in der Migration. Beobachtungen zur kulturellen Artikulation türkischer Jugendlicher in Deutschland. Bielefeld: transkript.