

Tschache, Helmut

## Jugendliche Teilkultur in der Schule?

*Klüppelholz, Werner [Hrsg.]: Musikalische Teilkulturen. Laaber : Laaber-Verlag 1983, S. 76-80. - (Musikpädagogische Forschung; 4)*



Quellenangabe/ Reference:

Tschache, Helmut: Jugendliche Teilkultur in der Schule? - In: Klüppelholz, Werner [Hrsg.]: Musikalische Teilkulturen. Laaber : Laaber-Verlag 1983, S. 76-80 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-116136 - DOI: 10.25656/01:11613

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-116136>

<https://doi.org/10.25656/01:11613>

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)

Digitalisiert

# Musikpädagogische Forschung

Band 4:  
Musikalische  
Teilkulturen

**LAABER-VERLAG**

Musikpädagogische Forschung  
Band 4 1983  
Hrsg. vom Arbeitskreis Musikpädagogische  
Forschung e. V. (AMPF) durch Werner Klüppelholz

# **Musikpädagogische Forschung**

Band 4:

Musikalische  
Teilkulturen

**LAABER - VERLAG**

Wir bitten um Beachtung der Anzeigen nachstehender Verlage  
am Schluß dieses Bandes:

Bärenreiter-Verlag, Kassel  
Gustav Fischer Verlag, Stuttgart  
Musikverlag B. Schott's Söhne, Mainz  
Franz Steiner Verlag GmbH, Wiesbaden

ISBN 3 9215 1896-2

© 1983 by Laaber-Verlag  
Dr. Henning Müller-Buscher  
Nachdruck, auch auszugsweise, nur  
mit Genehmigung des Verlages

## Vorwort

Als 1805 im Theater an der Wien Beethovens „Eroica“ genannte Sinfonie zur öffentlichen Uraufführung gelangte, dürfte in den umliegenden Tanzsälen, Wein- und Bürgerstuben zur gleichen Zeit eine Musik erklingen sein, die zwar weniger komplex, avantgardistisch, anspruchsvoll, doch dem Klangbild der Musik Beethovens durchaus noch verwandt war. Was alles – in einer Großstadt live, per Knopfdruck überall – ist nicht heute gleichzeitig, wenn auch in unterschiedlichsten Funktionen zu hören: Punk und Mandolinemusik, Streichquartett und Männergesang, Neue Musik und New Wave, Blasmusik und Indisches usw. Die relativ geschlossene Welt der mitteleuropäischen Tonalität ist mittlerweile längst nicht mehr in Kunst und Unterhaltung geschieden, vielmehr im Zeitalter der Medien in eine lange Reihe musikalischer Teilkulturen zerfallen. Diesem Phänomen war die Jahrestagung 1982 des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung gewidmet, deren Ergebnisse den vorliegenden Band füllen. Wenn auch – unter anderem durch die kurzfristige Absage einiger grundlegender Referatthemen – beileibe nicht alle Fragen des vielschichtigen Problemfeldes hinreichend beantwortet werden konnten, so darf dennoch konstatiert werden, daß auch offene Fragen die eminente Bedeutung des Tagungsthemas keinesfalls geschmälert haben. Dies hat sich gerade in dem erneut versuchten Dialog mit musikalischen Praktikern (einem Jazz- und einem Punkmusiker, einem Chorleiter, einem Komponisten Neuer Musik, dem Leiter einer Mandolinengesellschaft, einem U-Musik-Redakteur) im Rahmen einer Podiumsdiskussion erwiesen.

Die Tagung wurde von der Deutschen Forschungsgemeinschaft durch großzügige finanzielle Hilfe, von der Kölner Musikhochschule durch Gastfreundschaft und vom Westdeutschen Rundfunk durch beides unterstützt. Diesen Institutionen sei dafür herzlich gedankt.

Werner Klüppelholz



## Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
Tagungsprogramm Köln 1982	9
1. Beiträge zum Tagungsthema	
<i>Klaus-Ernst Behne</i> Der musikalisch Andersdenkende. Zur Sozialpsychologie musikalischer Teilkulturen	11
<i>Hermann-J. Kaiser</i> Zum Verhältnis von Alltagswelt und jugendlicher Musikkultur	35
<i>Hans Günther Bastian</i> Musikkultur-Konzepte Jugendlicher. Einstellungen 13-16jähriger zur „offiziellen“ Musikkultur	56
<i>Helmut Tschache</i> Jugendliche Teilkultur in der Schule?	76
<i>Peter Schleuning/Wolfgang Martin Stroh</i> Tätigkeitstheoretische Aspekte musikalischer Teilkulturen. Ein Beispiel aus der Alternativszene	81
<i>Michael Clemens</i> Amateurmusiker in der Provinz. Materialien zur Sozialpsychologie von Amateurmusikern	108
<i>Reiner Niketta/Uwe Niepel/Sabine Nonninger</i> Gruppenstrukturen in Rockmusikgruppen	144
<i>Hans Peter Graf</i> Aus den Zwischenwelten der Musik. Zur Soziologie des Akkordeons	162
	7

<i>Jost Hermand</i>	
Die restaurierte „Moderne“ im Umkreis der musikalischen Teilkulturen der Nachkriegszeit	172
<i>Barbara Barthelmes</i>	
Zerstückelte Musikkultur – zusammengefügt: Zur Kompositionstechnik der Avantgarde in den sechziger Jahren	194
<i>Josef Kloppenburg</i>	
Musikkulturelle Vielfalt – Eindeutigkeit des Ausdrucks. Der „Unstil“ der Filmmusik	207
<i>Günther Noll</i>	
Das Institut für Musikalische Volkskunde Neuss an der Universität Düsseldorf	218
2. Freie Forschungsberichte	
<i>Peter Brünger</i>	
Zwischenbericht zu einer Untersuchung über den Geschmack für Singstimmen	242
<i>Bernd Enders</i>	
Substantielle Auswirkungen des elektronischen Instrumentariums auf Stil und Struktur der aktuellen Populärmusik	265

## Jugendliche Teilkultur in der Schule?

HELMUT TSCHACHE

Ursprünglich wollte ich auf der Tagung über „Schulmusik als Teilkultur“ sprechen im Sinne der Definition von Hollstein, nach der „*Teilkultur ein System von Werten und Verhalten ist, das innerhalb der Gesamtkultur ein Eigendasein führt*“ (1967, 17) – ein pädagogisches Eigendasein: Musik-Kultur wird verschult und beigebracht. Das Selbstverständnis dieser musikpädagogischen Teilkultur gründet sich auf behördliche Richtlinien und auf Vorgaben der Musikdidaktik als Wissenschaft einerseits und auf eine mehr oder weniger an diesen Vorgaben orientierte schulische Unterrichtspraxis andererseits.

Kritik am pädagogischen Eigendasein der Schulmusik, an ihrer Traditionsbeladenheit und Ideologieträchtigkeit, an ihrer affirmativen kulturellen Funktion hat es genug gegeben (Warner 1954, Adorno 1956, Abraham/Segler 1966, Boehmer 1970, Hodek 1977 u. a.). Dieser Kritik ist wenig Neues hinzuzufügen. Dagegen mangelt es in der Musikdidaktik und in der schulmusikalischen Praxis an Überlegungen und Beispielen, welchen Beitrag das Fach Musik in der Schule zum Abbau von Bildungsprivilegien und kultureller Herrschaft leisten kann, wie sich soziales Lernen und Sachlernen enger verbinden lassen, wie ästhetisches Lernen mit der Alltagswirklichkeit von Jugendlichen in Beziehung gesetzt werden kann, es fehlen Bemühungen um eine Jugendkultur, „*die Eigenständigkeit und Relevanz von symbolischen Praktiken bestätigt, die für und von Jugendlichen entwickelt werden sollen*“ (Hartwig 1980, 65).

Weil es in der Musikpädagogik an derartigen Überlegungen fehlt und eine Beschreibung von „Schulmusik als Teilkultur“ für die Tagungsteilnehmer redundant ist, ändere ich das Thema meines Beitrages zu: „Jugendliche Teilkultur in der Schule?“

Ich grenze das Thema auf den ästhetisch-kulturellen Bereich ein und diskutiere Chancen musikalischer Teilkultur in interdisziplinären Zusammenhängen. Um klare Vorgaben für unser Gespräch zu schaffen, definiere ich aus meiner Sicht Grundbegriffe und kennzeichne Positionen:

„Kultur“ definiere ich nach Hartfiel als „*Gesamtheit der Lebensformen, Leitvorstellungen und der durch menschliche Aktivitäten geformten Lebens-*

*bedingungen einer Bevölkerung in einem historischen und regional abgrenzbaren (Zeit-) Raum*” (1972, 363).

Kritisch kennzeichne ich in Anlehnung an Marcuse die bei uns herrschende Kultur als überwiegend affirmativ, als abgespalten von der Zivilisation und vom materiellen Lebensprozeß, als selbständiges Wertreich einer geistig-seelischen Welt (vgl. Marcuse 1968, I, 62, 64, 71, 85, 98; II, 147/48).

„Jugend“ definiere ich nach Tenbruck (1962) als „ . . . eine soziale Gruppe, die überhaupt nur deshalb existiert, weil gewisse Kontakte ihre Angehörigen verbinden, weil die auf mannigfaltige Weise sich überschneidenden formellen und informellen Gruppen der Jugend einen durchgängigen indirekten Zusammenhang der Jugendlichen begründen, weil sie in diesem sozialen Lebensraum erst ihr Bewußtsein und die Formen ihres Daseins gefunden haben” (S. 63). Der auf soziale Zusammenhänge verweisende Jugendbegriff von Tenbruck wäre schichtenspezifisch zu differenzieren. Tenbruck charakterisiert die Jugendphase im Vergleich zur Vergangenheit als enorm verlängert und verweist auf die damit verbundenen und durch andere Faktoren mitbedingten Schwierigkeiten in der Identitätsfindung von Jugendlichen (S. 47 f.). Griese (1982) sieht diese Problematik als ein gegenwärtiges gesellschaftliches Hauptproblem an: „Jugend ist in diesem Sinne die Institutionalisierung der Identitätskrise in komplexen Gesellschaften; Jugendgruppen und Teilkulturen sind dann ‚Identitätswerkstätten‘ bzw. Ersatz für fehlende Initiationsriten zur Erlangung von Identität. In diesen Identitätswerkstätten wird Wirklichkeit gesellschaftlich konstruiert, wird eine Eigenverortung als Person versucht” (Griese 1982, 216; vgl. zum jugendtheoretischen Ansatz des Identitätskonzeptes auch Döbert/Nunner-Winkler 1975).

Meine These mit Blick auf Schule lautet nun, daß Jugendliche mit ihren Versuchen der Eigenverortung einerseits selbständig sind und sein müssen, damit Problem- und Konfliktlösungen wirklich eigene Lösungen sind. Diese Selbständigkeit und Identitätsfindung wird jedoch stark von der Medienöffentlichkeit beeinflußt und ist von kommerzieller Vereinnahmung und Manipulation bedroht. Den Jugendlichen fehlen auch Orte und materiale Möglichkeiten zur Selbstorganisation. Wegen dieser Einschränkungen sind Versuche der Eigenverortung von Jugendlichen andererseits auf die Angebote von Erwachsenen, von sozialen Institutionen und Bildungseinrichtungen angewiesen. Entscheidend bei diesen Angeboten ist, daß sie nicht nur formal erfolgen, sondern daß hinter den Angeboten Personen stehen, die Interessen, Bedürfnisse, Probleme und Konflikte der Jugendlichen kennen und teilen. Diese dann mehr oder weniger erfaßte und organisierte jugendliche Teilkultur wird ständig den Widerspruch zwischen notwendiger Selbständig-

keit der Jugendlichen und ihrer Interessen und deren Vereinnahmung durch Gesellschaft auszutragen haben. Dies gilt in besonderem Maße für Schule, die ihren klar umrissenen Bildungsauftrag hat. Ich halte jedoch die Rechtsvorschriften, die Verwaltungsnormen und die Festschreibung von Bildungsinhalten in Richtlinien in unserem Bildungssystem für so weit gefaßt, daß für Eigeninitiativen von Lehrern in Richtung teil- und gegenkultureller Praxis mit Schülern Spielräume gegeben sind. (In diesem Sinne argumentiert ausführlich Matthiesen, 1982).

Schulorganisatorisch liegen diese Spielräume im Wahl-Kurssystem der Sekundarstufen I und II, wo Lehrer Kurse und Themen anbieten und Schüler Fächer, Kurse und Themen an- und abwählen können. Die Bildungsreform hat gerade im ästhetischen Fächerbereich zu einer Verlagerung von der Verpflichtung zur Auseinandersetzung mit bestimmten Bildungsinhalten und Fächern hin zur Angebotsschule geführt. Die Themen der Kurse und die Arbeitsweise können Lehrer und Schüler miteinander absprechen.

Teilkulturelle Praxis von Jugendlichen in der Schule

- erprobt neue solidarische Lern- und Arbeitsformen;
- verbindet sachliche Aneignungsprozesse mit sozialem Lernen;
- versucht Alltagswirklichkeit in die Lernprozesse zu integrieren bzw. ästhetisches Lernen auch in die Alltagspraxis zu verlagern;
- macht die Interessen, Probleme und Konflikte der Jugendlichen zum Ausgangspunkt der Lernprozesse;
- setzt ästhetisch-kulturelle Praxis an die Stelle von kultureller Abrichtung.

Im folgenden stelle ich Ergebnisse und Thesen aus der Untersuchung von Helmut Hartwig über *Jugendkultur – ästhetische Praxis in der Pubertät* (1980) zusammen und beziehe sie auf den gesellschaftlichen Teilbereich „ästhetisch-kulturelle Praxis von Jugendlichen in der Schule“. Im Blick auf unser Thema „Jugendliche Teilkultur in der Schule“ erscheint mir die Zusammenstellung als thesenhafte Grundlage für unsere Diskussion geeignet:

- 1) „Die Wirkung der Medienmacht besteht hauptsächlich darin, daß sie die Subjekte unproduktiv, passiv, inaktiv, unbeweglich macht. Neutralisiert wird diese Medienmacht da, wo Jugendliche Möglichkeiten zu Produktionen im ästhetisch-kulturellen Bereich geboten werden“ (Hartwig 1980, 94).

Erweiterung: Die Bildungsmacht Schule reduziert Erziehung weitgehend auf das Verfügbarmachen für den gesellschaftlichen Reproduktionsprozeß. Ästhetisch-kulturelle Praxis in der Schule stellt diese Reproduktionszwänge in Frage und bietet den Jugendlichen Chancen, sich über ihre Interessen, Probleme und Konflikte zu verständigen. Ästhetische Pro-

duktionen von Jugendlichen sind in der Regel Ergebnisse derartiger Verständigungsprozesse.

- 2) „Die Quelle ästhetischer Interessen (von Jugendlichen) ist nicht die Existenz der Kunst, sondern die Möglichkeit, am Material und mit anderen etwas zu machen, nicht die kulturell gesicherte Bedeutung des Produkts, sondern eher die Möglichkeit, seine (technischen) Fähigkeiten darstellen zu können“ (S. 105). Ästhetisch-kulturelle Angebote haben die Aufgabe, „das Bedürfnis nach Beziehungsgenuß in kollektive Gegenproduktionen einzubringen“ (S. 142).
- 3) „Ästhetische Praxis bleibt überall dort, wo nicht von vornherein die Zweckdienlichkeit der Bilder, Objektive, Darstellungen ausgeschlossen wird, offen für unterschiedliche Gebrauchssituationen . . . . Ästhetische Praxis bleibt unter dieser Bedingung ein Mittel in der Auseinandersetzung mit der komplexen Wirklichkeit“ (S. 328). Die Gebrauchswertorientierung ästhetischer Praxis von Jugendlichen geht einher mit einer Vielfalt von Zugriffsweisen ohne Verpflichtung auf feste Symbolsysteme, auf Kunst und Stil (S. 181). Möglichkeiten, von Schule aus an diese gesellschaftliche Wirklichkeit heranzukommen, sieht Hartwig gegeben, wenn Elemente einer integrierenden Alltagspraxis in das schulische Lernen hereingeholt werden (S. 329). Nach meinen Beobachtungen und Erfahrungen sprengt jedoch ein derartiger Lernansatz den starren Rahmen schulischen Lernens und führt zu einer Verlagerung der Lernprozesse in Alltagssituationen. Bei derartigen Lernprozessen kommt es häufig zu Konflikten mit der Institution Schule (vgl. hierzu Tschache 1978).
- 4) Interessen von Jugendlichen an ästhetisch-kultureller Praxis sind schichtenspezifisch ausgebildet hinsichtlich des Wunsches nach Kopf- und Handarbeit (S. 114), der Körperlichkeit als Basis von Realitätsaneignung (S. 115), des Verbalisierungsvermögens, der Fähigkeit zu Symbolbildung und -benutzung (S. 118, 124, 125), des Maßes der Orientierung an Medienöffentlichkeit und Kunst (S. 168), des Zweckdenkens (S. 324), der individuellen und kollektiven Zugriffsweisen auf ästhetische Praxis (S. 163) usw.
- 5) Interessen von Jugendlichen an ästhetisch-kultureller Praxis sind (in der Folge von Sozialisation) geschlechtsspezifisch geprägt. Es wäre zu prüfen, ob z. B. die von Hartwig aufgezeigten Eigenheiten der ästhetischen Praxis von Frauen (einerseits Rückaneignung der von Männern beanspruchten Fähigkeiten, Anbindung von Kreativität an Aufklärung über die Situation der Frau; andererseits die Weigerung, sich auf die Produktion von Objekten einzulassen, Widerstand gegen Verdinglichung und gegen die Anbindung an kritische Begriffe, beim Körper bleiben wollen usw. (vgl. die Seiten 201–

206) auch auf Mädchen im Jugendalter zutreffen, und wie sich diese Eigenheiten ggflls. in ästhetischen Produktionsprozessen auswirken bzw. inwieweit sie zu berücksichtigen sind.

- 6) Die Funktion des Lehrers in Prozessen ästhetischer Produktion, die nicht an kulturelle Muster heranzuführen will, verlagert sich von Planung, Organisation, Steuerung und Kontrolle (übliche Unterrichtssituation) hin zu Angebot und Organisation der in Gang gesetzten Lernprozesse. Diese Angebote sollen „einen Anfang für individuelle Aktion und kollektive Weiterarbeit setzen . . . dürfen nicht beliebig sein, sondern müssen in ihren symbolischen Elementen zu zentralen Erfahrungen der Jugendlichen in Beziehung stehen“ (S. 351).

Derartige Angebote werden nur Lehrer machen können, die mit den Lebenswelten ihrer Schüler vertraut sind und die das Vertrauen ihrer Schüler besitzen. (Vielleicht kann dies Vertrauen auch gerade in derartigen Lernprozessen hergestellt werden?) Nach meinen Beobachtungen sind das häufig Lehrer/-innen, die in ihrer Person den Konflikt zwischen Establishment und Gegenkultur austragen, die selbst im ästhetisch-kulturellen Bereich produktiv sind, die politisch engagiert sind.

### Literatur

- Abraham, L.U./Segler, H., Musik als Schulfach, Braunschweig 1966.  
Boehmer, K., Zwischen Reihe und Pop, Wien, München 1970.  
Döbert, R./Nunner-Winkler, G., Adoleszenzkrise und Identitätsbildung, Frankfurt 1975.  
Hartfiel, G., Wörterbuch der Soziologie, Stuttgart 1972.  
Hartwig, H., Jugendkultur, ästhetische Praxis in der Pubertät, Reinbek 1980.  
Hodek, J., Musikalisch-pädagogische Bewegung zwischen Demokratie und Faschismus, Weinheim 1977.  
Hollstein, W., Der Untergrund, Neuwied, Berlin 1969.  
Griese, H. M., Sozialwissenschaftliche Jugendtheorien, Weinheim/Basel 1977/1982.  
Marcuse, H., Kultur und Gesellschaft, Band I und II, Frankfurt 1965/1968.  
Matthiesen, H., So frei wie ein Vogel, in: Die Zeit, Nr. 34/20.8.1982, S. 24.  
Tenbruck, F. N., Jugend und Gesellschaft, Soziologische Perspektiven, Freiburg i. Br. 1962.  
Tschache, H., Projektorientierter Unterricht im Schulfach Musik, in: Musik und Bildung 12/1978, Mainz.  
Warner, Th., Musische Erziehung zwischen Kult und Kunst, Berlin 1954.

Dr. Helmut Tschache  
Hellmesbergerweg 20  
2000 Hamburg 73