

Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik

Herausgegeben von
Jürgen Vogt

In Verbindung mit
Matthias Flämig, Anne Niessen, Christian Rolle

Kontaktadresse:
<http://www.zfm.org>

Elektronischer Artikel

Wallbaum, Christopher: Jugend-Kultur und ästhetische Praxis im Musikunterricht

<http://www.zfm.org/07-wallbaum.pdf>

© Christopher Wallbaum, 2007, all rights reserved

Jugend-Kultur und ästhetische Praxis im Musikunterricht

Der vorliegende Text stellt eine musikdidaktische Reflexion darüber dar, ob und wie jugendkulturelle Musik im Musikunterricht allgemein bildender Schulen berücksichtigt werden kann. Zunächst wird Jürgen Terhags „Un-Unterrichtbarkeitsthese“ zu jugendkultureller Musik mit den Begriffen ästhetischer Theorie reformuliert (Abschnitt 1) und mit aktuellen Ergebnissen einerseits aus der Jugendkultur-Forschung und andererseits aus der Entwicklungspsychologie verknüpft (Abschnitt 2). Terhags Unterscheidung von „Schülermusik“ und „Schulmusik“ wird innerhalb des Begriffskontexts der ästhetischen Theorie aufgegriffen, aber zugleich auch modifiziert und präzisiert. Schülermusik und Schulmusik kennzeichnen nun die formale Unterscheidung zwischen einer korrespondenzwertverhafteten und offenen Arten ästhetischer Weltzuwendung. Beide sind nicht allein für jugendkulturelle Musikpraxen reserviert. Konkrete Werte (Lebenseinstellungen, Habitus etc.), die in der korrespondenzwertverhafteten, auch „atmosphärisch“ genannten Art ästhetischer Weltzuwendung zum Tragen kommen, ergeben sich aus den kulturellen Zugehörigkeiten der Schüler. Für Jugendkulturen, die für die jeweiligen jugendlichen Schüler aktuell sind, lassen sich aufgrund entwicklungspsychologischer Einsichten kulturübergreifende Gemeinsamkeiten formulieren, die einerseits korrespondenzwertverhaftete, andererseits offene ästhetische Praxen fördern. Was genau mit den hier verwendeten Begriffen gemeint ist, soll sich im Folgenden klären.

Einleitung

Punks hatten sich den Parkplatz an einem Supermarkt als Treffpunkt erwählt und waren dort unerwünscht (1990er Jahre). Sie wurden gebeten, den Platz zu räumen, sie wurden beschimpft, von der Polizei vertrieben und es wurden Verbotsschilder aufgestellt. Aber es half alles nichts. Erst als der Ort mit Mozart beschallt wurde, blieben sie weg.¹

Welche Schlussfolgerungen können wir als Musikdidaktiker aus diesem und vergleichbaren Phänomenen musikkultureller bzw. interkultureller Praxis für die Gestaltung von musikalisch-ästhetischen Erfahrungssituationen in der Schule ziehen?

In der Geschichte der Musikdidaktik wurde dieses Phänomen musikkultureller Praxis, das unten noch genauer beschrieben werden soll, besonders im Zusammenhang mit der Rolle populärer Musik im Musikunterricht thematisiert, obwohl es prinzipiell für jede

¹ Der in Weimar angesiedelte Fall wurde mir Mitte der 90er Jahren von einer Weimarer Zeitungsleserin berichtet, die inzwischen verstorben ist. Die Thüringische Landeszeitung (TLZ) hat auf meine Anfrage nicht reagiert. Das Beispiel wird auch erwähnt in Wallbaum 1996a, S.37. „Woher jedoch die konkrete Idee stammt, klassische Musik per Lautsprecher in öffentlichen Räumen zu diesem [ordnungstiftenden, CW] Zweck abzuspielen, ließ sich leider nicht ermitteln. In der Literatur findet sich bisher nur ein einziger undifferenzierter Hinweis auf das Phänomen in Robert Jourdain 1997“, schreibt Klußmann 2005, S.7.

Musikkultur gelten dürfte. Nach anfänglicher schlichter Ablehnung (als wertlos), wurde populäre Musik in den 1960er Jahren als didaktische Brücke zur Kunst akzeptiert. In den 1970ern wurde die Beschäftigung mit ihr zudem dazu genutzt, über kulturindustrielle Produktionszusammenhänge aufzuklären, bevor sie als eigenwertige musikalische Praxis mit dem Ziel thematisiert wurde, diese bewusster und differenzierter wahrzunehmen. Alle diese Positionen sind gegenwärtig (noch) in der Musikpädagogik anzutreffen.² In den 1980er Jahren warf Jürgen Terhag (1984) mit seiner These von der „Un-Unterrichtbarkeit“ aktueller Popmusik ein Problem auf, das ins Zentrum dieses Beitrags führt. Er behauptete nämlich, dass die „angemessene Rezeption aktueller Pop- und Rockmusik [...] in wesentlichen Punkten unvereinbar mit Musikunterricht“ sei und ergänzte später, aus „Schülermusik“ würde zwangsläufig „Schulmusik“ (1989).

Die Problematik entsteht in der Institution Schule. Kurz gesagt liegt sie in drei Punkten: Erstens darin, die schnelllebigen jugendkulturellen Moden authentisch in der Schule zur Erfahrung zu bringen, zweitens in der Differenz zwischen Schüler- und Lehrergeschmack, und drittens in der institutionell bedingten Zumutung an die Schüler, sich ihrer speziellen Praxis reflexiv zuzuwenden. Alle drei Punkte betreffen nicht unmaßgeblich das Lehrerhandeln. Der erste benennt das Problem für Lehrer, bei Musikpraxen Jugendlicher auf dem Laufenden zu bleiben (Terhag 1989, Jerrentrup 1997). Der zweite deutet darauf hin, dass der Musikgeschmack des Lehrers unter bestimmten Umständen zur Gesinnungspädagogik werden kann. Entsprechend hielt Terhag 1984 manchen Gegnern populärer Musik ihre „musikalische Weltanschauung“ vor. 1994 diagnostizierte er Vergleichbares unter Anhängern verschiedener Stile populärer Musik und zitierte: „Ich kann Techno beim besten Willen nicht als Musik akzeptieren“. Der dritte Punkt schließlich betrifft das Bildungsziel von Musik in der Schule, das – bei aller Verschiedenheit bildungstheoretischer Positionen – zumindest die Bewusstmachung der eigenen Musik(praxis) und das Kennenlernen anderer Musiken bzw. Musikpraxen erfordert.

Für die folgenden musikdidaktischen Überlegungen wird der Begriff ästhetischer Praxis und Erfahrung ins Zentrum gestellt. In ihm fließen Ziel, Gegenstand und Handlungsform von Musik in der Schule zusammen. Die Fähigkeit, sich nicht nur in moralischen, technischen etc., sondern auch in ästhetischen Praxen kompetent bewegen zu können, ist ein Bestandteil von vernünftigem Handeln, also *Ziel* einer Erziehung zur Mündigkeit. (zur Unterscheidung verschiedener Praxen bzw. Arten der Weltzuwendung vgl. z.B. Deutsches PISA-Konsortium 2001). Der Unterrichts*gegenstand* Musik lässt sich treffend als eine Form von ästhetischer Praxis beschreiben (Seel 1991 u.a.) und ästhetische Praxis ist eine ideale *Handlungsform* für Bildungsprozesse (Kaiser 1995 u.a.). Demnach sprechen zwei Gründe dafür, ästhetische Praxis im Musikunterricht erfahrbar zu machen: Erstens eröffnet sie Bildungsprozesse im Umgang mit jedem Gegenstand, den sie thematisiert (Rolle 2004), und zweitens ist sie zentraler Gegenstand von Musikunterricht, der sich im Unterricht zeigen und bewähren muss (Wallbaum 2005; 2006) Für die Gestaltung von Musikunterricht ergibt

² Eine aktuelle Übersicht bietet zum Beispiel Rolle 2005

sich aus beiden Gründen die Leitfrage: Wie können wir für unsere Schüler (einschließlich Punks) musikkulturelle Praxen, in unserem Fall jugendkulturelle Musikpraxen ästhetisch erfahrbar machen?

In die zweite Reihe treten damit unterrichtliche Praxen, die mehr theoretisch-wissenschaftliche als ästhetische Erfahrungen anregen – zum Beispiel das Aufklären über jugendmusikalische Wahrnehmungsweisen anhand von Informationen oder Recherchen zum Musikmarkt (in vielen Lehrbüchern seit „Banjo“), anhand von medizinischen Ergebnissen zur Gesundheitsschädlichkeit von Lärm (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 1995) oder anhand des Leitfadens der Technikgeschichte vom Grammophon bis heute (vgl. die Empfehlung der Ethnologin Binas 2000).

Angesichts der Relevanz ästhetischer Praxis einschließlich der sie bestimmenden Wahrnehmungsart für musikalische Erfahrungen im Musikunterricht erscheint eine genauere Betrachtung *dieser* Musikwahrnehmung und -praxis für weitere musikdidaktische Überlegungen unerlässlich. Hilfreich ist dafür die Unterscheidung von zwei Aspekten: erstens der *Form* jugendlicher Musikwahrnehmung, die in der Parkplatz-Szenerie sowie der Ununterrichtbarkeitsthese einer allgemeinen, zunächst von Martin Seel so genannten „atmosphärischen“ oder „korrespondierenden“ ästhetischen Wahrnehmung entspricht,³ und zweitens von Jugendkulturen als *Inhalt*, der die Wertungen in korrespondierend-ästhetischer Wahrnehmung maßgeblich bestimmt.

1. Die Form der Musikpraxis Jugendlicher und ästhetische Bildung

Ich spreche über *musikalische* Praxen hier nur hinsichtlich der Merkmale, die sie mit anderen *ästhetischen* Praxen teilen. Mit ästhetischer Praxis ist ein Komplex von Handlungen gemeint, der durch ein Interesse an erfüllten Wahrnehmungsvollzügen bestimmt ist. Zu dieser Praxis gehören Wahrnehmungen mit allen Sinnen in ästhetischer Einstellung (also mit dem Interesse, dass die Zeit des Wahrnehmens an sich eine erfüllte Zeit sein soll), Tätigkeiten wie Sitzen oder Tanzen etc. und das Gefühl, dass es anderen mit derselben Musik ebenso ergehen müsste. Dieses Gefühl (einschließlich des enthaltenen Geltungsanspruchs) kann durch verbale oder nonverbale Verständigung zum Ausdruck gebracht werden. Zum Beispiel dürften die Punks aus dem Eingangsbeispiel sich einig gewesen sein, dass sie mit klassischer Musik⁴ keine erfüllte Zeit hatten.

Die Wahrnehmungsart der Punks aus dem Eingangsbeispiel findet sich als *eine Dimension* des Ästhetischen in nahezu allen bekannten ästhetischen Praxen. Sie läuft im Hintergrund

³ Zuerst brachte Gernot Böhme den Begriff der Atmosphäre ins Spiel. Seel (2000, S.152-156) macht ihn sich zu eigen, und zwar – wie der Autor des vorliegenden Texts – gleichbedeutend mit dem in früheren Schriften von Seel favorisierten Begriff der ästhetischen Korrespondenz (vgl. Seel 1991 in Auseinandersetzung mit Böhme).

⁴ Ergebnisse aus der Konzertbesucherforschung deuten darauf hin, dass in korrespondierend-ästhetischer Praxis das Wahrnehmungsinteresse mehr dem musikkulturellen Stilbereich als einer speziellen Musikgruppe oder einem einzelnen Musikstück gilt. (Dollase 1997, 343)

unserer Alltagshandlungen meistens mit, kann aber auch in den Vordergrund treten und unsere Praxis bestimmen. Wenn wir zum Beispiel an einen unbekanntem Ort kommen, nehmen wir seine Atmosphäre wahr und beurteilen, ob wir uns dort wohl fühlen oder nicht. Beim Betrachten einer Landschaft wie beim Hören einer Soundscape hängt unser atmosphärisch-ästhetisches Urteil davon ab, ob wir uns in der Landschaft wohl fühlen. Das kann ganz konkret eine Küsten-, Berg- oder Stadtlandschaft sein, das kann auch eine soziale Welt sein, die wir durch eine Musik artikuliert finden. Auf dieselbe Art können wir einzelne Objekte wahrnehmen und beurteilen: einen Stuhl danach, ob wir damit unsere Wohnung einrichten würden, ein Kleidungsstück, ob wir uns darin wohlfühlen würden, ein Musikstück, ob es zu uns passt und unser Lebensgefühl intensiviert oder atmosphärisch „hässlich“ ist.

„Mit einer ziemlich schrecklichen Frau komme ich dann ins Gespräch [...]. Ich schätze mal, über ihrem Bett hängt in DIN-A 0 der sterbende Soldat, auf dem Boden steht eine Lavalampe. Sie hört gerne Reggae. Scheiß Pearl Jam findet sie ‚superintensiv‘, auf ihre CDs von Tori Amos und PJ Harvey hat sie mit Edding geschrieben ‚Power-rules‘, selbst einem Comeback von Ina Deter stünde sie aufgeschlossen gegenüber. Als Nachthemd dient ihr treu ein zerschlissenes ‚Abi 1987‘-T-Shirt, neben ihrem Bett (einer Matratze!) liegen lauter Armbändchen aus Ecuador oder so, [...] Pippi Langstrumpf und Che kleben auf ihrer Zimmertür, und sie raucht keine Zigaretten, bloß Hasch manchmal, und ihr Fahrrad ist ganz alt“ usw. (Stuckrad-Barre 1998,30)

Mit diesen wenigen Strichen sei der Zusammenhang zwischen Musik und (Jugend-) Kultur soweit skizziert, wie er hier wichtig ist. Das Kriterium für das Werturteil in *atmosphärischer Praxis* lautet: Passt diese Musik zu *meiner* Lebensform bzw. Kultur?⁵

Von der atmosphärischen Praxis, in deren Wahrnehmungs-Urteilen wir unserer Lebensweise verhaftet bleiben, lassen sich *offene* ästhetische Wahrnehmungen und Praxen unterscheiden⁶, in denen Menschen von ihren alltäglichen, kulturbedingten Perspektiven absehen, so gut sie es können, um sich für mögliche andere Perspektiven zu öffnen. Die offene ästhetische Art der Wahrnehmung ist als ein wesentlicher Teil von Bildungsprozessen herausgearbeitet worden (Kaiser 1995, Otto 1998, Rolle 1999). Sie ist nicht primär an der atmosphärischen Intensivierung (und Beibehaltung) des Bekannten interessiert, sondern an

⁵ Mit „atmosphärisch“ meine ich hier sowohl „atmosphärisch-ästhetisch“ als auch „korresponsiv-ästhetisch“ bestimmte Praxis. Die „atmosphärische“ bzw. „korresponsive“ (wegen der Korrespondenz von Lebensform und musikalischer Artikulation) Dimension des Ästhetischen wurde von den Philosophen Gernot Böhme (1995 u. 1998) und Martin Seel (1991 u. 2000) in die Diskussion gebracht. Soziologische Zielgruppenanalysen für den Markt und wissenschaftliche Untersuchungen (z.B. Shell-Studien 1992, 1997 u.a.) bestätigen einen entsprechenden Zusammenhang zwischen musikalischen und „lifestyle“-Präferenzen (Dollase 1997, 345), zwischen Jugendszenen und Musikgeschmack (Behne 1996). (Zu Vor- und Nachteilen verschiedener wissenschaftlicher Verfahren für den musikpädagogischen Umgang mit Jugendkulturen vgl. Rolle 2003)

⁶ Seel (s.o.) unterscheidet von der *atmosphärisch-korresponsiven* eine *bloß sinnliche*, von jeglicher Bedeutung absehende Wahrnehmung und eine *imaginative*, Sinn konstruierende. Ob statt der Unterscheidung von drei Wahrnehmungsdimensionen eine Vier- (Kleimann 2002) oder X-Teilung besser wäre, ist hier nicht wichtig. Entscheidend ist, dass es überhaupt offene ästhetische Praxis gibt.

seiner Überschreitung. In diesen offenen ästhetischen Praxen setzen wir letztlich uns selbst, unser Selbstverständnis aufs Spiel, indem wir es „riskieren“, sei es durch Verfremdung, Verästelung, Schock oder einfach Distanzierung eine neue Perspektive auf die Welt oder uns selbst zu erhaschen, die uns ändert bzw. bildet.

Anhand der Unterscheidung von atmosphärischer und offener ästhetischer Praxis können wir die These bestätigen, dass die jugendkulturellen Musikpraxen unserer Schüler ununterrichtbar sind, sofern damit gemeint ist, dass es sich um atmosphärische Praxen handelt, die im Musikunterricht lediglich gedoppelt werden sollen. Die These gilt aber nicht mehr, wenn wir fordern, dass aus *atmosphärischer Schülermusik offene Schulmusik* werden muss.⁷ „Schulmusik“ muss selbst als eine Form musikalischer Praxis verstanden werden, und zwar als *offene* ästhetische Praxis - jedenfalls, wenn das Ziel musikalischer Bildung u.a. darin bestehen soll, dass Schüler ihre bisherigen Einstellungen differenzieren, erweitern und überschreiten. Diese ästhetische Brechung („Bewusstmachung“) und die damit verbundene (Selbst-)Kritik ist jedoch nicht gleichzusetzen mit Verteufeln oder „Madigmachen“ (Adorno) der Musik der Schüler. Dieser Vorwurf, der gegen manche Spielart sich aufklärerisch verstehender Musikdidaktik erhoben wurde, trifft den hier vorgestellten Ansatz nicht. Darin unterscheidet sich Schulmusik als offene ästhetische Praxis sowohl von einer atmosphärisch dem Kunstwerk verhafteten als auch von einer einem bestimmten Materialbegriff verpflichteten kritischen Unterrichtspraxis.⁸

Es wäre sicher unzutreffend, wenn man jugendkulturelle Musikpraxen allein auf korresponsive Praxis festlegen und den Jugendlichen damit absprechen würde, dass sie auch offene ästhetische Formen praktizieren (vgl. Wallbaum 2002). Allerdings verdeutlichen Ergebnisse der Forschung zu Jugendkulturen, dass die Lebenseinstellungen und -werte, die mit bestimmten Musikpraxen *korrespondieren*, in der musikalischen Praxis Jugendlicher eine erhebliche Rolle spielen. Dieses wird bei der didaktischen Gestaltung von offenen ästhetischen Erfahrungssituationen zu berücksichtigen sein.

2. „Inhalt“ der Musikpraxis Jugendlicher – „Jugendkulturen“

Unter „Kultur“ wird hier eine konventionalisierte soziale Praxis verstanden. Sie ist ein Netzwerk, in dem sich Menschen mit gleichen Gesinnungen bzw. „symbolischen Ordnungen“ oder „Sinnsystemen“ zusammenfinden (Reckwitz 2000 u. 2005, Großegger 2003). In der Forschung zu Jugendkulturen finden wir häufig die alternativen Bezeichnungen als

7 Die Begriffe Schul- und Schülermusik sind in dieser Verwendung nicht mehr die von Terhag.

8 Ich denke hier an Positionen einer historisch-materialistischen Moderne, wie sie prominent von Adorno (1956) in den musikpädagogischen Diskurs getragen oder wie sie in den 1970er bis 1990er Jahren im Kontext von Hans Werner Henzes kulturpädagogischen Aktivitäten formuliert wurden. Als eine zusammenfassende Rekonstruktion vgl. Wallbaum 2000, S.96-100). Adornos „Kritik des Musikanten“ (1956, S. 62-101) kann auch als Beispiel für atmosphärisch verhaftetes ästhetisches Urteilen gelesen werden.

„Jugendszene“, früher auch „Subkultur“.⁹ Diese begrifflichen Unterscheidungen spielen für unseren Zusammenhang keine Rolle. In atmosphärischer/korrespondenz-ästhetischer Wahrnehmung bestimmt die kulturelle Identität des Wahrnehmenden das ästhetische Urteil.¹⁰

„Jugend“ ist ein nicht einheitlich gebrauchter Begriff. Für die meisten beginnt das Jugendalter etwa mit der Geschlechtsreife, also heute mit ca. 10-12 Jahren, und endet je nach Rechnung mit Anfang oder Ende zwanzig. Als wesentliches gemeinsames Merkmal Jugendlicher gilt, dass sie sich von den Eltern und Erwachsenen abgrenzen wollen. Die Sexualität wird erkundet und entfaltet. Gruppen Gleichaltriger (Peer-Groups) gewinnen als Sozialisationsinstanz an Bedeutung.¹¹ Abgrenzung funktioniert am besten durch das Schaffen eigener Praxen mit einer eigenen Sprache, eigenen Regeln, Codes, Symbolen und Werten (Zu jugendkulturellen Moden vgl. z.B. D. Schmidt 2003). Die kindliche Freude an Geheimsprachen ist letztlich nichts anderes. Es geht jedoch nicht nur um Abgrenzung, sondern mindestens ebenso um das (Er)Finden anderer, vielversprechenderer Lebensformen bzw. um die Gestaltung einer Identität. Als ein Beispiel für eine frühe, national begrenzte Jugendkultur kann die deutsche Wandervogelbewegung gesehen werden (Gruhn 1993, Kommer 1997). Als in den 1950er Jahren die Jugendlichen in den USA und Europa eine ökonomisch interessante Zielgruppe wurden, waren mit den technischen Massenmedien die Voraussetzungen für die fortlaufende Verbreitung und damit auch Entwicklung und Festigung der jugendlichen „Geheimsprachen“ zu eigenen Kulturen gegeben. Als Katalysatoren wirk(t)en bei der Entstehung oft Musikstile, z.B. Punk, Grunge, Techno, vgl. aber auch z.B. Skater und Snowboarder, bei denen Sport der Katalysator ist.

Das Verständnis und die Erscheinung von Jugendkultur(en) hat sich seit den 1950er Jahren gewandelt. Nachdem Jugendkultur zunächst als eine die ganze Generation umgreifende Bewegung wahrgenommen wurde, in der „die“ Jugendgeneration als Teds, Mods, Rocker, Hippies etc. gegen „die“ Erwachsenen und „die“ Gesellschaft rebellierte, wurde die Situation zunehmend unübersichtlich. Die klare Front zwischen Jugend- und Erwachsenenkultur löste sich in viele kleine auf. Denn frühere Jugendkulturen waren nicht verschwunden, sondern mit den früheren Jugendlichen in die Gesellschaft hineingewachsen. So fanden sich Jugendliche im Verlauf der 80er Jahre mit mehreren „erwachsenen Jugendkulturen“ konfrontiert, zu denen sie sich ihrerseits unterschiedlich verhielten. Heute haben wir eine Gleichzeitigkeit von „erwachsenen“ und „jugendlichen“ bzw. alten und neuen Jugendkulturen, wobei einzelne Jugendkulturen auch mehrere Generationen umfassen kön-

9 Baacke 1993 u. 1997, Baumann 2000, Dollase 1997, Farin 2002, Frith 1981, Großegger/Heinzlmaier 2003, Hitzler u.a. 2005, Kemper u.a. 1998 u. 1999, Klein 2000, Pape 1998 u. 2001, Schleuning/Stroh 1983, Wallbaum 1996, Wicke 2001; div. Untersuchungen zu einzelnen Jugendkulturen

10 Vgl. dazu den vorigen Abschnitt. Zum Gebrauch des Wortes Identität vgl. Erikson (1959) und seine Fortführung bei Marcia und Blasi, alle in Fend 2003, S. 404-416, außerdem Baacke 1993, Claus-Bachmann 2000 und Alsaker S.141-165.

11 Alsaker (S.194) bestätigt das, warnt aber davor, die Rolle der Eltern zu unterschätzen. Vgl. in diesem Sinne auch Fend, S.300f.

nen.¹² Das heißt, dass sowohl alte, historische als auch neue jugendkulturelle Musikpraxen für die Schüler *aktueller* Ausdruck ihrer Jugendkultur sein können. Da kulturelle Netzwerke medienbedingt nicht mehr auf gemeinsame Quartiere angewiesen sind, kann sich eine große Zahl von Kulturen bzw. Lebensformen ausbreiten und erhalten. Aus dieser Situation ergibt sich eine multi- bzw. transkulturelle Verfasstheit der Gesellschaft und ihrer Individuen. (siehe unten)

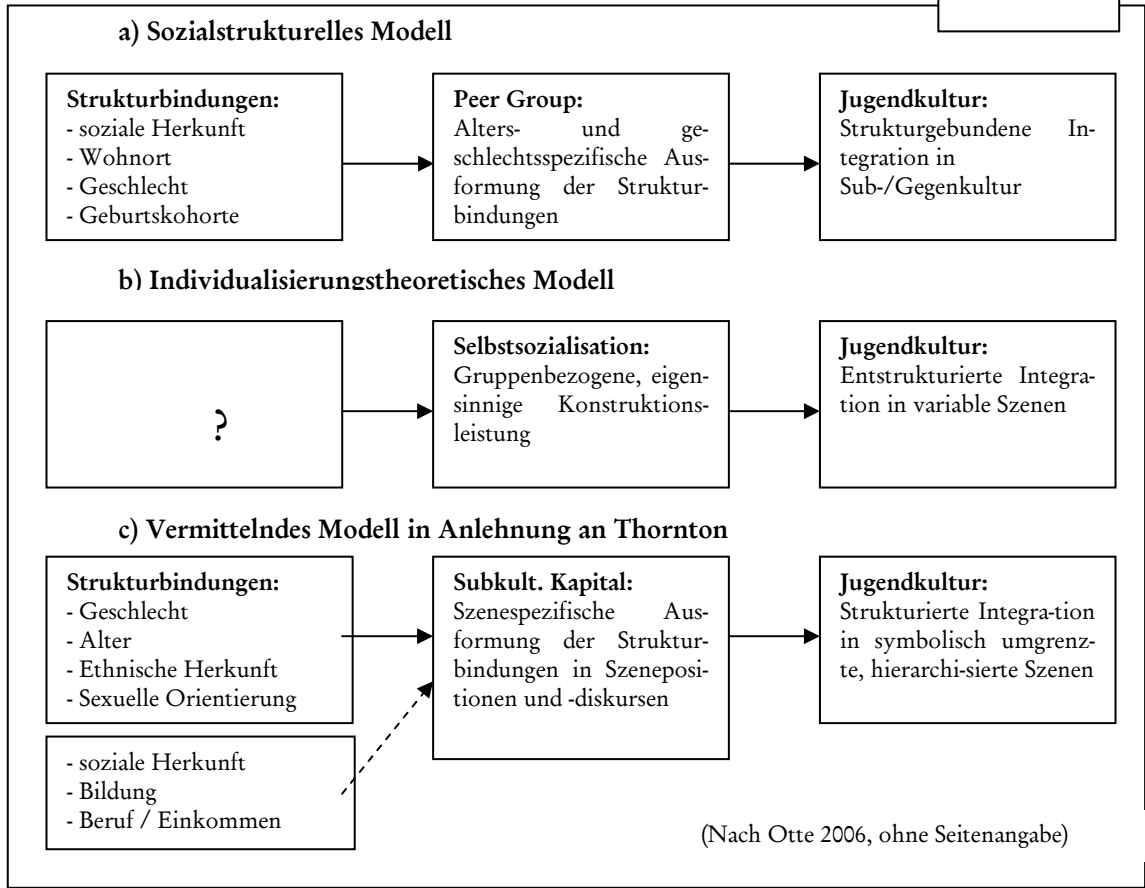
2.a Jugendkulturen und Sozialisation

In der Geschichte der Forschung zu Jugendkulturen wurden unterschiedliche Zusammenhänge von sozialer Schicht- bzw. Klassenzugehörigkeit und jugendkultureller Zugehörigkeit formuliert. Systematisch ergibt sich eine Unterscheidung eines „sozialstrukturellen“, eines „individualisierungstheoretischen“ und eines Modells, das zwischen beiden vermittelt. (Siehe Abb. 1)

Als Referenzpunkt der Jugendkulturforschung für „Modell a“ gilt heute ein in den 1970er Jahren formuliertes Modell des Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS) in Birmingham. Nachdem dann seit den 1990er Jahren Soziale Schicht und Szene als grundsätzlich entkoppelt betrachtet wurden (Fuchs 1983, Dollase 1986; Shell-Studie 1992; Baacke 1993, Wallbaum 1996, Ferchhoff 1999), erscheint es heute plausibel, beide Sichtweisen zu kombinieren („Modell c“ in Abb.1; vgl. auch die Zusammenfassung bei Otte, S.2-6). Für das didaktische Interesse, sowohl Jugendkulturen als auch korresponsiv-ästhetische Wahrnehmung im Musikunterricht zu thematisieren, erscheint das kombinierte „Modell c“ in doppelter Hinsicht willkommen, weil es einerseits bei der Reflexion der eigenen ästhetischen Korrespondenzen außer auf die jugendkulturellen Bedeutungszuweisungen auch auf die individuelle Sozialisation verweist, andererseits aber der Zusammenhang zwischen Jugendkultur und Herkunft nicht zwangsläufig erscheint, so dass Jugendliche in schulischen Projekten nicht zu einer kulturellen Zugehörigkeit „verdonnert“ erscheinen. Der Möglichkeit der pädagogisch angeregten Erkundung eigener und fremder (Jugend)Kulturen steht von den soziologischen Befunden her nichts entgegen.

¹² Beim alljährlichen europäischen Gothic-Kongress zu Pfingsten in Leipzig sind z.B. nicht wenige Familien im generationsübergreifenden Gothic-Outfit anzutreffen.

Abb. 1



2.b Zonen kultureller Zugehörigkeit und Transkulturalität

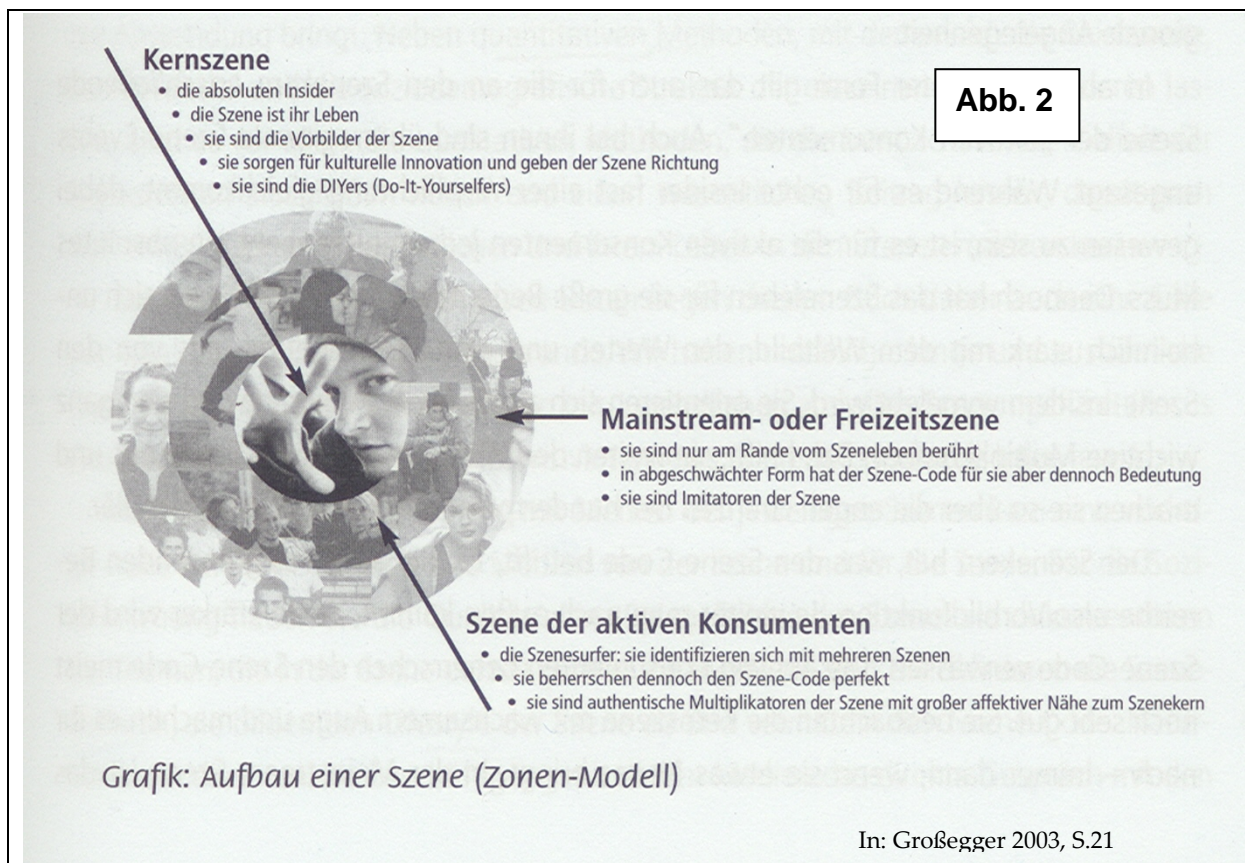
Der Mehrheit in einer Schulklasse wird normalerweise die Beschreibung der Merkmale einer Jugendkultur im Vergleich mit eigenen Erfahrungen übertrieben erscheinen. Diesen Sachverhalt macht ein Modell der Sozialforscherin Großegger erklärbar, das drei Grade bzw. Zonen der Zugehörigkeit zu einer Kultur – sie nennt sie „Szenen“ – unterscheidet. (Siehe Abb.2)

Anhand des Zonen-Modells lässt sich veranschaulichen, dass und auf welcher unterschiedlichen Weise wir Menschen heute multi- bzw. transkulturell verfasst (Welsch 1997, Schütz 1997, Barth 2000) bzw. „creolisiert“ oder „hybridisiert“ sein können (Reckwitz 2005).¹³ Zum Beispiel können wir in der Freizeit an einem Tag ein jugendkulturelles Outfit anlegen und an einem anderen uns für die Oper anziehen (und jeweils an der richtigen Stelle klatschen) - in der einen können wir Protest und dionysische Wildheit, in der anderen kooperatives Einverständnis und apollinisches Maß im Umgang mit der Welt zelebrieren, einschließlich des damit verbundenen Habitus. BeBop, HipHop und BritPop, Gregorianik,

¹³ Besonders plausibel wird dieses Phänomen am Beispiel der Jugendlichen mit Migrationshintergrund (vgl. Barth 2004).

Klassik und Weltmusik, Soundscape, Avantgarden und so weiter. Wir bewegen uns jeweils in verschiedenen Kulturen bzw. Teilkulturen.

Man kann sich fragen, ob mit dem Konzept einer transkulturellen Verfasstheit des Menschen und den angesprochenen empirischen Befunden nicht schon ein wesentlicher Aspekt musikalischer Bildung berührt ist. Man könnte denjenigen, der zum Wechsel zwischen möglichst *zahlreichen* musikkulturellen *Randzonen* fähig ist und *viele verschiedene* musikalische Kulturtechniken oberflächlich kennt, „musikalisch gebildet“ nennen. Andererseits würde man üblicherweise wohl eher von jemandem behaupten, er sei musikalisch gebildet, der in nur *wenigen*, dafür aber in *Aktivzonen*, also nicht nur oberflächlich, sondern *wirklich* kundig ist. In jedem Fall spricht einiges dafür, nur demjenigen musikalische Bildung zu attestieren, der zumindest zu einem gewissen Grad über die Fähigkeit zum Wechsel zwischen unterschiedlichen Musikkulturen – man könnte von musikkultureller Wechselkompetenz sprechen – verfügt.



In der Kernszene „sind die absoluten Insider unterwegs; für sie ist die Szene alles, und alles andere eher nebensächlich; diese Kernszene ist klein, aber fein.“

Die aktiven Konsumenten „setzen sich mit dem Style und den Werten, die das Szeneleben in der Kernszene prägen, intensiv auseinander. Sie kennen den Szene-Code, leben ihn aber nicht so kompromisslos, wie die echten Szene-Insider. Für sie ist die Szene ein wichtiges soziales Orientierungssystem, das allerdings nicht rund um die Uhr, sondern nur in ihrer Freizeit Bedeutung hat.“

In der Mainstream-Szene „bedeutet ‚in der Szene sein‘ das Eintauchen in eine vom kommerziellen Markt bediente, konsumierbare Freizeit- und Erlebniswelt.“ (Großegger, S.21)

2.c Biologisch-genetische Aspekte der jugendlichen Entwicklung

Die Beschreibung der Jugendphase durch die Pädagogische Psychologie ist mit dem „kombinierten Modell“ der Soziologie (Abb.1) insofern gut vereinbar, als auch hier von einer Kombination von Aspekten der Jugend bzw. von Paradigmen ihrer Erforschung gesprochen wird. Helmut Fend unterscheidet entsprechend Ottos ‚individualisierungstheoretischem‘ Paradigma ein handlungstheoretisches, und entsprechend dem ‚sozialstrukturellen‘ ein sozialisationstheoretisches, zusätzlich aber ein biologisch-genetisches Paradigma bei der Erforschung von Jugend (Fend 2003, S.19-23). Eine entsprechende Dreiheit meinen wir alltagssprachlich mit dem Satz, dass der Mensch ein Werk der Natur, der Gesellschaft und seiner selbst sei. Um die Natur geht es in diesem Abschnitt. Dieser entwicklungspsychologische Aspekt liefert Beschreibungen, die – trotz individuell und kulturell bedingter Schwankungen – hilfreich ist, um die Bedeutung von (Jugend)Kulturen für pubertierende bzw. adoleszente Jugendliche zu verstehen. Zwei Zitate aus verschiedenen Forschungssprachen mögen dafür genügen:

„Aber das Schicksal treibt fort. Die Autorität der Eltern ist gestürzt, denn sie wissen nicht, was in ihrem Kinde vorgeht, und wer weiß, ob sie es verstehen würden! Das Alte ist und bleibt verloren. Und nun öffnet sich Sehnsucht Neuem“ (Bühler 1921/1967, S.53).

„Die Jugendzeit ist [...] eine intellektuelle, von den endogenen Entwicklungsvoraussetzungen her gesehen, sehr expansive Wachstumsphase, die eine große Offenheit für vielfältige kulturelle Lernangebote schafft“ (Fend, S.127)¹⁴.

Auf Musikunterricht bezogen bedeutet das, dass nicht nur aus soziologischer, sondern auch aus entwicklungspsychologischer Perspektive ein Interesse jugendlicher Schüler an der pädagogisch angeregten Erkundung eigener und fremder Musikstile und den in diesen sich artikulierenden (Jugend)Kulturen bestehen müsste.

¹⁴ Zu Charlotte Bühler als Vertreterin der klassischen Entwicklungspsychologie vgl. Fend, S.42-56. Zur modernen Entwicklungspsychologie vgl. ebd. S.101-128

3. Zusammenfassung und musikdidaktische Schlussfolgerungen

3.a Ästhetische Praxis und Jugendkulturen als Bedingung und Gegenstand von Musikunterricht

Am Anfang der vorliegenden Untersuchung stand eine Szenerie mit Punks, die durch Beschallung mit klassischer Musik von ihrem Treffpunkt vor einem Supermarkt vertrieben wurden, und die Frage, welche Schlussfolgerungen wir als Musikdidaktiker aus diesem Phänomen ziehen können. In den vorangegangenen Untersuchungen zur ästhetischen Theorie sowie zu Jugend und Jugendkulturen habe ich musikdidaktische Schlussfolgerungen schon angedeutet.

Die Parkplatz-Szenerie verweist auf die „atmosphärisch“ bzw. „korresponsiv“-sinnverhaftete Dimension ästhetischer Weltzuwendung, die prinzipiell in allen musikalischen Kulturen bzw. Teilkulturen von HipHop über Feuerwehrkapellen¹⁵ bis zu den Avantgarden mitschwingt. Wenn die korresponsive Dimension eine ästhetische Praxis bestimmt – wie beim Punker-Beispiel –, dann gibt es nur noch „meine“ und „nicht meine“ Musik. Nach innen intensiviert meine Musik mein Lebensgefühl, nach außen grenzt sie mich von Leuten mit anderen Lebensformen bzw. Sinnsystemen oder Kulturen ab.¹⁶ Weil die Punks die von der Musik erzeugte Atmosphäre korresponsiv hässlich fanden, wichen sie aus.

Die Nähe der Parkplatz-Szenerie zu Situationen im Musikunterricht liegt nahe. Auch dort begegnen sich Menschen mit verschiedenen musikalisch-ästhetischen Korrespondenzen – mit verschiedenen musikalischen Vorlieben –, und nicht selten „beschallt“ ein Lehrer seine Schüler mit einer Musik, die nicht deren Lebensform entspricht. Bekanntlich gewinnen nicht wenige Schüler den Eindruck, dass der Lehrer ihnen „seine“ Musik nahe bringen will. Dieser Aspekt kann die Klassensituation dominieren, wenn die Lehrkraft selbst vorwiegend korresponsiv-ästhetisch handelt und urteilt, was dazu führt, dass auch die Schüler dieser Form musikalischer Praxis verhaftet bleiben. Dann ähnelte die Schülersituation auf beinahe gruselige Weise derjenigen der Punks in der Parkplatz-Szenerie.¹⁷ Mit dem Unterschied, dass es eigentlich nicht zu den Zielen von Schule gehört, die Schüler zu vertreiben, und dass die Schüler auch nur bei Wahlkursen die Möglichkeit haben, sich von dem Ort fern zu halten, an dem sie mit Musik beschallt werden, die ihnen schrecklich erscheint.

Wenn im ästhetischen Fach Musik das Ästhetische nicht aufgegeben werden soll, dann bietet sich als Lösung dieser unselig konfrontativen Situation an, dass im Musikunterricht nicht korresponsiv-*verhaftete*, sondern *offene* ästhetische Praxen realisiert werden (siehe oben

¹⁵ Zur Praxis von Feuerwehrkapellen vgl. Schipperges 1996

¹⁶ Bourdieu (1982) arbeitet die Distinktionsfunktion des Ästhetischen heraus. Zur „Kehrseite der Medaille“, der intensivierenden Funktion vgl. Seel 1991, Rolle 1999 und Kleimann 2002.

¹⁷ Zum Zusammenhang von musikalischer Identität Jugendlicher und Konflikten im Musikunterricht vgl. auch Harnitz 2002. Zum Gewalt-Aspekt in musikalischen Bildungsprozessen vgl. Vogt 2005 und Wallbaum 2006.

Abschnitt 1). Einige Bedeutung bei der Gestaltung des Unterrichts kommt dabei der ästhetischen Einstellung der Lehrkraft zu, die während des Unterrichts keinesfalls korresponsiv-ästhetisch bestimmt sein sollte. Jugendliche mögen - besonders während der Pubertät - empfindlich gegenüber jeglicher *Bevormundung* sein. Die dürfte aber für einen Musikunterricht kein Problem sein, dem es um die Erfahrbarkeit ästhetischer Praxis geht. Denn in solchem Musikunterricht geht es nicht darum, dass Schüler fertige ästhetische Urteile von anderen – sei es auch aus der Geschichte und vom Lehrer „vermittelt“ – übernehmen, sondern dass sie wirklich *selbst ästhetisch urteilen*.¹⁸

Jugend kann als eine von der Natur hervorgebrachte Krise beschrieben werden, die entsprechende Empfindlichkeit, aber auch große Offenheit für kulturelle Angebote mit sich bringt (siehe oben Abschnitt 2). Zugleich ist ein früher durch starre Rollen- und Wertbestimmtheiten generiertes Abgrenzungsbedürfnis gegenüber Eltern und Lehrern insgesamt geringer geworden. In dem Maße, wie Eltern und ihre Kinder gleichermaßen unsicher bezüglich aller Werte eines guten Lebens geworden sind, ist der Generationenkonflikt „verschwunden“ (Fend 2003, S.171). Nach Alsaker & Flammer stellt die Ablösung ohnehin mehr ein Problem für die Eltern als für die Jugendlichen dar (ebd., 2002, S.107f.) Prinzipiell bringen Jugendliche demnach gute Voraussetzungen für offene ästhetische Praxis im Musikunterricht mit.

Außerhalb der Schule erfahren Jugendliche eine Vielfalt der Musikkulturen und sich selbst als transkulturell verfasst. Damit verbunden sind sowohl Situationen korresponsiver Musikpraxis in der einen als auch offener ästhetischer Praxis in einer anderen, neu zu erschließenden oder zu vertiefenden Szene. Dies sind alltägliche Situationen musikalischen Erfahrens und Lernens, die als solche im Musikunterricht sowohl zu reflektieren, als auch zu inszenieren, bildende musikalische Erfahrungen verspricht. Jugendliche Schüler und Schule müssten im gemeinsamen Interesse an Musik als Ausdruck von Jugendkulturen und an offener ästhetischer Praxis zu attraktiven Inszenierungen¹⁹ von Musikunterricht zusammenfinden können. Die mit verschiedenen Musikkulturen verbundenen Verhaltensweisen und Gesinnungen könnten dabei eine nicht zu vernachlässigende Rolle spielen.

¹⁸ Eine Art „Rätsel für Musikpädagogen“ kann die produktionsdidaktische Thematisierung von *Rechtsrock* in der Schule aufgeben. Aufgrund z.B. der Gewaltverherrlichung in Texten (haarsträubende Beispiele in Funk-Hennigs 2001; vielfältiges Material zum Thema bietet Terhag 2001) ist die Musik für die meisten atmosphärisch abstoßend. Das macht es schwer, wenn nicht unmöglich, sie ästhetisch offen wahrzunehmen. Die Problematik führt in den Kern des Bildungsauftrags von Musik in der Schule und darüber hinaus zum Selbstverständnis der Lehrkraft als Moderator ästhetischer Bildung. Das Problem lautet: Dürfen/müssen wir als Musiklehrer bei der Inszenierung von *Rechtsrock* in der Schule unserem atmosphärischen Urteil folgen? Wäre das nicht ein Wechsel von der ästhetischen Bildung zur Gesinnungspädagogik genau dann, wenn ein zentraler Gegenstand des Musikunterrichts - die Freiheit der ästhetischen Praxis - auf der Probe steht? Verhielten wir uns dann nicht wie die Punks bzw. die Kaufleute im Anfangsbeispiel?

¹⁹ Zum Begriff der Inszenierung vgl. Rolle (1999); zur Begründung der Notwendigkeit von Musik als erfüllter ästhetischer Praxis im Musikunterricht vgl. außerdem Wallbaum (2005).

3.b Anregungen für die Inszenierung von ästhetischer Praxis mit jugendkulturellen Inhalten im Musikunterricht

Die Besonderheit der jugendkulturellen Musikpraxen von Schülern liegt in der atmosphärisch-korrespondierenden Wahrnehmung, die ihre musikalischen Wertungen wesentlich von der Wertung der mitklingenden (Jugend)Kultur abhängig macht. Die atmosphärische Wahrnehmung ist Bestandteil vermutlich aller Musikkulturen und bietet insofern vielfältige Anknüpfungspunkte im Umfeld des Themas.²⁰ Jede Form der Musikproduktion dürfte geeignet sein, offene ästhetische Praxis mit Musikstücken auch der „eigenen“ Szene/Kultur anzuregen, denn es lässt sich zeigen, dass Produktionsprozesse durch das handwerkliche, imaginative und kritische Wahrnehmen der Zwischenprodukte selbst dann offene ästhetische Praxis anregen, wenn die Aufgabe lautet, ein *korrespondierend* attraktives Produkt herzustellen (vgl. Wallbaum 2000, S.234f.). Die unumwundene rezeptionsdidaktische Thematisierung speziell der atmosphärischen Wahrnehmung in aktuellen jugendkulturellen Musikpraxen birgt einige Besonderheiten, die bei der Gestaltung der Schulmusik Berücksichtigung verdienen (vgl. dazu auch Niermann 1999):

- Die Lehr-Lerngruppe besteht nicht nur aus Punkern (oder HipHoppern o. Britpoppern); insofern besteht eine inter(jugend)kulturelle Situation auch unter den Schülern. Dieser Umstand begünstigt Handlungsformen, in denen die Schüler sich untereinander verständigen. Damit wird die Atmosphäre von der Jugendlichen-Erwachsen-Problematik entlastet.
- Der Lerngegenstand entzieht sich dem Lehrer zum Teil wegen seiner synchronen Vielfalt und des schnellen historischen Wechsels der jugendkulturellen Bedeutungen. Die Schüler sind die Experten für die Inhalte.
- Der Lehrer ist Experte zur Gestaltung des Verfahrens, das die Schüler auf den Weg bringt. Er sollte nicht mit den Schülern um aktuelles Insiderwissen wetteifern; und er sollte Musik im Rahmen seiner Berufstätigkeit selbst nicht überwiegend atmosphärisch-korrespondierend wahrnehmen (d.h. keine Gesinnungspädagogik betreiben).

²⁰ Z.B. können Hörexperimente mit Automotoren und Autotüren gemacht werden, die auf ihre Korrespondenzen zum Automodell und die Werte typischer Fahrer belauscht werden. Oder im Unterricht können Stücke thematisiert werden, die ihrerseits atmosphärisches Wahrnehmen thematisieren (z.B. Kompositionen von Satie, Ligeti (Atmosphères – vgl. dazu Böhme), Murray Schafer (Soundscape) u.a.) Die „Westside Story“ von Bernstein bietet aufgrund des Inhalts, der den Kampf zwischen zwei Jugendbanden einschließt, gute Anknüpfungsmöglichkeiten zum Thema Jugendkulturen. Außer dem Musizieren einzelner Titel bietet sich das Tanzen oder die szenische Interpretation einzelner Szenen als Anlass zu ästhetischer Praxis an (vgl. Stroh & Kosuch 1997). Ein wesentlicher Unterschied dieses Ansatzes zu den vorher genannten besteht allerdings darin, dass er keine reale und potentiell aktuelle Jugendkultur thematisiert. Dadurch geht dem Musikunterricht die nicht unbedeutende motivationale Energie, die in der inhaltlichen Relevanz von Jugendkulturen für die Schüler liegt, verloren.

- Für die Inszenierung von ästhetischen Erfahrungssituationen empfiehlt sich die Projektmethode.

Erstes Beispiel: „Mit fremden Ohren hören oder: Den Geschmack mit dem Hemd wechseln“ (vgl. Wallbaum 1998). Den Kern des Projekts bildet die experimentelle Überprüfung der These, dass die musikalische Wahrnehmung wesentlich durch die jugendkulturelle Zugehörigkeit des Hörers bestimmt sei. In der ersten Projektphase erarbeiten die Schüler in Arbeitsgruppen „Gebrauchsanweisungen“ für musikalische Jugendkulturen, denen sie nahe stehen. Die Gebrauchsanweisungen enthalten eine Zusammenstellung typischer Musikstücke sowie typische Bewegungsweisen im Alltag und im Tanz, Hinweise zur moralisch-ethischen Einstellung, zum Outfit und zu typischen Orten in der Umgebung. In der zweiten Phase bilden die Schüler Gruppen zu einem mehr oder weniger fremden Musikstil, protokollieren einen ersten Höreindruck und verhalten sich für z.B. eine Woche im Stil der fremden Szene. Die Erfahrungen werden protokolliert und abschließend um das attraktivste Musikbeispiel herum präsentiert.

Zweites Beispiel: Klassensong. Im fächerverbindenden Unterricht mit Geschichte und/oder Religion und/oder einer Fremdsprache stellen Schüler einer 12. Klasse über die Dauer eines Semesters ein Wir-Lied, einen so genannten Profilsong des „SpuK“-Profils (Sprachen und Kulturenvielfalt) her. Sie einigen sich in einem nicht immer leichten Prozess, zu dem auch eine Klausur gehören kann, auf einen gemeinsamen Refrain und finden sich entsprechend musikalischer Vorlieben zu Strophen-AGs zusammen. Schließlich wird der Song in einer großen Pause vor der versammelten Schulöffentlichkeit aufgeführt. Im Geschichtsunterricht werden parallel Sozialisationstheorien, in Religion Initiationsriten und in Englisch Youth Cultures bearbeitet (vgl. Wallbaum 1997; 1999). Ein derartiger Klassensong funktioniert grundsätzlich auch ohne die Ergänzungen in fächerverbindender Zusammenarbeit..

Drittes Beispiel: Musik-Video-Produktion. Schüler visualisieren in Gruppen ein jugendkulturell avanciertes oder auch ein selbst hergestelltes Musikstück (vgl. Imort 2002). Die Wahl eines Sujets und von Stilmitteln macht den ästhetischen Streit über ästhetische Korrespondenzen notwendig, die die Schüler in dem zu visualisierenden Musikstück wahrnehmen. Diese sich einlassende Verständigung über ästhetische Korrespondenzen anderer ist bereits Teil einer offenen ästhetischen Praxis.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1956/1991): Dissonanzen - Musik in der verwalteten Welt. Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht)
- Alsaker, Françoise D. & Flammer, August (2001): Einführung in die Entwicklungspsychologie der Adoleszenz. Die Erschließung innerer und äußerer Welten im Jugendalter. Bern (Huber)
- Baacke, Dieter (1993): Jugend und Jugendkulturen. Weinheim (Juventa)
- Baacke, Dieter (1997) (Hrsg.): Handbuch Jugend und Musik. Opladen (Leske & Budrich)

- Barth, Dorothee (2000): Zum Kulturbegriff in der Interkulturellen Musikpädagogik. In: Niels Knolle (Hrsg.): Kultureller Wandel und Musikpädagogik. (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 21) Essen (Blaue Eule), S. 27-50
- Barth, Dorothee (2004): Kultur- Identität – Musik. Eine Analyse von Unterrichtsmaterialien zur türkischen Musik. In: Ansohn, Meinhard & Terhag, Jürgen (Hrsg.): Musikkulturen fremd und vertraut (= Musikunterricht heute, Bd.5), Oldershausen (Lugert), S.318-330
- Baumann, Max Peter (Hrsg.) (2000): Gothic, Metal, Rap, and Rave – Youth Culture and Its Educational Dimensions. Berlin (Verlag für Wissenschaft und Bildung)
- Behne, Klaus-Ernst (1996): Das Szene-Jahrhundert: Jugendszenen und Musikgeschmack. In: M & B 4, S.4-8
- Binas, Susanne (2000): Youth Subcultures are Dead!? On the Cultural Logic of “Generation Z” and the Consequences for Music Educational Concepts. In: Baumann (Hrsg.), S.125-136
- Böhme, Gernot (1998): Anmutungen über das Atmosphärische. Ostfildern (Ed. Tertium)
- Böhme, Gernot (2001): Akustische Atmosphären. Ein Beitrag zur ökologischen Ästhetik, in: Institut für Neue Musik und Musikerziehung Darmstadt (Hrsg.): Klang und Wahrnehmung, Mainz (Schott), S. 38-48
- Böhme, Gernot (2001): Musik und Atmosphäre. In: Diskussion Musikpädagogik 11/2001, S. 43-49 (Zuerst als: “Die Stimmen der Dinge“, Hessischer Rundfunk 1996)
- Bourdieu, Pierre (1994/1982): Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/M. (Suhrkamp)
- Bühler, Charlotte (1921/1967): Das Seelenleben des Jugendlichen. Stuttgart (Gustav Fischer)
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (ohne Jahr, ca. 1995) (Hrsg.): Lärm und Gesundheit. Materialien für 5.-10. Klassen. Köln (Klett)
- Claus-Bachmann, Martina (2000): Cultural Identity and Educational Possibilities in Humanistic Studies. In: Baumann (Hrsg.), S.13-24
- Deutsches PISA-Konsortium – Baumert, Jürgen u.a. (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen (Leske+Budrich)
- Dollase, Rainer u.a. (1986): Demoskopie im Konzertsaal. Mainz (Schott)
- Dollase, Rainer (1997): Musikpräferenzen und Musikgeschmack Jugendlicher. In: Baacke (Hrsg.) S. 341-368
- Farin, Klaus (2002): Generation Kick.de. Jugendsubkulturen heute. München (Beck)
- Fend, Helmut (2003): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Opladen (UTB)
- Ferchhoff, Wilfried (1999): Jugend an der Wende vom 20. zum 21. Jahrhundert. Lebensformen und Lebensstile. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Opladen (Leske+Budrich)
- Frith, Simon (1981): Jugendkultur und Rockmusik. Soziologie der englischen Musikszene. Reinbek bei Hamburg (Rowohlt)
- Fuchs, Werner (1983): Jugendliche Statuspassage oder individualisierte Jugendbiographie? In: Soziale Welt 34, S.341-371
- Funk-Hennigs, Erika (2001): Eine rechtsradikale Jugendszene breitet sich aus – das europäische Netzwerk der „Blood and Honour“-Bewegung. In: Musik in der Schule 2, S.12-16
- Großegger, Beate & Heinzlmaier, Bernhard (2003): Jugendkultur Guide. Wien (öbv + hpt)
- Gruhn, Wilfried (1993): Geschichte der Musikerziehung: Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangsunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung. Hofheim (Wolke)
- Harnitz, Matthias (2002): Musikalische Identität Jugendlicher und Konflikte im Musikunterricht. Eine empirische Studie in der Sekundarstufe I. In: Müller (Hrsg.), S. 181-194
- Hitzler, Ronald; Bucher, Thomas & Niederbacher, Arne (2001/2005): Leben in Szenen. Formen jugendlicher Vergemeinschaftung heute. Wiesbaden (VS-Verlag)
- 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 (Hrsg.), S. 231-241
- Jerrentrup, Ansgar (1997): Populärmusik als Ausdruckmedium Jugendlicher. In: Baacke (Hrsg.), S. 59-91

- Jourdain, Robert (1998): Das wohltemperierte Gehirn. Wie Musik im Kopf entsteht und wirkt, Heidelberg (Spectrum)
- Kaiser, Hermann J. (1995): Musikerziehung/Musikpädagogik. In: Helms, Siegmund; Schneider, Reinhard & Weber, Rudolf (Hrsg.): Kompendium der Musikpädagogik. Kassel (Bosse), S.9-41
- Kaiser, Hermann J.; Barth, Dorothee; Heß, Frauke; Jünger, Hans; Rolle, Christian; Vogt, Jürgen & Wallbaum, Christopher (2006): Bildungsoffensive Musikunterricht? Das Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung in der Diskussion. Regensburg (ConBrio)
- Kemper, Peter; Langhoff, Thomas & Sonnenschein, Ulrich (Hrsg.) (2002): „alles so schön bunt hier“. Die Geschichte der Popkultur von den Fünfzigern bis heute. Leipzig (Reclam)
- Kleimann, Bernd (2002): Das ästhetische Weltverhältnis. Eine Untersuchung zu den grundlegenden Dimensionen des Ästhetischen, München (Fink)
- Klein, Gabriele (2000): Electronic Vibration. Pop Kultur Theorie. Hamburg (Verlag für Sozialwissenschaften)
- Klußmann, Jörg (2005): Musik im öffentlichen Raum. Osnabrück (epOs)
- Kommer, Sven (1997): Musik in der Jugendbewegung. In: Baacke (Hrsg.), S.195-216
- Müller, Renate u.a. (Hrsg.) (2002): Wozu Jugendliche Musik und Medien gebrauchen. Jugendliche Identität und musikalische und mediale Geschmacksbildung. Weinheim (Juventa)
- Niermann, Franz (1999): Jugendkulturen und Musikunterricht. Begegnungen zwischen den musikalischen Erfahrungen der Jugendlichen und den Fähigkeiten des Lehrers. In: Diskussion Musikpädagogik 2, S.105-115
- Otte, Gunnar (2006): Jugendkulturen zwischen Klassenästhetik und freier Geschmackswahl – das Beispiel der Leipziger Clubszene. (Manuskript; Vortrag in Ludwigsburg 2006)
- Reckwitz, Andreas (2000): Die Transformation der Kulturtheorien. Weilerswist (Velbrück Wissenschaft)
- Reckwitz, Andreas (2005): Kulturelle Differenzen aus praxeologischer Perspektive. In: Sruba u.a. (Hrsg.), S. 92-111
- Rolle, Christian (1999): Musikalisch-ästhetische Bildung - Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse. Kassel (Bosse)
- Rolle, Christian (2003): Wie Musik gefällt. Zur Bedeutung musikalischer Präferenzen in den ästhetischen Praxen von Jugendkulturen. In: Petrat, Nicolai; Kafurke, Renate & Schöne, Karla (Hrsg.) 2003: Mit Spaß dabei bleiben. Musikästhetische Erfahrungen aus der Perspektive der Forschung. Essen (Blaue Eule), S. 164-179
- Rolle, Christian (2004): Bilden mit Musik. Zwischen der Inszenierung ästhetischer Erfahrungssituationen und systematisch-aufbauendem Musiklernen. In: Landesverband der Kunstschulen Niedersachsens (Hrsg.): bilden mit kunst. Bielefeld (transcript), S. 197-215
- Rolle, Christian (2005): Jazz, Rock, Pop, Hip-Hop, Techno usw. – Populäre Musik im Unterricht. In: Jank, Werner (Hrsg.): Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin (Cornelsen), S. 209-216
- Schäfer-Lembeck, Hans-Ulrich (Hrsg.) (2005): Klassenmusizieren als Musikunterricht!? Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxen. München (alitera)
- Schipperges, Thomas (1996): „Löschen, Retten, Bergen, Schützen“ ... und mehr: Die Musik der Heidelberger Feuerwehr. In: Martin Langner (Hrsg.): „Feuerschwarz“ – Eine deutsche Feuerwehrgeschichte am Beispiel Heidelbergs. Heidelberg (Das Wunderhorn), S.179-215
- Schmidt, Doris (2003) (Hrsg.): Jugendkulturelle Moden. Von Hippie bis HipHop. Hohengehren (Schneider-Verlag Hohengehren)
- Schütz, Volker (1997): Interkulturelle Musikerziehung. Vom Umgang mit dem Fremden als Weg zum Eigenen. In: Musik und Bildung 5, S. 4-7
- Seel, Martin (1991): Eine Ästhetik der Natur. Frankfurt/M. (Suhrkamp)
- Seel, Martin (2000): Ästhetik des Erscheinens. Wien (Hanser)
- Shell-Studien (1992) und (1995)
- Srubar, Ilja; Renn, Joachim & Wenzel, Ulrich (Hrsg.) (2005): Kulturen vergleichen. Sozial- und kulturwissenschaftliche Grundlagen und Kontroversen. Wiesbaden (Verlag für Sozialwissenschaften)

- Stroh, Wolfgang Martin & Kosuch, Markus (1997): West Side Story. Szenische Interpretation von Musiktheater. Oldershausen (Lugert)
- Stroh, Wolfgang Martin (2002): Multikulti und die interkulturelle Musikerziehung. Stand, Möglichkeiten und Ziele interkultureller Musikerziehung. In: AfS-Magazin Nr. 13, Juni, S.3-7
- Stuckrad-Barre, Benjamin v. (2002/1998): Soloalbum. Köln (Goldmann)
- Terhag, Jürgen (1984): Die Un-Unterrichtbarkeit aktueller Pop- und Rockmusik: Gedankengänge zwischen allen Stühlen. In: M & B 5, S. 345-349
- Terhag, Jürgen (1989): Populäre Musik und Jugendkulturen: Über die Möglichkeiten und Grenzen der Musikpädagogik. (= Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft, Bd.13) Regensburg (Bosse)
- Terhag, Jürgen (1994): Mobile Pädagogik zwischen Institution und Szene. In: Ders. (Hrsg.): Populäre Musik und Pädagogik, Bd.1: Grundlagen und Praxismaterialien. Oldershausen (Lugert), S. 257-259
- Terhag, Jürgen (1996): „Ich kann Techno beim besten Willen nicht als Musik akzeptieren“. Erwachsene Probleme mit aktueller Popmusik. In: Ders. (Hrsg.): Populäre Musik und Pädagogik, Bd.2: Grundlagen und Praxismaterialien, Oldershausen (Lugert), S.217-221
- Terhag, Jürgen (2001): Rechtsradikale Jugendkulturen – Ein heikles Thema für den Musikunterricht. In: Musik in der Schule 2, S.4-11
- Vogt, Jürgen (2005): „Adorno revisited“ oder: Gibt es eine ‚Kritik des Klassenmusikanten‘ ohne kritische Theorie der Musikpädagogik? In: Schäfer-Lembeck (Hrsg.), S.13-24
- Wallbaum, Christopher (1996): Musik in Jugendwelten: Ein Literaturüberblick, ein Wunsch und zwei Thesen. In: Ursula Eckart-Bäcker (Hrsg.): Musik-Lernen – Theorie und Praxis. Studien zur Theorie der Musikpädagogik. Sitzungsbericht 1993 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik. (= Musikpädagogik. Forschung und Lehre, Beiheft 7). Mainz (Schott), S.55-88
- Wallbaum, Christopher (1996a): Ästhetische Wahrnehmung: Zur Ästhetik Martin Seels. In: M+U Heft 38, 5, S.37-39
- Wallbaum, Christopher (1997): Musik in einer Profiloberstufe: Erfahrungen und Perspektiven fachübergreifenden und fächerverbindenden Unterrichts. In: Musik in der Schule, H. 4, S.188-203
- Wallbaum, Christopher (1998): Mit fremden Ohren hören oder: Den Geschmack mit dem Hemd wechseln? - Ein Projekt. In: M & B 4, S.10-15
- Wallbaum, Christopher (1999): Prozeß-Produkt-Didaktik – Neue Akzente auf dem Weg zur ästhetischen Erfahrung. In: Peter Böhrs & Volker Schütz (Hrsg.): Musikunterricht heute. Beiträge zur Praxis und Theorie, Bd. 3. Oldershausen (Lugert), S. 236-252
- Wallbaum, Christopher (2000): Produktionsdidaktik und ästhetische Erfahrung. (Diss.) Veröffentlicht unter dem Titel: Produktionsdidaktik im Musikunterricht. Kassel (Bosse)
- Wallbaum, Christopher (2002): Ein philosophischer Begriff ästhetischer Praxis - nützlich für die empirische Untersuchung der Frage, ob Jugendliche in ihrer musikalischen Praxis Entwicklungsaufgaben bewältigen? In: Müller (Hrsg.), S.174-180
- Wallbaum, Christopher (2005): Relationale Schulmusik – eine eigene musikalische Praxis und Kunst. In: Diskussion Musikpädagogik Nr.26, 2. Quartal, S. 4-17
- Wallbaum, Christopher (2006): Was soll Gegenstand von Musik in der Schule sein? In: Kaiser u.a., S.141-153
- Welsch, Wolfgang (1997): Transkulturalität – Zur veränderten Verfassung heutiger Kulturen. In: Irmela Schneider & Christian W. (Hrsg.): Hybridkultur: Medien, Netze, Künste. Köln (Wienand)
- Wicke, Peter (2001): Von Mozart zu Madonna. Eine Kulturgeschichte der Popmusik. Frankfurt a. M. (Suhrkamp)