

# Zur Verwobenheit soziologischer und pädagogischer Perspektiven. Musikpädagogische Jugendsoziologie als Beispiel

Stefanie Rhein und Renate Müller



Stefanie Rhein



Renate Müller

### Zusammenfassung

Das Verhältnis von (Jugend-)Soziologie und Pädagogik kann trotz vorhandener Überschneidungen – insbesondere im Hinblick auf gemeinsame Themen (z.B. Bildung, Sozialisation) – als spannungreich beschrieben werden. Aufgrund ihrer vermeintlich fundamental unterschiedlichen Perspektiven auf ihre Untersuchungsgegenstände werden sie häufig sogar als unvereinbar betrachtet. Im Gegensatz dazu wird mit dem vorliegenden Beitrag am Beispiel der musikpädagogischen Jugendsoziologie eine Sicht des Verhältnisses von pädagogischer und soziologischer Jugendforschung zur Diskussion gestellt, die die Vereinbarkeit beider Perspektiven ausführt und als pädagogisch und soziologisch gleichermaßen fruchtbar zeigt. Ausgangspunkt ist die These, dass bereits seit ca. 40 Jahren im Schnittfeld von Jugendsoziologie und Musikpädagogik, von Musiksoziologie, Kulturosoziologie, Sozialisations- und Identitätstheorie eine musikpädagogische Jugendsoziologie auszumachen ist, die die sozialen Bedeutungen von Musik und musikalischen Jugendkulturen für Jugendliche in den Blick nimmt. Am Beispiel dieser – als transdisziplinär verstandenen – musikpädagogischen Jugendsoziologie wird die Verwobenheit pädagogischer und soziologischer Perspektiven in Anlehnung an die Pädagogische Soziologie (Böhnisch 2003) als „doppelter Blick“ herausgearbeitet. „Doppelter Blick“ meint, dass sich diese Disziplin sowohl in der Pädagogik als auch in der Soziologie verortet, gleichzeitig aus pädagogischer und aus soziologischer Perspektive arbeitet sowie diese beiden Sichtweisen aufeinander bezieht. Diese „doppelte Perspektive“ wird auf zwei jugendsoziologische Forschungsprogramme angewendet, auf das der „unsichtbaren Bildungsprogramme in Jugendszenen“ sowie auf das der „musikalischen Selbstsozialisation“.

*Schlagerworte:* Interdisziplinarität, Transdisziplinarität, Jugendsoziologie, Musikpädagogik, Sozialisationsforschung

### On the Interwovenness of Sociological and Educational Perspectives – Exemplified by the Music Ediocational Youth Sociology

#### Abstracts

Even though education and sociology (here especially the youth sociology) share essential topics like schooling and socialisation, the relationship between the two disciplines remains tense. Because their perspectives on their subject matter seem to differ fundamentally, they often are regarded as incommensurate. However, this article presents and discusses a perspective on educational and sociological youth research which combines both views. Using the example of a discipline called “music-educational youth sociology”, it shows that this combined perspective is productive for both education and sociology. For the past 40 years, work

in intersecting areas of disciplines like youth sociology, music education, music sociology and socialisation and identity theory have contributed to the emergence of music educational youth sociology, which focusses on the social significance of music and musical youth cultures for young people. Using the example of this transdisciplinary field, the interwovenness of educational and sociological perspectives is elaborated in accordance with the concept of educational sociology (*Böhmisch* 2003) as a “double perspective”: Music-educational youth sociology is positioned in both education and sociology, using both perspectives at the same time and relating them to each other. This “double perspective” is applied to two youth sociological research programmes – “invisible educational programmes in youth scenes” and “musical self-socialization”.

*Keywords:* Interdisciplinarity, transdisciplinarity, youth sociology, music education, socialization research

## 1 Einleitung

Im Zuge der generell zu beobachtenden Entgrenzung von Professionen und Disziplinen ist es nicht nur zunehmend schwierig, disziplinäre Paradigmen, Themenfelder und Forschungsfragen festzulegen und von denen anderer Disziplinen abzugrenzen, sondern gerade auch interdisziplinäre bzw. transdisziplinäre Unterfangen wie die Jugendforschung erscheinen „sowohl innerhalb der beteiligten Disziplinen als auch interdisziplinär [nicht auf einen] konsensuellen paradigmatischen Kern bezogen“ (*Scherr*, in diesem Heft). Entsprechend der damit verbundenen Desorientierung der Jugendforschung diskutiert *Scherr* die Problematik einer „undisziplinierten Interdisziplinarität“, die in der theoretischen Unschärfe des Jugendbegriffs läge, im Verlust der gesellschaftstheoretischen Fundierung, in der institutionellen Verdrängung der (Jugend-)Soziologie aus Lehre und Forschung zugunsten der Erziehungswissenschaft sowie in der erziehungswissenschaftlichen Vereinnahmung soziologischen Wissens im Gegensatz zu einer eigenständigen soziologischen Jugendforschung. Während *Scherr* als Problemlösungsvorschlag, um die bloße additive Verknüpfung heterogener disziplinärer Perspektiven zu überwinden, Kernannahmen einer transdisziplinären Perspektive herausarbeitet und zur Diskussion stellt, zeigt *Hitzler* (2008) die Grenzen einer disziplinären ‚Ökumene‘ auf, die in der „fundamentalen Differenz zwischen Jugendsoziologie und Pädagogik“ liegen. Diese besteht darin, dass der soziologische Blick, „der es wert ist, gesellschaftlich subventioniert zu werden“ (S. 146), wertfrei bzw. amoralisch sein soll, während der pädagogische Blick der „zwangsläufig und selbstbewusst wertebefahet[e von] Moralisten“ sei, der vor allem dort hin schaut, wo Jugendliche „als ratlos, überfordert oder sonst wie ‚hilfebedürftig‘ erscheinen“ (S. 148).

Mit dem folgenden Beitrag wird eine weitere Sicht des Verhältnisses von pädagogischer und soziologischer Jugendforschung zur Diskussion gestellt, wobei zum einen eine gesellschaftstheoretische Fundierung der Jugendforschung nur tangiert wird und zum anderen die zweifellos vorhandenen Divergenzen der Disziplinen eher ausgeblendet werden. Dabei wird die skizzierte *Hitzlersche* Position herausgefordert, indem die Sicht auf „unsichtbare Bildungsprogramme“ von *Hitzler/Pfadenhauer* (2005) als pädagogischer Blick auf die Bildungspoten-

ziale von Jugendszenen betrachtet wird und indem u.a. am Beispiel der damit verbundenen Argumentation die Vereinbarkeit beider Perspektiven ausgeführt und als pädagogisch und soziologisch gleichermaßen fruchtbar gezeigt wird.

Ausgangspunkt des folgenden Beitrags ist die These, dass bereits seit ca. 40 Jahren im Schnittfeld von Jugendsoziologie und Musikpädagogik, von Musiksoziologie, Kultursoziologie, Sozialisations- und Identitätstheorie eine musikpädagogische Jugendsoziologie auszumachen ist, die etwa seit den 1960er-Jahren die sozialen Bedeutungen von Musik und musikalischen Jugendkulturen für Jugendliche in den Blick nimmt. Die Verwobenheit pädagogischer und soziologischer Perspektiven wird in Anlehnung an die Pädagogische Soziologie (Böhnisch 2003) als „doppelter Blick“ am Beispiel dieser – als transdisziplinär verstandenen – musikpädagogischen Jugendsoziologie herausgearbeitet. Die „doppelte Perspektive“ wird auf zwei jugendsoziologische Forschungsprogramme angewendet, auf das der „unsichtbaren Bildungsprogramme in Jugendszenen“ sowie auf das der „musikalischen Selbstsozialisation“. Zuvor wird kurz auf den Aspekt der disziplinären Differenz eingegangen und ein grober Überblick über diejenigen Konzeptionen gegeben, die wir als Beiträge zu einer musikpädagogischen Jugendsoziologie interpretieren.

Schnittfeld von Jugend-, Musik- und Kultursoziologie, Musikpädagogik, Sozialisations- und Identitätstheorie

## 2 Zum Verhältnis von Jugendkultursoziologie und Musikpädagogik

Auch wenn man die disziplinäre Differenz nicht als fundamental ansieht wie Hitzler, lässt sich das Verhältnis von Jugendsoziologie und Pädagogik, insbesondere von Jugendkultursoziologie und Musikpädagogik, durchaus als divergent betrachten: Es kollidieren die jeweiligen Perspektiven der beiden Disziplinen auf Musikaneignung und -vermittlung, 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. Weitere grundsätzliche Unvereinbarkeiten sind in der soziologischen Perspektive auf Musik und Musikpädagogik impliziert: Diese steht streng genommen den musikpädagogischen Perspektiven der Autonomie der Musik (gegenüber den gesellschaftlichen Bedingungen) und des musikpädagogischen Primats der Musik (vor den Schülerinnen und Schülern) entgegen, indem sie die gesellschaftliche Bedingtheit musikalischer Produktion und Rezeption und deren Eingebettet-Sein in soziale Kontexte betont. Sie ist außerdem mit der generellen Perspektive der pädagogischen Autonomie (gegenüber gesellschaftlichen Ansprüchen) nicht vereinbar.

Kollisionen

Im Gegensatz zu dieser Unvereinbarkeits-These wird hier von einer musikpädagogischen Jugendsoziologie gesprochen. Damit wird versucht eine musik- und jugendbezogene Forschungstradition, die verschiedene Spielarten des Verhältnisses von musikpädagogischer und soziologischer Jugendforschung aufweist (vgl. ausführlich hierzu Rhein/Müller 2009), anhand ihrer doppelten –

- Rekonstruktion der doppelten – pädagogischen und soziologischen – Perspektive
- pädagogischen und soziologischen – Perspektive zu rekonstruieren. Zur Entwicklung der musikpädagogischen Jugendsoziologie gehören u.a.
- 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 pädagogische Auseinandersetzung mit Beat – mit dessen Kunstcharakter und seiner Bedeutung für jugendliche Identität sowie für die ästhetische und ethische Erziehung Jugendlicher (*Baacke* 1968),
  - die Entwicklung einer Didaktik der Rock- und Popmusik aus jugendkultursoziologischen Überlegungen, wobei hier die deutsche Musikpädagogik erstmals mit der Jugendforschung der Cultural Studies konfrontiert wurde (*Lugert* 1975; *Schütz* 1982),
  - die Erforschung der Bedeutung, die Heranwachsende bei der Lösung ihrer Entwicklungsaufgaben – sei es bei der Ablösung vom Elternhaus, bei der Integration in Peer Groups, bei der Anknüpfung erster Liebesbeziehungen, bei der Entwicklung einer Berufsperspektive, bei der Identitätskonstruktion – der Musik zuschreiben (z.B. *Münch* 2002),
  - die musikbezogene Genderforschung, die den Erwerb musikalischer Präferenzen und Kompetenzen in genderspezifischen Sozialisationsprozessen untersucht und nachweisen kann, dass genderspezifische Restriktionen das Spektrum musikalischer Erfahrungs- und Handlungsmöglichkeiten für beide Geschlechter einengen, beispielsweise bei der Instrumentenwahl und im Hinblick auf das Ziel der Professionalisierung als Popmusiker oder Rockmusikerin (vgl. die Überblicke bei *O’Neill* 1997; *Dibben* 2002; *Kaiser* 1996),
  - die These „unsichtbarer Bildungsprogramme in Jugendszenen“ (*Hitzler/Pfadenhauer* 2005),
  - die Theorie der Selbstsozialisation und Identitätskonstruktion mit und durch Musik (z.B. *Müller* 1995a; *Rhein* 2000; *Rhein/Müller* 2006) und
  - das Backdoor-Projekt „Begabung und Kreativität in der populären Musik“, das die Modi musikalischen Lernens in Abhängigkeit von ihren musikalischen (Klassik vs. Pop) und soziokulturellen – hochkulturellen vs. populärkulturellen – Kontexten analysiert (*Kleinen* 2003).
- Fokus auf den sozialen Bedeutungen von Musik, musikalischen Jugendkulturen und -szenen für Jugendliche
- So unvereinbar die oben aufgezählten Konzeptionen auf den ersten Blick auch erscheinen – es lassen sich durchaus Gemeinsamkeiten konstatieren. Diese liegen zum einen im Fokus auf die sozialen Bedeutungen von Musik bzw. musikalischen Jugendkulturen und -szenen für Jugendliche, zum anderen in den impliziten und expliziten pädagogischen Zielen, die in unterschiedlichem Ausmaß verfolgt werden: das Ernstnehmen der Jugendlichen und ihrer kulturellen Praxen, die Erweiterung ihrer Erfahrungs- und Handlungsmöglichkeiten und -kompetenzen, das Abfedern von Ausgrenzungen und Benachteiligungen sowie die Förderung von Empowerment, Reflexionsfähigkeit und Integration. Darauf basiert der in Analogie zur Pädagogischen Soziologie gewählte Terminus der musikpädagogischen Jugendsoziologie.

### 3 Die doppelte Perspektive: Musikpädagogische Jugendsoziologie als Pädagogik und als Soziologie

Die Pädagogische Soziologie (*Böhnisch* 2003) ist eine interdisziplinäre Disziplin, die sich sowohl in der Pädagogik als auch in der Soziologie verortet, die gleichzeitig aus pädagogischer und aus soziologischer Perspektive arbeitet. Das Spezifische einer solchen Soziologie „besteht in der Kunst, die pädagogische Gestaltungsaufforderung im sozialen Geschehen, in dem Erzieherisches passiert, herauszuarbeiten und soziologisch zu transformieren“ (ebd., S. 70).

Angelehnt an diese Sicht, sie jedoch auch modifizierend, verorten wir das Spezifische der doppelten Perspektive Pädagogischer Soziologie darin,

- im sozialen Geschehen – auch wenn dieses gerade nicht auf den ersten Blick „pädagogisch“ erscheint – Erzieherisches, Sozialisierendes oder Bildendes zu identifizieren,
- dieses Geschehen einschließlich der sich darin vollziehenden Erziehungs-, Sozialisations- und Bildungsprozesse mit soziologischen Kategorien zu beschreiben und mit soziologischen Theorien zu erklären,
- die aufgefundenen Aneignungs- und Vermittlungsmechanismen gleichzeitig mit pädagogischen Kategorien darzustellen
- und vor diesem Hintergrund erstens pädagogische Konsequenzen zu ziehen bzw. pädagogische Gestaltungsaufforderungen herauszuarbeiten
- sowie zweitens diese wiederum auch soziologisch zu interpretieren.

Zum letzten Spiegelstrich sei kurz ausgeführt, was im Folgenden unter der Kunst, die pädagogische Gestaltungsaufforderung soziologisch zu transformieren verstanden wird:

- soziologische Theorien weiter zu entwickeln, z.B. entdeckt der soziologische Blick auf unsichtbare Bildungsprogramme in Jugendszenen neue Formen der sozialen Differenzierung, der Distinktion und der Hierarchisierung sowie der Ressourcenbildung und somit neue Formen sozialer Ungleichheit (vgl. Kap. 4.1),
- Probleme, die durch pädagogisches Handeln und pädagogische Reflexion deutlich werden, als jugendsoziologisch relevant oder jugendsoziologisch erklärbar zu identifizieren (vgl. Kap. 4.2),
- Forschungslücken soziologischer Forschung aufzudecken, z.B. taucht in der musikpädagogischen Diskussion um Interkulturalität mit der Frage nach der Identitätsfindung in transkulturellen Räumen (*Schläbitz* 2007, S. 11) das Forschungsdesiderat der Erforschung musikalischer Sozialisation in Migrationskontexten auf – gewissermaßen als musikpädagogische Hausaufgabe für die Jugend(kultur)soziologie (*Barth* 2007, S. 43) (vgl. Kap. 5).

Mit der skizzierten doppelten Perspektive wird hier eine Disziplin definiert, die Erziehungs-, Sozialisations- und Bildungsprozesse auch dort auffindet, wo sie gemeinhin nicht vermutet werden. Ihre pädagogischen Konsequenzen bestehen, allgemein ausgedrückt, u.a. darin, die aufgefundenen informellen Lern-, Aneignungs- und Vermittlungsprozesse institutionell – sei es sozial-, schul- oder mu-

Erziehungs-, Sozialisations- und Bildungsprozesse dort auffinden, wo sie gemeinhin nicht vermutet werden

Der doppelte Blick macht das Bildungs- und Sozialisationspotenzial von Jugend- und Musik-szenen sichtbar

sikpädagogisch – fruchtbar zu machen. Der skizzierte doppelte Blick einer (musik-)pädagogischen Jugendsoziologie macht beispielsweise das Bildungs- und Sozialisationspotenzial von Jugend- und Musik-szenen sichtbar – wie im Konzept der unsichtbaren Bildungsprogramme in Jugendszenen und im Forschungsprogramm musikalischer Selbstsozialisation der Ludwigsburger Jugendsoziologie.

## 4 Beiträge zu einer musikpädagogischen Jugendsoziologie

### 4.1 Jugendszenen als unsichtbare Bildungsprogramme

Ein Beispiel für neue – posttraditionelle – Formen der Vergemeinschaftung sind Szenen als „thematisch fokussierte kulturelle Netzwerke von Personen, die bestimmte materiale und/oder mentale Formen der kollektiven Selbststilisierung teilen und Gemeinsamkeiten an typischen Orten und zu typischen Zeiten interaktiv stabilisieren und weiterentwickeln“ (Hitzler/Bucher/Niederbacher 2005, S. 20). In Szenen vollzieht sich Vergemeinschaftung über die Faszination an einem Thema und über die Aneignung der darauf bezogenen Einstellungen, Motive und Ausdrucksmittel (Hitzler 1998, 2003). Viele Szenen kreisen um thematische Kristallisationspunkte aus dem Bereich der Musik – wie zum Beispiel die Hardcore-Szene, die HipHop-Szene und die Punk-Szene. Die Szenegänger treffen sich regelmäßig an „Szene-Orten“: in bestimmten Clubs oder Bars, in denen die „richtige“ Musik gespielt wird, auf den Konzerten der innerhalb der Szene favorisierten Bands oder in „angesagten“ Plattenläden. Hier versichern sich die Szenegänger durch rituelle Vollzüge, z.B. das gemeinsame Fachsimpeln über die besten Neuerscheinungen oder das Stage-Diven bei Konzerten, ihrer Gemeinschaft und der eigenen Zugehörigkeit zu ihr.

Im Gegensatz zur gängigen Auffassung, dass Jugendszenen vor allem Orte des rein hedonistischen Zeitvertreibeis seien, dass die Gleichgesinntengruppen lediglich Ventil- oder Kompensationsfunktionen erfüllten und dass Szenezugehörigkeiten nur vorübergehende Stadien seien, die bei Erreichen des lebensphase-spezifischen Entwicklungsziels beendet werden (Hitzler/Pfadenhauer 2005, S. 17), lassen sich nach Hitzler/Pfadenhauer für die einzelnen Jugendszenen spezifische unsichtbare Bildungsprogramme rekonstruieren: Jugendliche erwerben in Jugendszenen Kompetenzen, die nicht nur innerhalb, sondern auch außerhalb der Szene relevant sind, die zum Teil sogar den Berufseinstieg begünstigen und so der Selbstprofessionalisierung dienen. Diese unsichtbaren Bildungsprogramme können szeneeintern relevante Kompetenzen wie Umgangsformen und Rituale der jeweiligen Jugendkultur, aber auch allgemein alltagspraktisch relevante Kompetenzen wie Konfliktvermeidung oder Netzworfbildung sowie berufspraktisch relevante Kompetenzen wie Konzert- und Event-Organisation umfassen. 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 nicht bewusst als Bildungsprogramm wahrgenommen werden. Im Vordergrund für die Mitglieder

stehen der Spaß an der (kompetenten) Teilhabe am Szeneleben und -geschehen sowie die soziale Anerkennung, die sie als Gratifikation für ihre Szene-Bildung innerhalb, ggf. auch außerhalb, der Szene erhalten. Szene-Bildung meint dabei die erfolgreiche Teilnahme an szenespezifischen Bildungsprogrammen. Das Verfügen über die szenerelevanten Kompetenzen und Wissensbestände sowie deren authentische Verkörperung sind für die Jugendlichen wichtig, um sich kulturell und sozial zu verorten.

Szenerelevante Kompetenzen und Wissensbestände dienen der soziokulturellen Selbstverortung

Ausgehend von der soziologischen Perspektive auf Szenen als neue Formen der Vergemeinschaftung, wird hier – mit dem pädagogischen Blick – Bildendes in Form der unsichtbaren Bildungsprogramme identifiziert. Gleichzeitig wird dieses Bildende aber stets in Zusammenhang mit dem (soziologischen) Szenekonzept und den dahinter stehenden Annahmen über die aktuelle Gesellschaft – wie die Annahme einer zunehmenden Individualisierung und kulturellen Pluralisierung – gesehen: Unter diesen gesellschaftlichen Bedingungen, die eine Freisetzung des Individuums aus kulturellen und sozialen Zwängen bedeuten, wählen die Jugendlichen nicht nur ihre Zugehörigkeiten (z.B. zu Szenen) aus, sondern auch das Was und Wie ihrer Bildung bzw. der Kompetenzen und Wissensbestände, die ihnen für ihre Lebensgestaltung und für ihre soziokulturelle Selbstverortung relevant erscheinen. Jugendszenen werden damit als alternative Bildungsorte verstanden, die pädagogisch interessant und relevant sind, gleichzeitig aber auch in Konkurrenz zu den gesellschaftlichen Bildungsinstitutionen stehen können.

Jugendszenen als alternative Bildungsorte in Konkurrenz zu den gesellschaftlichen Bildungsinstitutionen

Am Beispiel der unsichtbaren Bildungsprogramme wird das Potenzial der doppelten Perspektive einer musikpädagogischen Jugendsoziologie deutlich. Diese ist pädagogisch, indem sie zum einen das Pädagogische, das im Kontext von Jugendszenen passiert, identifiziert und zum anderen daraus pädagogische Schlüsse zieht. So weisen *Hitzler/Pfadenhauer* zum einen darauf hin, dass die unsichtbaren Bildungsprogramme nur in dem Maße sichtbar werden, „in dem die in einer und für eine Szene jeweils spezifischen lebenspraktischen Relevanzen werturteilsenthaltend rekonstruiert werden“ (2005, S. 83). Zum anderen könnte man es als pädagogischen Impuls verstehen, wenn sie den Widerspruch aufdecken, dass in den aktuellen pädagogischen Forderungen nach einer dezidierten Entgrenzung des Lernumfelds posttraditionelle Gesellungsformen wie Szenen als Lernorte „nach wie vor chronisch vernachlässigt werden“ (ebd., S. 17). Aus soziologischer Perspektive werden die pädagogischen Befunde betrachtet, indem u.a. herausgearbeitet wird, dass über die Szene-Bildung Zugehörigkeiten markiert werden, die der Selbstdarstellung in der Szene dienen und damit zugleich die erstrebte Wertschätzung der Szene sicher stellen. Bestimmte szenespezifische Kompetenzen bergen zudem das Potenzial zu immaterieller und in nicht unerheblichem Maße auch zu finanzieller Ressourcenschöpfung (ebd., S. 85). Indem die Bildungsprogramme unterschiedlicher Szenen anhand der Kategorien eines szeneübergreifenden Kompetenzleitfadens beschrieben werden, wird in Verbindung mit der theoretischen Anknüpfung an das Szenekonzept deutlich, dass die szenespezifischen Bildungsprogramme es ermöglichen, die (neuen) sozialen und kulturellen Grenzen zwischen Szenen noch exakter und deutlicher dadurch abzustechen, dass ihre jeweiligen Bildungsprogramme mit je unterschiedlichen Inhalten gefüllt sind.

Anhand der Hardcore-Szene, bei der die eigene kulturelle Produktion und Aktivität (Do-it-yourself: DIY) der Szenegänger im Zentrum steht und als Abgrenzungsmittel zum „Feindbild“ der kommerziellen Musikindustrie fungiert, arbeitet *Calmbach* (2007, S. 141ff.) heraus, dass Szenegänger selbst die in ihrer Szene-Bildung liegenden pädagogischen Gestaltungsaufforderungen ergreifen: Sie organisieren aus der Reflexion der eigenen Bildungs- bzw. Aneignungsprozesse explizit Bildungsprogramme für andere, indem sie z.B. in Fanzines und auf Internetseiten, die auch die Vermittlung von DIY-Kompetenzen zum Ziel haben, so genannte „How to“-Ratgeber veröffentlichen. In diesen wird den anderen Szenegängern schrittweise erklärt, wie man innerhalb der Szene und in den für die Szene wichtigen und spezifischen musikkulturellen Handlungsfeldern selbst aktiv werden kann – z.B. Bau von Musikinstrumenten („Schlagzeug Selba-baun“), Tonträger selbst produzieren („How to put out records“), Fanzines gestalten und herausgeben („How to do a fanzine. Just start writing.“), Konzerte und Tourneen organisieren („How to organize a concert“; „Wir brutzeln uns ein lecker Punkkonzert“). Bemerkenswert erscheint, dass in der recht umfangreichen Fanzine-Forschung weitgehend unberücksichtigt bleibt, dass Fanzines als inoffizielle Bildungsinstitutionen fungieren (*Calmbach* 2007, S. 141). *Calmbach/Rhein* (2007), die u.a. vor dem Hintergrund der unsichtbaren Bildungsprogramme die Aneignung und Vermittlung von Szene-Bildung in der Hardcore-Szene untersuchen, zeigen darüber hinaus, dass und wie die praktizierte peer-to-peer-Vermittlung von den Szenemitgliedern genutzt wird, um sich selbst in der kulturellen und sozialen Hierarchie der Szene zu platzieren.

Außerschulische Aneignungs- und Produktionsformen von Kindern und Jugendlichen als Ausgangspunkt der Musikpädagogik

Auch Musikpädagogik kann die in der Szene-Bildung liegenden pädagogischen Gestaltungsaufforderungen auf vielfältige Weise aufgreifen: 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/Keetmann* (1950, 1951, 1952, 1953, 1954) über *Segler* (1990, 1992) bis hin zu einem Ansatz, der Szenen als Lernorte nicht ignoriert, sondern musikpädagogisch fruchtbar macht (*Wallbaum* 1998, 2007). Dies geschieht, indem Schülerinnen und Schüler in einem ersten Schritt „Gebrauchsanweisungen“ für musikbezogene Jugendszenen erarbeiten, die mit den Szenesteckbriefen auf dem Internetportal [www.jugendszenen.com](http://www.jugendszenen.com)<sup>1</sup> vergleichbar sind. In einem zweiten Schritt werden die Szenemerkmale angeeignet und für einen gewissen Zeitraum verkörpert, in dem versucht wird, den Szenestil – musikalisch und außermusikalisch – zu leben. Musikpädagogisches Lernziel ist die Einsicht, dass Musikgeschmack und Musikwahrnehmung im engen Zusammenhang stehen mit soziokulturellen Zugehörigkeiten.

#### 4.2 Die Ludwigsburger Jugendsoziologie: Das Konzept musikalischer Selbstsozialisation

Die Ludwigsburger Jugendsoziologie fragt nach dem Sozialisierenden in musikbezogenen Jugendkulturen und deutet die für die Mitgliedschaft in Jugendkulturen notwendigen Entscheidungs-, Aneignungs- und Gestaltungsprozesse der Jugendlichen als musikalische Selbstsozialisation

gendlichen als musikalische Selbstsozialisation (Müller 1995a; Rhein/ Müller 2006). Anknüpfend an die (kultur-)soziologische These der Individualisierung wird davon ausgegangen, dass zunehmende Individualisierung und kulturelle Pluralisierung in der gegenwärtigen Gesellschaft dazu führen, dass der Einzelne bei seiner Lebensgestaltung, in Bezug auf kulturelle und soziale Zugehörigkeiten mehr Wahl- und Gestaltungsmöglichkeiten hat als je zuvor. Gleichzeitig ist seine Eigenleistung aber mit der Freisetzung aus den „alten“, traditionellen kulturellen und sozialen Grenzen und Zwängen auch mehr denn je gefordert und sogar zwingend notwendig. Die Ludwigsburger Jugendsoziologie geht trotz ihrer Anknüpfung an die Individualisierungsthese nicht von einer ‚schrankenlosen Gesellschaft‘ aus, in der allen alle Möglichkeiten offen stehen und in der (alte) soziale Grenzen und Ungleichheiten keine Rolle spielen. Vielmehr wird zum einen gefragt, wie Kultur und insbesondere Musik genutzt werden, um (neue) soziale Grenzziehungen und Zugehörigkeiten zu schaffen, zum anderen beschäftigt sich dieser Ansatz mit den kulturellen, finanziellen, bildungsbezogenen, sozialen und personalen Ressourcen, an die diese Prozesse gebunden sind (Rhein/Müller/Calmbach 2008, S. 4892ff.).

Der Selbstsozialisationsansatz befasst sich theoretisch wie empirisch mit den sozialen Gebrauchsweisen von Musik, zu denen

- die soziokulturelle Selbstpositionierung wie auch die Verortung anderer,
- die Identitätsarbeit und Distinktion mit Musik,
- ästhetische Urteilsprozesse und
- die Aneignungsweisen musikbezogener Codes, musikbezogener – rezeptiver und produktiver – Kompetenzen, musikalischer und musikultureller Wissensbestände sowie musikalischer und musikbezogener Objekte

gehören. Damit sind Themenfelder angesprochen, die nicht nur in der Jugend- und Musiksoziologie, sondern auch in der Musikpädagogik eine zentrale Rolle spielen: Musik und Identität, musikalische Sozialisation, Fantum, musikalische Jugendkulturen, Musik und Medien, Musik und Lebensspanne (vgl. beispielsweise die Liste der Tagungsbände des Arbeitskreises für Musikpädagogische Forschung, *AMPF*: <http://ampf.info/>).

Hier ist die Ludwigsburger Jugendsoziologie zum einen in der Sozialisations- bzw. Identitätstheorie verortet, zum anderen ist sie in der Kultur- bzw. Musiksoziologie angesiedelt – in der Erforschung des sozialen Gebrauchs von Musik bzw. der sozialästhetischen Umgehensweisen mit Musik durch Jugendliche. Aufgrund ihrer Forschungsthemen, vor allem aber aufgrund ihrer identitäts- und sozialisationstheoretischen Orientierungen, die ebenso zum Inventar der Pädagogik wie der Soziologie gehören, ist die Ludwigsburger Jugendsoziologie soziologisch und musikpädagogisch zugleich. Darüber hinaus teilt sie ihre Forschungsinstrumentarien mit der Sozial- wie mit der Musikforschung, deren repräsentative Forschungsmethoden sie übernimmt, weiterentwickelt und zu audiovisuellen Fragebögen verknüpft (Müller 1995b).

Die musiksoziologische Perspektive des sozialen Gebrauchs von Musik geht davon aus, dass die Umgehensweisen 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 Medien-

Die doppelte Perspektive auf die sozialen Gebrauchsweisen von Musik

Musik- und  
Medienästhetik als  
Mittel sozialer und  
symbolischer  
Inklusion und  
Exklusion

ästhetik werden als Mittel der soziokulturellen Verortung, der Identitätskonstruktion 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. Im Zentrum musikalischer Jugendkulturen steht dabei die Aneignung musikbezogener rezeptiver und produktiver Kompetenzen: Man muss beispielsweise in der Lage sein, die Art von Musik, über deren Kenntnis und Präferenz man sich innerhalb des jeweiligen soziokulturellen Kontexts soziales Ansehen verschaffen kann, von der Art Musik zu unterscheiden, mit der man die soziale Akzeptanz aufs Spiel setzen würde. Man gewinnt leichter Zugang und Prestige innerhalb der HipHop-Kultur, wenn man selbst rappen kann oder regelmäßig in Clubs oder auf Partys als DJ auflegt, man steigt in der Hierarchie der Teenie-Fan-Kultur, wenn man die Tanzchoreographie seines Lieblingsstars beherrscht.

Musikpädagogisch sind diejenigen Aspekte der Theorie des sozialen Gebrauchs von Musik, die durch Zugehörigkeits-, Identifikations- oder Distinktionswünsche motivierte Aneignungsprozesse und -weisen der Jugendlichen hinsichtlich „ihrer“ Musik und ihrer sozio- und musikkulturellen Umwelt ins Zentrum stellen. So wird im Rahmen des Selbstsozialisationsansatzes die Eigenaktivität der Jugendlichen in diesen Prozessen besonders hervorgehoben. Darüber hinaus wird den vor allem von pädagogischer Seite häufig ausgeklammerten oder sogar unter negativen Vorzeichen betrachteten Bereichen der Jugend- und Populärkultur besondere Aufmerksamkeit geschenkt (*Müller/Rhein/Glogner 2004*). Der Selbstsozialisationsansatz wendet sich gegen die Werthierarchien und Dichotomien einer Musikpädagogik, die auf der Musiksoziologie Adornos basiert: „gegen die stereotype normative Dichotomisierung bzw. Hierarchisierung von Kulturen (z.B. Hoch- vs. Populärkultur), von Umgehensweisen mit Kulturen (z.B. aktiv vs. passiv) sowie von Menschen, die jeweils mit bestimmten Kulturen auf bestimmte Arten und Weisen umgehen (z.B. Jugend-Musiziert-Gewinner vs. Hip-Hopper).“ (ebd., S. 242). Die Ludwigsburger musikpädagogische Jugendsoziologie hat sich explizit aus den Kollisionen mit der Musiksoziologie Adornos sowie der darauf basierenden musikpädagogischen Jugendforschung und Musikpädagogik entwickelt (vgl. *Müller 1990; Müller/Rhein/Glogner 2004*).

Das pädagogische  
Erklärungspotenzial  
der Theorie des  
sozialen Gebrauchs  
von Musik

Die Theorie des sozialen Gebrauchs von Musik weist für Probleme, die im pädagogischen Handlungsfeld auftreten (z.B. Konflikte im Musikunterricht), Erklärungspotenzial auf und liefert jugendkultur- und musiksoziologisch fundierte musikpädagogische Impulse. So zeigt eine kleine Untersuchung, die im Jahr 2007 mit N=119 Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Klassenstufen und Schularten<sup>2</sup> durchgeführt wurde, dass der Musikgeschmack bzw. die musikalischen Identitäten der Schüler/innen einen Einfluss darauf haben, wie sie ihren Musikunterricht sowie ihre Leistungs- und Verwirklichungschancen darin wahrnehmen: Je stärker populärmusikalisch ausgeprägt der Musikgeschmack der befragten Jugendlichen ist (hohe Präferenz für Pop/Rock (Radio), Techno/

House, HipHop/Soul), desto eher erscheint ihnen ihr jeweiliges 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. Umgekehrte Einschätzungen zum Musikunterricht lassen sich finden, wenn die Jugendlichen einen eher hochkulturell orientierten Musikgeschmack aufweisen. Dieser Befund (vgl. auch die Studien von *Eckhardt/Lück* 1976 und *Harnitz* 2002) ist ein Anhaltspunkt dafür, dass es dem Musikunterricht nicht gelingt, gerade Jugendliche, deren musikalische Identitäten populärkulturell orientiert sind und die über entsprechende Wissensbestände und Kompetenzen verfügen, zu integrieren (*Rhein/Müller* 2009). Dies könnte geschehen, indem diesen Jugendlichen im Musikunterricht Möglichkeiten zur Nutzung ihrer populärmusikalischen Ressourcen gegeben werden, z.B. als Vermittler musikalischer Kompetenzen, die sie sich selbst angeeignet haben (z.B. Breakdance), und indem ihnen Akzeptanz ihrer musikalischen Identitäten signalisiert wird.

Die im Rahmen dieses Forschungsprogramms gewonnenen Befunde aus Studien z.B. zur musikalischen Selbstsozialisation in der Teenie-Fankultur (*Rhein* 2000, 2007), zu den ästhetischen Urteilsprozessen junger Erwachsener am Beispiel ihres Umgangs mit der Ästhetik der britischen Band „The Smiths“ (*Müller/Rhein/Calmbach* 2006) oder zum Engagement als Authentizitätskriterium in Jugendszenen (*Calmbach* 2007) dienen zum einen der Weiterentwicklung der zugrunde gelegten – musikpädagogisch relevanten – jugendsoziologischen Theorie. Zum anderen werden die impliziten musikpädagogischen Gestaltungsaufforderungen expliziert, die sich zu einer musik- und jugendsoziologisch fundierten, musikpädagogischen Konzeption verdichten ließen (*Rhein/Müller* 2006, 2009, *Müller* 1990).

## 5 Eine musikpädagogische Hausaufgabe für die Jugend(kultur)soziologie: Musikalische Sozialisation in Migrationskontexten

Zur oben angeführten Forschungslücke „musikalische Sozialisation in Migrationskontexten“ ist anzumerken, dass die Jugendkulturforschung sich durchaus Aspekten (musik)ästhetischer Praxen Jugendlicher mit Migrationshintergrund widmet, beispielsweise im Zusammenhang mit dem HipHop in Deutschland (z.B. *Androutsopoulos* 2003; *Eckert/Reis/Wetzstein* 2000; *Klein/Friedrich* 2003). Auch existiert eine qualitative kulturanthropologische Studie „Musik in der Migration“, nach der das Bewahren von musikalischen Aspekten ihrer Herkunftskultur durch türkische Jugendliche ihrer soziokulturellen Verortung im Migrationskontext, in ihrer ethnic community, ebenso zuträglich zu sein scheint wie ihrer Integration in der Aufnahmegesellschaft (*Wurm* 2006). *Wurm* zieht jedoch weder die durchaus vorhandenen „Beobachtungen zur kulturellen Artikulation türkischer Jugendlicher in Deutschland“ (so der Untertitel ihrer Studie) noch einschlägige Forschungen zum Umgehen Jugendlicher mit populärer Musik her-

an. Insofern besteht Bedarf an systematischer Erforschung musikalischer Sozialisation in Migrationskontexten, die vor dem Hintergrund der aktuellen migrationssoziologischen wie pädagogischen Integrationsdebatten u.a. nach der Rolle der Musik in der Konstruktion hybrider Identitäten bzw. soziokultureller Zugehörigkeiten von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund fragt 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.

Migrationsbedingte  
Selbst- und  
Fremdbilder –  
Zuschreibung  
migrationsbedingter  
Belastungen und  
Benachteiligungen  
vs. Ressourcen und  
Chancen

Das Forschungsprojekt „Migration – Identität – Musik“<sup>3</sup>, das derzeit von den Autorinnen an der PH Ludwigsburg durchgeführt wird, widmet sich diesen Fragestellungen. Erste Befunde einer Pilotstudie liegen vor, in der v.a. die Untersuchung des migrationsbedingten Selbst- und Fremdbilds im Zentrum steht, d.h. die Zuschreibung von migrationsbedingten Belastungen und Benachteiligungen wie z.B. Bildungsbenachteiligung, Segregation, Zerrissenheit, Druck sowie von migrationsbedingten Ressourcen und Chancen wie z.B. Sprach- und Kulturkenntnisse, Toleranz, Empathie. In der Stichprobe (N=282 Studierende) befanden sich sowohl Studierende mit Migrationshintergrund (N=62) als auch Studierende ohne Migrationshintergrund (N=220). Beide Gruppen wurden anhand eines teils standardisierten, teils offenen Fragebogens nach ihren Zuschreibungen von Belastungen und Ressourcen an „die meisten Menschen mit Migrationshintergrund“ (Fremdbild) befragt. Die Studierenden mit Migrationshintergrund erhielten zusätzlich dieselben Fragen zu ihrem migrationsbezogenen Selbstbild. Außerdem wurde ihre soziokulturelle Selbstverortung zwischen Herkunfts- und Aufnahmegesellschaft (z.B. im Hinblick auf die Nutzung von Unterhaltungs- und Informationsmedien, auf kulturelle Feste, Sprache, den gewünschten Lebensmittelpunkt) untersucht und zum Selbstbild in Beziehung gesetzt. Dabei wurden auch Präferenzen für Musik aus dem Herkunftsland sowie für Musik, „die ausdrückt, was Migrationsgemäß bedeutet“, erhoben. Es zeigt sich, dass Studierende mit Migrationshintergrund, die ja durch ihren erreichten Bildungsgrad einen erheblichen Teil formaler Integration erreicht haben,

Soziokulturelle  
Selbstverortung  
zwischen Herkunfts-  
und  
Aufnahmegesell-  
schaft im Bezug  
zum Selbstbild

- sich selbst migrationsbezogene Ressourcen und Chancen eher zu- und Benachteiligungen und Belastungen, die aus ihrem Migrationshintergrund resultieren, eher nicht zuschreiben,
- sowohl migrationsbedingte Belastungen und Benachteiligungen als auch Ressourcen und Chancen für „die meisten Menschen mit Migrationshintergrund“ in stärkerem Maße sehen als Studierende ohne Migrationshintergrund,
- sich selbst im Vergleich zu den „meisten Menschen mit Migrationshintergrund“ als erheblich weniger belastet und benachteiligt sowie als stärker mit Ressourcen und Chancen ausgestattet betrachten,
- sich selbst als integriert in die deutsche Gesellschaft empfinden und sich soziokulturell eher in Deutschland als in der Herkunftskultur bzw. einem anderen Land verorten.

Ein differenzierteres Bild liefert eine Clusteranalyse in Bezug auf die Selbstbild- und Selbstverortungs-Items: Deutlich wird, dass nur diejenigen Studierenden

mit Migrationshintergrund, die sich soziokulturell eher hybrid, d.h. in beiden oder zwischen beiden Kulturen, verorten, überhaupt Belastungen und Benachteiligungen für sich selbst sehen. Zugleich schreiben sich diese belasteten Studierenden aber auch in höherem Maße migrationsbedingte Ressourcen zu als diejenigen, die sich soziokulturell eindeutiger – d.h. entweder eher als deutsch oder eher als dem Herkunftsland verbunden – verorten. Demgegenüber sehen diejenigen, die sich soziokulturell als „deutsch“ verorten, für sich keine Belastung und Benachteiligung, schreiben sich aber auch in geringstem Maße migrationsbedingte Ressourcen zu.

Zukünftige Forschung an Stichproben Jugendlicher mit und ohne Migrationshintergrund sollte u.a. klären, wie sich soziokulturelle Selbstverortungsmuster (herkunftsorientiert, „deutsch“, hybrid) und migrationsbezogene Selbstbilder nach Bildungs- und Ausbildungsniveaus unterscheiden, sowie herausarbeiten, welche Rolle das Umgehen mit herkunftskultureller Musik bei der Selbstverortung und beim Aufbau eines migrationsbezogenen Selbstbilds spielt und welche Zusammenhänge mit Integrationsprozessen sich daraus ergeben. Damit würde ein kleiner Beitrag zur Beantwortung der Frage geleistet, ob nicht gerade die hybriden sowie die auf die Herkunftskultur bezogenen Orientierungen, die gern pauschal als Indikatoren der Integrationsunwilligkeit bzw. als Ursachen migrationsbedingter Defizite und sozialer wie pädagogischer Probleme angesehen werden, einen eigenständigen Integrationsvorteil bieten.

## 6 Zusammenfassung

Entgegen *Hitzlers* These der fundamentalen Differenz von Pädagogik und Soziologie wurde am Beispiel der Entwicklung einer musikpädagogischen Jugendsoziologie gezeigt, dass eine doppelte Perspektive – d.h. die gleichzeitige Einnahme beider Sichtweisen, die aufeinander bezogen werden – nicht nur möglich, sondern für beide Disziplinen und für die transdisziplinäre musikpädagogische Jugendsoziologie gewinnbringend ist. Dabei wurde zunächst die Verwobenheit soziologischer und pädagogischer Sichtweisen anhand der „doppelten Perspektive“ herausgearbeitet, wie sie hier konzeptioniert wird: Verwoben sind unter anderem

- die Identifikation von Erziehungs-, Sozialisations- und Bildungsprozessen im sozialen Geschehen sowie dessen und deren soziologische Beschreibung und Erklärung,
- die pädagogische Kategorisierung der damit aufgefundenen Aneignungs- und Vermittlungsmechanismen sowie das Ziehen pädagogischer Konsequenzen daraus,
- die Herausforderung an die soziologische Theoriebildung und Forschung, die darin besteht, im pädagogischen Blick soziologische Relevanzen, theoretisches Weiterentwicklungspotenzial und Forschungslücken zu entdecken.

Diese Verwobenheit soziologischer und pädagogischer Perspektiven wurde anhand zweier Forschungsprogramme sichtbar gemacht und exemplifiziert, an

dem der „unsichtbaren Bildungsprogramme in Jugendszenen“ sowie an dem der „musikalischen Selbstsozialisation“. Während dieser Beitrag als Diskussionsimpuls zum Verhältnis von pädagogischer und soziologischer Jugendforschung in erster Linie das Potenzial der gelungenen Verknüpfung fokussierte, wurden die vorhandenen Divergenzen bzw. das mögliche Sich-im-Wege-Stehen beider Disziplinen nur am Rande thematisiert. Hierzu wird auf die Beiträge von *Popp, Scherr, Lauterbach/Schubarth* und *Stauber/Riegel* (in diesem Heft) verwiesen.

## Anmerkungen

- 1 Dieses Portal wurde im Jahre 2002 installiert und wird ständig erweitert und aktualisiert. Hauptziel dieses Projekts unter der Leitung von *Ronald Hitzler* ist es, eine Schnittstelle zwischen der Szenenforschung am Lehrstuhl für Allgemeine Soziologie der Universität Dortmund einerseits und an Jugendszenen interessierten Personenkreisen (z.B. Pädagogen/innen, Marketing-Fachleuten) andererseits zu bilden.
- 2 Durchgeführt wurde die Studie „Musikgeschmack und Musikunterricht“ im Rahmen des Seminars „Musikpädagogische Praxisforschung“ (Leitung: *Stefanie Rhein*) 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*.
- 3 Das Forschungsprojekt wird geleitet von *Renate Müller, Stefanie Rhein* und *Friedemann Lenz* und gefördert von der PH Ludwigsburg.

## Literatur

- Androutsopoulos, J.* (Hrsg.) (2003): *HipHop: Globale Kultur – lokale Praktiken*. – Bielefeld.
- Baacke, D.* (1968): *Beat – die sprachlose Opposition*. – München.
- Barth, D.* (2007): Nicht Ethnie, nicht Bildung, sondern Bedeutungszuweisung. Plädoyer für einen bedeutungsorientierten Kulturbegriff. In: *Schläbitz, N.* (Hrsg.): *Musikpädagogische Forschung*, 28. – Essen, S. 31-51.
- Böhnisch, L.* (2003): *Pädagogische Soziologie. Eine Einführung*. 2. überarbeitete und erweiterte Aufl. – Weinheim/München.
- Calmbach, M.* (2007): *More than Music. Einblicke in die Jugendkultur Hardcore*. – Bielefeld.
- Calmbach, M./Rhein, S.* (2007): *DIY or DIE! Überlegungen zur Aneignung und Vermittlung von Do-it-yourself-Kompetenzen in der Jugendkultur Hardcore*. In: *Göttlich, U./Müller, R./Rhein, S./Calmbach, M.* (Hrsg.): *Arbeit, Politik und Religion in Jugendkulturen. Engagement und Vergnügen*. – Weinheim/München, S. 69-86.
- Dibben, N.* (2002): *Gender Identity and Music*. In: *Hargreaves, D. J./Miell, D./MacDonald, R. A. R.* (Hrsg.): *Musical Identities*. – New York, pp. 117-133.
- Eckert, R./Reis, C./Wetzstein, T. A.* (2000): „Ich will halt anders sein wie die anderen!“ Abgrenzung, Gewalt und Kreativität bei Gruppen Jugendlicher. – Opladen.
- Eckhardt, J./Lück, H. E.* (1976): *Jugend und Musik. Drei musiksoziologische Untersuchungen in Nordrhein-Westfalen*. – Duisburg.
- Harnitz, M.* (2002): *Musikalische Identität Jugendlicher und Konflikte im Musikunterricht. Eine empirische Studie in der Sekundarstufe I*. In: *Müller, R./Glogner, P./Rhein, S./Heim, J.* (Hrsg.): *Wozu Jugendliche Musik und Medien gebrauchen. Jugendliche Identität und musikalische und mediale Geschmacksbildung*. – Weinheim/München, S. 181-194.
- Hitzler, R.* (1998): *Posttraditionale Vergemeinschaftung. Über neue Formen der Sozialbindung*. *Berliner Debatte Initial*, 9, 1, S. 81-89.
- Hitzler, R.* (2003): *Jugendszenen. Annäherungen an eine jugendkulturelle Gesellungsform*. In: *Düx, W./Rauschenbach, T./Züchner, I.* (Hrsg.): *Kinder und Jugendliche als Adressatin-*

- nen und Adressaten der Jugendarbeit. Schriftenreihe: Jugendhilfe in NRW, Heft 4. – Weinheim/München, S. 11-21.
- Hitzler, R. (2008): Grenzen der disziplinären ‚Ökumene‘. Zur fundamentalen Differenz von Jugendsoziologie und Pädagogik. *Soziologie*, 37, 2, S. 145-154.
- Hitzler, R./Bucher, T./Niederbacher, A. (2005): *Leben in Szenen. Formen jugendlicher Vergemeinschaftung heute*. 2., überarb. Aufl. – Wiesbaden.
- Hitzler, R./Pfadenhauer, M. (2005): *Unsichtbare Bildungsprogramme? Zur Entwicklung und Aneignung praxisrelevanter Kompetenzen in Jugendszenen. Expertise zum 8. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung NRW*.
- Kaiser, H. J. (Hrsg.) (1996): *Geschlechtsspezifische Aspekte des Musiklehren. Musikpädagogische Forschung*, 17. – Essen.
- Klein, G./Friedrich, M. (2003): *Is this real? Die Kultur des HipHop*. – Frankfurt a.M.
- Kleinen, G. (Hrsg.) (2003): *Begabung und Kreativität in der populären Musik*. – Münster.
- Lugert, W.-D. (1975): *Grundriss einer neuen Musikdidaktik*. – Stuttgart.
- Müller, R. (1990): *Soziale Bedingungen der Umgehensweisen Jugendlicher mit Musik. Theoretische und empirisch-statistische Untersuchung zur Musikpädagogik*. – Essen.
- Müller, R. (1995a): *Selbstsozialisation. Eine Theorie lebenslangen musikalischen Lernens*. In: Behne, K.-E. u.a. (Hrsg.): *Jahrbuch Musikpsychologie 1994*, 11. – Wilhelmshaven, S. 63-75.
- Müller, R. (1995b): *Neue Forschungstechnologien: Der Multimedia-Fragebogen in der musiksoziologischen und musikpädagogischen Forschung*. *Rundfunk und Fernsehen*, 43, 2, S. 205-216.
- Müller, R./Rhein, S./Calmbach, M. (2006): „What difference does it make?“ Die empirische Ästhetik von The Smiths: Eine audiovisuelle Studie zur sozialen Bedeutung des Musikgeschmacks. In: *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik 9*. Online verfügbar unter: [http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user\\_files/Online-Magazin/Ausgabe9/Mueller9.pdf](http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user_files/Online-Magazin/Ausgabe9/Mueller9.pdf), Stand: 31.03.2009.
- Müller, R./Rhein, S./Glogner, P. (2004): *Das Konzept musikalischer und medialer Selbstsozialisation – widersprüchlich, trivial, überflüssig?* In: Hoffmann, D./Merkens, H. (Hrsg.): *Jugendsoziologische Sozialisationstheorie. Impulse für die Jugendforschung*. – Weinheim/München, S. 237-252.
- Münch, T. (2002): *Musik, Medien und Entwicklung im Jugendalter*. In: Müller, R./Glogner, P./Rhein, S./Heim, J. (Hrsg.): *Wozu Jugendliche Musik und Medien gebrauchen. Jugendliche Identität und musikalische und mediale Geschmacksbildung*. – Weinheim/München, S. 70-83.
- O'Neill, S. A. (1997): *Gender and Music*. In: Hargreaves, D. J./North, A. C. (Hrsg.): *The Social Psychology of Music*. – Oxford/New York/Tokyo, pp. 46-63.
- Orff, C./Keetmann, G. (1950-1954): *Musik für Kinder*. Orff Schulwerk. 5 Bände. – Mainz.
- Rauhe, H. (1968): *Zum Wertproblem der Musik. Versuch einer Ästhetik der Trivialität als Grundlage für eine Didaktik der Populärmusik. Didaktik der Musik 1967. Vorträge und Referate der 14. Arbeitstagung des Arbeitskreises für Schulmusik und Allgemeine Musikpädagogik*. – Hamburg, S. 24-44.
- Rhein, S. (2000): *Teenie-Fans: Stiefkinder der Populärmusikforschung. Eine Befragung Jugendlicher am MultiMediaComputer über ihre Nutzung fankultureller Angebote*. In: Heinrichs, W./Klein, A. (Hrsg.): *Deutsches Jahrbuch für Kulturmanagement 1999*. – Baden-Baden, S. 165-194.
- Rhein, S. (2007): „Was wir mit Kultur machen“ – Selbstsozialisation mit Musik und Medien am Beispiel der Teenie-Fankultur. In: Kabus, W. (Hrsg.): *Vom Psalter zum Pop. Musik in Kultur und Leben. Friedensauer Schriftenreihe C*, 10. – Frankfurt a.M., S. 49-66.
- Rhein, S./Müller, R. (2006): *Musikalische Selbstsozialisation Jugendlicher: Theoretische Perspektiven und Forschungsergebnisse*. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1, 4, S. 551-568.
- Rhein, S./Müller, R. (erscheint 2009): *Auf dem Weg zu einer musikpädagogischen Jugendsoziologie*. In: Schläbitz, N. (Hrsg.): *Interdisziplinarität als Herausforderung musikpädagogischer Forschung. Musikpädagogische Forschung*, 30. – Essen.

- Rhein, S./Müller, R./Calmbach, M.* (2008): Der soziale Gebrauch von Musik und musikalische Selbstsozialisation. Musiksoziologie zwischen Klassen- und Individualisierungstheorie. In: *Rehberg, K.-S.* (Hrsg.): Die Natur der Gesellschaft. Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006, Teil 2. – Frankfurt a.M./New York, S. 4884-4895.
- Schläbitz, N.* (Hrsg.) (2007): Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik. Musikpädagogische Forschung, 28. – Essen.
- Schütz, V.* (1982): Rockmusik – eine Herausforderung für Schüler und Lehrer. – Oldenburg.
- Segler, H.* (1990/1992): Tänze der Kinder in Europa. Untersuchung und Dokumentation in zwei Bänden. Mit einer Analyse des sozialen Kontextes von Günther Batel. – Celle.
- Wallbaum, C.* (1998): Mit fremden Ohren hören oder: Den Geschmack mit dem Hemd wechseln? – Ein Projekt. *Musik & Bildung*, 30, 4, S. 10-15.
- Wallbaum, C.* (2007): Jugend-Kultur und ästhetische Praxis im Musikunterricht. Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik. Online verfügbar unter: <http://home.arcor.de/zfkm/07-wallbaum1.pdf>, Stand: 31.03.2009.
- Wurm, M.* (2006): Musik in der Migration. Beobachtungen zur kulturellen Artikulation türkischer Jugendlicher in Deutschland. – Bielefeld.