

Andreas de Bruin

AKTIONSETHNOLOGIE IN DER SCHULE?

Verständigung zwischen Schülern und Lehrkräften am Beispiel des Musikunterrichts

Aktionsethnologie im Bildungssystem

„Die Jugend von heute liebt den Luxus, hat schlechte Manieren und verachtet die Autorität. Sie widersprechen ihren Eltern, legen die Beine übereinander und tyrannisieren ihre Lehrer.“ Der griechische Philosoph Sokrates weist mit seinem Zitat auf ein Kommunikationsproblem zwischen jungen Leuten/Schülern und Eltern/Lehrern¹ hin, das auch heute noch seine Gültigkeit behält, insbesondere in der Lehrer-Schüler-Beziehung.² Der vorliegende Artikel möchte hier anknüpfen und den Dialog zwischen Schülern und Lehrern näher betrachten. Im Mittelpunkt stehen Erfahrungen aus der eigenen achtjährigen Tätigkeit des Autors als Bildungsreferent für über 2000 arbeitslose Jugendliche in berufsvorbereitenden Maßnahmen (BVBM) verschiedener beruflicher Fortbildungsinstitutionen in München und Umgebung.³ Es hat sich für mich vor allem gezeigt, dass Lehrkräfte im Verstehen von Lebenswelten⁴ jun-

1 Um den Lesefluss zu erleichtern, wird in diesem Artikel in der Regel die männliche Pluralform verwendet. Schülerinnen, Lehrerinnen, Teilnehmerinnen etc. sind aber ausdrücklich darin einbezogen.

2 Dass viele Lehrer kaum mehr in der Lage sind, die Beziehung zu ihren Schülern zu pflegen und den Unterricht entsprechend interessant und qualitativ hochwertig zu gestalten, kann unter anderem aus einer Potsdamer Lehrerstudie mit über 4000 Lehrern abgeleitet werden. Uwe Schaarschmidt, Professor für Persönlichkeits- und Differentielle Psychologie am Institut für Psychologie der Universität Potsdam und Leiter der Potsdamer Lehrerstudie, weist darauf hin, dass Lehrkräfte heute besonders „burnout“-gefährdet sind. Insbesondere drei Faktoren, so die Studie, belasten den Lehrerberuf: die Klassenstärke, die zu absolvierenden Unterrichtseinheiten und der Umgang mit schwierigen Schülern (vgl. Schaarschmidt 2002: 11).

3 Für eine ausführliche Beschreibung der Zusammenarbeit mit arbeitslosen Jugendlichen siehe de Bruin 2004.

4 Der Begriff Lebenswelt bezieht sich auf das phänomenologische Konzept der Lebenswelt des Mathematikers und Philosophen Edmund Husserl (1859-1938). Lebenswelt steht für „die anschaulich-konkrete Wirklichkeit, in der die menschliche Lebenspraxis sich abspielt, in die wir hineingeboren werden, als deren Zen-

ger Menschen oft nicht geübt sind, was unausweichlich zu Provokationen auf beiden Seiten führt und eine konfliktfreie Kommunikation zwischen Lehrkräften und Schülern erheblich erschwert. Darüber hinaus wurde mir bewusst, dass viele der Kursteilnehmer durch das heutige Schulsystem nie eine wirkliche Chance bekommen hatten, sich zu entfalten. Dass junge Menschen in der Schule rebellieren, ist nicht zuletzt auch unter diesem Aspekt zu betrachten. Es wäre zu hinterfragen, ob das problematische Verhalten einiger Schüler möglicherweise nicht auch auf einen „innerlichen“ Protest zurückzuführen ist, da sie merken, dass ihre Entwicklungsmöglichkeiten (auf struktureller Ebene) prinzipiell eingeschränkt sind und sie stattdessen lediglich auf ein Abstellgleis mit der Bezeichnung „unattraktive Tätigkeiten, schlechte Arbeitsbedingungen und geringe Aufstiegschancen“ (vgl. Lex 1997: 50) oder sogar Arbeitslosigkeit geschoben werden? Nicht allein aus wirtschaftlicher Sicht geht durch dieses Versäumnis ein Potenzial an Talenten verloren – den jungen Menschen wird damit auch ein großes, kaum wieder gut zu machendes Unrecht angetan. Daher ist es aus ethischer Sicht umso dringlicher, dass die für derartige Missstände verantwortlichen Machtstrukturen sorgfältig analysiert und entzerrt werden.

Aktionsethnologie

Zur Vertiefung des Dialogs zwischen Schülern und Lehrkräften wie auch für die Erforschung von Machtstrukturen im Bildungsbereich wird hier die Aktionsethnologie, die eine Teildisziplin der Ethnologie ist, herangezogen. Der Begriff „Action Anthropology“ (deutsch: Aktionsethnologie) geht auf den Ethnologen Sol Tax (1907-1995) von der Universität Chicago zurück, der Anfang der 1950er Jahre Leiter eines Projekts bei den Mesquakie, auch Fox genannt, in Iowa war. Das so benannte Fox-Projekt war ursprünglich als eine Möglichkeit für junge Ethnologie-Studenten der Universität Chicago gedacht, um die Methode der Feldforschung kennen zu lernen und darüber hinaus Daten über den Prozess des kulturellen Wandels einzuholen beziehungsweise bezüglich der Integration der Mesquakie-Kultur in die amerikanische Gesellschaft (vgl. Seithel 1990: 85; Tax 1975). Weil die Mesquakie sich massiv mit einer Reihe von sozialen Problemen wie Armut, Arbeitslosigkeit und Alkoholkonsum konfrontiert sahen und es für Außenstehende schien, dass sie in diesem katastrophalen Zustand verharrten und ohne fremde Hilfe keinen Ausweg

trum wir uns empfinden, in der wir unsere Zwecke verfolgen und uns mit den Mitmenschen und der Natur handelnd und leidend auseinandersetzen und aus der wir wieder heraussterben“ (Stagl 1993: 20). Im Rahmen dieser Arbeit bezieht sich das Verstehen der Lebenswelten junger Menschen insbesondere auf ihre unterschiedlichen Wertvorstellungen und Normen, Denkkonzepte, ihren bewussten und unbewussten Umgang mit Symbolen sowie auf die verschiedenen Verhaltensformen wie beispielsweise Konsum- und Freizeitverhalten (vgl. Hartfiel/Hillmann 1982: 426-427).

fanden, entwickelte sich bei den Studenten der Wunsch, etwas für dieses „arme Volk“ zu tun. Dabei gingen die Überlegungen der Studenten zunächst in die gleiche Richtung wie die gewöhnliche *Angewandte Anthropologie* beziehungsweise die Entwicklungshilfe der 1950er Jahre: Sie arbeiteten Hilfsprojekte aus, ohne die „Betroffenen“, in diesem Fall die Mesquakie, darin einzubeziehen. Nach mehreren Fehlschlägen und ständigen vergeblichen Bemühungen erkannten die Studenten, dass die Mesquakie Armut und soziale Deklassierung bewusst in Kauf genommen hatten, weil sie die typische amerikanische Lebenseinstellung, den „American Way of Life“, verweigerten. Wenngleich sich über das gesamte Projekt hinweg, von 1948 bis 1958, kein gleichberechtigter Dialog zwischen den Mesquakie und den Ethnologen entwickelte, erwiesen sich die gemachten Erfahrungen als Katalysatoren für einen neuen Verstehensansatz in der Ethnologie: die Aktionsethnologie (vgl. Amborn 1993; Gearing et al. 1960; Seithel 1990: 87; Tax 1975).

Das Vorgehen der Fox-Projekt-Studenten, die Betroffenen, das heißt die Mesquakie, unterstützen zu wollen, sowie das Scheitern ihrer Hilfsprogramme sind exemplarisch: Die Entwicklung und Durchführung von unterstützenden Maßnahmen, ohne eine wirkliche Beteiligung der Betroffenen selbst, führten letztendlich in eine Sackgasse.

Das so genannte Mittel-Zweck-Denken der Fox-Projekt-Studenten ist aber auch im hiesigen Schul- und Ausbildungssystem bekannt und erweist sich dort in ganz ähnlicher Weise als mehr und mehr problematisch. Schüler protestieren gegen starre, teils obsolet gewordene Strukturen und Vorgehensweisen, gegen den Frontalunterricht, gegen zu hohen Leistungsdruck und gegen all jene Normen und Regeln, die heute nicht mehr zeitgemäß sind. Sie üben erhebliche Kritik an der Schule, die „ihre Anliegen, Interessen, Wünsche, ihre biographischen Entwürfe und ihr eigenes schulisches Verständnis zu wenig ernst nimmt“ (Haselbeck 2000: 7). Schüler blockieren den Unterricht, weil sie ahnen, dass sich das versprochene „Ziel“ im schulischen Mittel-Zweck-Plan, ein sicherer Arbeitsplatz, für viele nicht realisieren lässt (vgl. de Bruin 2004). Auch die BVBM unterliegen einem Mittel-Zweck-Schema: der Vermittlung von Lehrstellen. Hier gelingt es den jungen Kursteilnehmern ebenso nur selten, ihrer Stimme Gehör zu verschaffen. Aus Gesprächen mit wissenschaftlichen Mitarbeitern des Deutschen Jugendinstituts (DJI) in München und des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) in Nürnberg geht hervor, dass die arbeitslosen jungen Menschen in keinem Interessenverband organisiert sind. Zwar finden sich bei der Entwicklung neuer Hilfsmaßnahmen auf dem Gebiet der Jugendarbeitslosigkeit Beiratsgremien zusammen, die der Bundesanstalt für Arbeit mit begleitenden Ratschlägen zur Seite stehen, aber für die betroffenen jungen Leute selbst ist ein aktives Mitspracherecht nicht vorgesehen (vgl. de Bruin 2004).⁵

5 Eine vielversprechende Initiative, ehemaligen BVBM-Teilnehmern eine Stimme zu verschaffen, betrifft das Projekt „Jugendarbeitslosigkeit hat viele Gesichter“, das April 2005 an der Fachhochschule München (Fachbereich Sozialwesen) unter

Im Folgenden sollen zunächst zwei für die Vertiefung wichtige Merkmale des aktionsethnologischen Forschungsansatzes erläutert werden: die Selbstbestimmung des Dialogpartners sowie die Auseinandersetzung mit Machtstrukturen. Im *Wörterbuch der Ethnologie* umschreibt der Sudan-Experte Bernhard Streck die ethnologische Disziplin allgemein als „die Wissenschaft von den Unterschieden und Gemeinsamkeiten zwischen den Kulturen und Gesellschaften der Gegenwart und Vergangenheit“ (Streck 1987: 7). Ihre Hauptaufgabe aber liegt in der Entkodierung von Fremdartigem. Der Ethnologe hat die wichtige Aufgabe, die Position als „kultureller Übersetzer“ einzunehmen (vgl. Bohannan/van der Elst 2002: 11ff., Streck 1987: 23).⁶ Wie eine solche Übersetzung jedoch im einzelnen Fall auszusehen hat, ist in der Ethnologie bis heute ein umstrittenes Diskussionsthema. Für den Philosophen Wilhelm Dilthey (1833-1911) ist das Verstehen des Fremden nur aus einer Innensicht möglich. Damit setzte Dilthey die geisteswissenschaftliche Haltung von der naturwissenschaftlichen ab, die ausschließlich äußere Erklärungsgründe für das Verstehen des Betrachteten gelten lassen will (vgl. Scruton 2002: 245-246). Für die Ethnologie als Geisteswissenschaft stellt sich angesichts dessen die Frage, wie nahe der Forschende (Subjekt) dem Erforschten (Objekt) im Forschungsprozess kommen darf, um dem wissenschaftlichen Objektivitätsanspruch gerecht zu werden. An dieser Stelle geht die Teildisziplin Aktionsethnologie einen radikalen Weg: Statt einer Trennung von Subjekt und Objekt spricht der aktionsethnologische Ansatz nunmehr von „autonomen Subjekten“, wobei das „erforschte“ Subjekt eine gleichberechtigte Stellung zum „forschenden“ Subjekt erhält (vgl. Amborn 1993; Seithel 1990; Streck 1987: 23; Tax 1975). Das Bedürfnis, den Anderen, im ethnologischen Sinne den „Fremden“, so weit wie möglich zu verstehen, ist für die Aktionsethnologie eine Grundvoraussetzung. Richtiges Verstehen erfordert eine kompromisslose Bereitschaft, sich dem Gegenüber zu öffnen – ein Vorgang, der dem Aktionsethnologen Hermann Amborn am Institut für Völkerkunde und Afrikanistik der Ludwig-Maximilians-Universität München zufolge schließlich zu einem „echten ethnologischen Verstehen“ führen kann (vgl. Amborn 1994: 208). Anliegen des Aktionsethnologen ist es, sein Gegenüber in seinem Bestreben nach Freiheit und Selbstbestimmung zu unterstützen. Um dies zu erreichen, müssen die beteiligten Subjekte sich in einen gemeinsamen Dialog einbringen können. Für den Aktionsethnologen ist es daher nicht möglich, von vornherein Projektziele und Arbeitsvorgehensweisen zu fixieren. Stattdessen sollte ein fließender Prozess entstehen, in dem schrittweise Teilvorhaben realisiert werden. Mit den Worten von Amborn: „Mittel und Zweck werden nicht mehr unterschieden. Das Mittel

Leitung von Dr. Andreas de Bruin und Norbert Schindler ins Leben gerufen wurde. Im Mittelpunkt steht die Durchführung von qualitativen Interviews mit ehemaligen BVBM-Teilnehmern, um insbesondere ein besseres Bild über den beruflichen Werdegang und die momentane Lebenssituation dieser jungen Menschen zu erhalten. Weitere Informationen unter: www.neue-erziehung.de

6 Für eine Diskussion ethnologischer Berufsfelder siehe Bollig/Brumann 1998.

ist bereits das Ziel, und aus dem Erreichten ergeben sich neue Mittel, um weitere Ziele zu erreichen. Oder, anders ausgedrückt, jedes erreichte Ziel ist ein Mittel, um das nächste Ziel zu erreichen“ (Amborn 1993: 132). Im Idealfall entsteht unter den Dialogpartnern ein Interaktionsprozess, in dem alle Beteiligten ihre eigene Expertise einbringen und sowohl die Position des Lehrenden als auch des Lernenden übernehmen.

Die Verantwortung der Wissenschaft

Da für den Aktionsethnologen die Selbstbestimmung des Dialogpartners im Vordergrund steht, darf er nicht nur Menschen nicht verletzen oder ihre Interessen übergangen, sondern er darf sie auch nicht für seine eigenen Ziele missbrauchen. Wissenschaftliche Untersuchungen sind nur dann gerechtfertigt, wenn die Ergebnisse für die Gemeinschaft der untersuchten Gruppe von Gewinn sind (vgl. Tax 1975: 515). Der Aktionsethnologe ist vor diesem Hintergrund verpflichtet, sein Wissen und seine Fähigkeiten auf Probleme anzuwenden, die durch die am Forschungsprozess Beteiligten als solche erkannt werden (vgl. Berreman 1968: 394). An erster Stelle steht der Dienst am Menschen, nicht an der Wissenschaft: Die Wissenschaft ist in diesem Sinne lediglich die äußere Form, in der ein solcher Dienst seinen Ausdruck finden kann (vgl. Berreman 1968: 315). Die Aufgabe für den Aktionsethnologen besteht in erster Linie im Aufzeigen von Alternativen, die aber nicht vorgeschrieben, sondern nur angeboten werden. Dabei kann der Aktionsethnologe sich – falls nötig – grenzüberschreitend auf die Seite der Dialoggruppe stellen, beispielsweise indem er dazu beiträgt, einer unterdrückten Ethnie die undurchsichtigen Strukturen mächtiger Konzerne ersichtlich zu machen. Ein Arbeitsgebiet, das die Ethnologie auch als „Studying Up“ (Nader 2002) bezeichnet. Der Prozess des *Studying Up* spielt im vorliegenden Artikel eine wesentliche Rolle, da er für ein umfassenderes Verstehen des Verhaltens von Schülern wie auch von Lehrkräften wesentliche Voraussetzung ist.

Vorgehensweise

Um zu begründen, wie aktionsethnologische Schwerpunkte auf den schulischen Bereich übertragen werden können, soll zunächst die Ungerechtigkeit im Bildungssystem anhand der Segmentierung des Erwerbsmarktes erläutert werden, gefolgt von einigen kritischen Überlegungen zum Thema „Schule und Ausgrenzung“. Auf diese Weise soll ein Verständnis geschaffen werden für das Verhalten demotivierter Schüler, da oft ein Gefühl des Versagens, ein Mangel an Selbstvertrauen und das Fehlen einer Zukunftsperspektive problematischem Schülerverhalten zugrunde liegt. Daraufhin folgt eine Übertragung des aktionsethnologischen Ansatzes auf das Unterrichtsfach Musik. Im Mittelpunkt steht die schwierige Lage, in der sich der Musikunterricht an deutschen

Regelschulen in der heutigen Zeit befindet. Das Fach ist momentan bei vielen Schülern unbeliebt und fällt oft aus beziehungsweise wird ersetzt. Befragungen des Autors zufolge bemängeln Schüler vor allem die Nicht-Berücksichtigung der eigenen musikalischen Interessen im Unterricht wie auch das Fehlen aktiven Musizierens – eine Situation, wo die Aktionsethnologie sehr wohl Hilfeleistung leisten kann. Das Thema „Musik“ ist hier auch aus einem weiteren Grund wichtig: Durch Musik lassen sich ethische Normen und Werte vermitteln, eine Qualität, die in der Gesellschaft momentan zu wenig berücksichtigt wird.⁷ Eine Kurzbesprechung von zwei wissenschaftlichen Musikforschungen soll auf die Bedeutung des Musikunterrichts an Schulen hinweisen.

Zur Verdeutlichung der Krise im Musikunterricht wird auf die Notwendigkeit des Verstehens musikalischer Lebenswelten junger Menschen verwiesen. Ein Handzeichen eines Jugendlichen dient als Beispiel dafür, um aufzuzeigen, was ein kleines Symbol für einen gemeinsamen Dialog preisgeben kann. Dargestellt wird der aktionsethnologische Aspekt des *Studying Up* anhand einer Beschreibung der Strategien der Musikindustrie und deren Zieles, die Musikpräferenzen⁸ junger Menschen zu beeinflussen. Eine Zusammenfassung be-

-
- 7 Im Unterschied zu heute war der Umgang mit der Musik in der Vergangenheit, insbesondere in den frühen Hochkulturen, ein völlig anderer. Musik wurde als eine eigenständige Kraft angesehen, die in allen wichtigen gesellschaftlichen Bereichen – Politik, Medizin, Astronomie etc. – ihren Platz hatte. Beispielsweise gelangte man anhand komplizierter Berechnungen von Tonverhältnissen zu bestimmten Zahlenkombinationen, deren symbolischer Wert sich auf die Alltagswelt übertragen ließ. Auf diese Weise fand die Musik auch über die Zahl Eingang in Gesellschaftsstrukturen, die Musik wurde zum Lenker allen Lebens und sogar als „Wissenschaft der Wissenschaften“ bezeichnet (Daniélou 1994: 1; siehe auch Stege 1961: 94-96). Heute ist es kaum noch vorstellbar, dass so mancher damalige Staatsmann Musik gar zielgerichtet einsetzte, um seine Untertanen günstig zu stimmen. Der Musikologe David Tame bespricht in seinem Buch *The Secret Power of Music* die Bedeutung von Musik in alten Hochkulturen und betont die enorme Kraft, die der Musik beigemessen wurde: „If a civilization's music was in the hands of the evil or ignorant, the ancients believed, it could lead the civilization only to inevitable doom. But in the hands of the illumined, music was a tool of beauty and power which could lead the way for an entire race into a golden age of peace, prosperity and brotherhood“ (Tame 1988: 18).
- 8 Der Begriff „Musikpräferenz“ ist zu unterscheiden von „Musikgeschmack“. Nach Behne bezeichnet „Musikpräferenz“ vor allem „aktuelle Entscheidungen“ (*preferences*/Präferenzen), während der Musikgeschmack sich auf eine „langfristige Orientierung“ beruft. Darüber hinaus bezieht sich der Musikgeschmack auf den Gesamtkomplex, die Musikpräferenz auf definierte, konkrete Situationen (vgl. Behne 1997: 339-340). Die Einstufung der Musikpräferenzen junger Menschen erweist sich oftmals als schwierig, weil diese ihre musikalischen Vorlieben statt an der Musik tendenziell mehr an den jeweiligen Musikstars ausrichten, die aber häufig keinem eindeutigen Musikstil zuzuordnen sind. Jugendliche sind demnach musikalisch personenorientiert – im Gegensatz zu den Musiklehrkräften, deren Musikpräferenzen sachorientiert sind (vgl. Bofinger 2001: 165).

leuchtet, wie die Aktionsethnologie einen Beitrag zum Überwinden der Krise im Fach Musikunterricht leisten kann. Abgeschlossen wird der Artikel mit einem Gesamtausblick.

Ungerechtigkeit im Bildungssystem als Folge der Segmentierung des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes

Die Frage nach einer Änderung des Schulsystems ist eng verknüpft mit der Frage nach den Zwecken, welche das System erfüllen soll. Als wichtige Sozialisierungsinstanz soll die Schule in erster Linie Wissen, Herz und Charakter bilden.⁹ Sie soll junge Menschen mit den Normen und Werten der jeweiligen Gesellschaft vertraut machen und eine Eingliederung in diese gewährleisten. Das beinhaltet auch eine ausreichende Vorbereitung der jungen Menschen auf ein zukünftiges Erwerbsverhältnis, eine Aufgabe, die in Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg dem Staat überantwortet wurde, den ein 1946 verabschiedetes Gesetz „auf das Vollbeschäftigungsziel verpflichtete“ (Sengenberger 1978c: 18). Der Staat hat diese Zielrealisierung mit Hilfe verschiedener Instrumente zu bewirken und zu überwachen, so beispielsweise auch durch die Bildungspolitik. Dass die Beziehung zwischen Bildungspolitik und Arbeitsmarkt in der Praxis sich jedoch nicht als bloße Angelegenheit des Staates erweist, betonen unter anderem Edwards, Gordon und Reich (1978). Als Vertreter der insbesondere in den siebziger Jahren aktiven *Union for Radical Economists* sehen sie die Bildungspolitik durch mächtige Unternehmen beeinflusst, die ein Bildungssystem nach ihrer Vorstellung zu gestalten suchen: „An verschiedenen Aspekten der Aktivitäten dieser großen Unternehmen lässt sich aufzeigen, dass diese Anstrengungen darauf zielten, die Arbeiterschaft in verschiedene Segmente aufzuspalten, sodass die täglichen Erfahrungen der Arbeiter verschieden waren und die Grundlage ihrer gemeinsamen Opposition gegen die Kapitalisten untergraben wurde“ (Edwards/Gordon/Reich 1978: 59). Indem man die getrennten Arbeitssegmente mit unterschiedlichen Zugangsbedingungen versieht, wie beispielsweise den erforderlichen schulischen Qualifikationen, sind die Monopolisten in der Lage, eine gewünschte Trennung im Bildungsbereich zu realisieren: „Dies geschehe durch Maßnahmen wie Intelligenztests und abgestufte Bildungsabschlüsse, über die die Schule auf scheinbar objektive Weise ungleiche Fähigkeiten feststellt und damit auch die vorhandene Ungleichheit der beruflichen Positionen legitimiert. Die Anwendung dieser Mittel gehe weit über das hinaus, was zur Ermittlung der Eignung einer Arbeitskraft für einen bestimmten Arbeitsplatz erforderlich sei“ (Sengenberger

9 Siehe die Broschüre „Oberste Bildungsziele in Bayern. Der Artikel 131 der Verfassung des Freistaates Bayern in aktueller pädagogischer Sicht“, München [1995], hrsg. vom Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung 1999: 4.

1978c: 24). Werner Sengenberger, ehemaliger wissenschaftlicher Mitarbeiter am Münchner Institut für Sozialwissenschaftliche Forschung und momentan in der *International Labor Organisation* in Genf tätig, geht in seinem Modell eines segmentierten Arbeitsmarktes ebenfalls davon aus, dass es betriebliche Interessen sind, die zur Teilung des Erwerbsmarktes führen. Für ihn steht das Kosten-Nutzen-Kalkül im Vordergrund, dem das einzelbetriebliche Handeln unterliegt. Da sich das so genannte ‚Humankapital‘ ebenfalls dieser Profit-Berechnung unterordnen muss, lohnt es sich aus betrieblicher Sicht, vor allem in solche Arbeitnehmer zu investieren, die sich für den Betrieb als rentabel erweisen. Durch betriebsspezifische Qualifizierung sollen diese Humankräfte für das Unternehmen gewonnen und mittels interner Weiterbildung und einer Strategie der Personalstabilisierung zum gewünschten Leistungsoutput begleitet werden. Insbesondere Großbetriebe kreieren auf diese Weise unterschiedliche Teilarbeitsmärkte mit entsprechend eingeschränkten Zugangschancen (vgl. Sengenberger 1978c: 32).

In einer umfassenden Untersuchung mit 2200 jungen Erwachsenen geht Tilly Lex der Frage nach, welche spezifischen Muster aus soziodemographischen Merkmalen¹⁰ und bestimmten Ausbildungs- und Berufsverläufen Jugendlichen bei ihrer Eingliederung in die Ausbildungs- und Arbeitswelt Probleme bereiten können (Lex 1997: 22-23). Lex kommt zu dem Ergebnis, dass vor allem „junge Frauen, junge Ausländer und Jugendliche sowie junge Erwachsene mit unterdurchschnittlichen Qualifikationsvoraussetzungen“ von einer Ausgrenzung bedroht sind (vgl. Lex 1997: 29).¹¹ Für diese jungen Menschen bleibt höchstens die Perspektive einer instabilen Erwerbstätigkeit, die sich insbesondere durch schlechte Arbeitsbedingungen, Niedriglöhne und eine aus Sicht der Arbeitgeber unproblematische Entlassungsprozedur kennzeichnet. Neben dem genannten „Jedermann-Arbeitsmarkt“, auch „unspezifischer Arbeitsmarkt“ genannt, unterscheidet Werner Sengenberger zwischen zwei weiteren Erwerbsmärkten: dem „betrieblichen Arbeitsmarkt“ und dem fachlichen Arbeitsmarkt. Auf dem „betriebsspezifischen Arbeitsmarkt“, auch „primäres Segment“ oder „interner“ Arbeitsmarkt genannt, befinden sich Arbeitskräfte mit besonderen Privilegien, auf die die Betriebe sogar in Rezessionsphasen nicht verzichten können. Arbeitskräfte mit fachlichen Qualifikationen für spezifische Branchen oder Berufe sind charakteristisch für das fachliche Segment des Erwerbsmarktes. Da letztgenannter Teilarbeitsmarkt als eigenständiges Segment umstritten ist, wird das duale Konzept der Arbeitsmarktsegmentierung bevorzugt (vgl. Lex 1997: 32-34; Sengenberger 1978a).

10 Unter die soziodemographischen Merkmale fallen beispielsweise Kriterien wie Alter, schulische Qualifikation, Nationalität, Geschlecht, Konfessionszugehörigkeit etc.

11 Für Lex fallen darunter auch diejenigen jungen Erwachsenen, die zwar einen erfolgreichen Schulabschluss vorweisen können, aber aufgrund ihrer problematischen Biografie mit Ausgrenzung konfrontiert werden (vgl. Lex 1997: 29).

Die Trennung in Arbeitssegmente hat weitreichende Konsequenzen. So beeinflusst sie beispielsweise die beruflichen Entfaltungsmöglichkeiten, das Einkommen wie auch das Risiko, arbeitslos zu bleiben. Nichtsdestotrotz sieht Sengenberger die Teilung des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes als ökonomisch und politisch gewollt an (vgl. Sengenberger 1978b: 11; 1978c: 17). Das bedeutet, dass sich die Vertreter des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland bewusst dafür entschieden haben, Menschen als eine Form von ‚Humankapital‘ zu vergegenständlichen, zu selektieren und mittels eines Ausleseverfahrens im Schul- und Ausbildungssystem auf diese Trennung vorzubereiten. Auf diese Weise beeinflusst die Arbeitsmarktpolitik bereits in einem sehr frühen Stadium die Entfaltungsmöglichkeiten junger Menschen, und insbesondere benachteiligte Jugendliche werden dadurch frühzeitig auf den „Jedermann-Arbeitsmarkt“ gelenkt.

Mangelnde schulische Qualifikation als Ursache für Ausgrenzung

Das schulische Ausleseverfahren beruht insofern auf einer falschen Prämisse, als mittels dieses Selektionsverfahrens nur die Entwicklung von Spitzenschülern gefördert und abgesichert wird. Dass gleichzeitig viele junge Menschen mit diesem System nicht zurechtkommen und als Schulversager auf der Strecke bleiben, wird durch die Verantwortlichen schlichtweg in Kauf genommen. Im Artikel „Die Schule brännt“ (*Die Zeit* vom 6.12.2001) heißt es bezüglich des internationalen Bildungsvergleiches: „Führend sind wir nur auf einem Feld: Nirgendwo sind die Unterschiede zwischen guten und schlechten Schülern so groß wie hierzulande.“¹² Neben der zweifellos ausgeprägten Kluft zwischen guten und schlechten Schülern in Deutschland stellt sich mit den PISA-Ergebnissen zudem heraus, dass sogar die leistungsstärkeren Schüler in Deutschland im internationalen Vergleich zurückliegen. Von dieser Warte her scheint es nur legitim, das frühzeitige Ausleseverfahren zu hinterfragen. Der Essener Bildungsforscher Professor Dr. Klaus Klemm (2001) sieht die frühzeitige Selektion als eine von möglichen Erklärungen für das schlechte Abschnei-

12 Dass der Unterschied zwischen guten und schlechten Schülern in Deutschland enorm groß ist, bestätigt auch eine im November 2002 veröffentlichte internationale Bildungsstudie vom Kinderhilfswerk UNICEF. Insbesondere der Bildungsstand der Eltern spielt hier eine wichtige Rolle. Unter dem Titel „Schwächere Schüler werden in Deutschland einfach abgehängt“ berichtete *Spiegel-Online* am 26.11.2002 über die Ergebnisse der UNICEF-Studie und nannte die fehlgeschlagene Integration von Ausländern in Deutschland als einen der Hauptgründe für die deutsche Bildungsmisere. Die großen Schwierigkeiten, die viele Immigranteneltern mit der deutschen Sprache haben, wirkt sich negativ auf die schulische Förderung ihrer Kinder aus, so der Bericht.

den der Schüler in Deutschland beim PISA-Test.¹³ Indem er sich auf Skandinavien beruft, wo der PISA-Test sehr erfolgreich absolviert wurde und wo keine Auslese in den Schulen stattfindet, betont er die notwendigen schulischen Reformen und kritisiert dabei die im Wege stehenden Machtstrukturen: „Nicht über das Scheitern der Reformversuche muss man reden, sondern über den Verrat an den Reformansätzen“ (Klemm 2001: 10). Wie schwer sich Bildungsreformen durchsetzen lassen, erfuhr bereits Georg Picht, ehemaliges Mitglied des Deutschen Ausschusses des Erziehungs- und Bildungswesens, als er 1964 mit seiner Schrift über die „deutsche Bildungskatastrophe“ eine heftige Bildungsdebatte auslöste. Dennoch resümiert er im Vorwort seiner späteren Neuauflage des Buches: „Die Thesen, die ich vor bald zwei Jahren vorgetragen habe, sind heute um nichts weniger aktuell; man hat in der Zwischenzeit zwar viel geredet, aber es wurde erschreckend wenig getan, um den Notstand, den ich geschildert habe, zu überwinden. Durch die mit Leidenschaft geführte Diskussion fühle ich mich in allen wesentlichen Punkten bestätigt; ich verzichte deshalb auch auf die Korrektur von Details und gebe die Aufsätze unverändert so wieder in Druck, wie sie im Februar 1964 erschienen sind“ (Picht 1965: 7). Auch Impulse aus dem Ausland werden nicht unbedingt schneller aufgegriffen. So formulierte eine internationale Arbeitsgruppe 1975 in Amsterdam auf einem Kolloquium zum Thema „Adolescence in the Year 2000“ wichtige Probleme des damaligen Schulsystems: die „Überbewertung von Wissen, das Konkurrenzprinzip, das soziale Ungleichheit begünstigt“, die „Beziehungslosigkeit zur ‚äußeren‘ Welt“ sowie „Überbürokratisierung“. Auch wiesen die Forscher auf die Benachteiligung von Frauen und Jugendlichen auf dem Arbeitsmarkt hin (vgl. Oerter 1981: 193-194), Ergebnisse, die Tilly Lex bei ihren Untersuchungen auch im Jahr 1997 noch vorfindet. Vor diesem Hintergrund eines offensichtlich langwierigen Bildungs- und Reformproblems in Deutschland – manche Experten sprechen von einer gewissen „Reformträgheit“ – sind die Resultate der Eilreisen hochkarätiger Bildungsvertreter in die skandinavischen Länder, wie die mehrerer deutscher Kultusminister im Mai 2002,¹⁴ um vor Ort neue Ideen über die zukunftsfähige Gestaltung des

13 Die PISA-2000-Studie (*Programme for International Student Assessment*) wurde im Auftrag der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) durchgeführt. Hauptziel war es, festzustellen, wie leistungsfähig die Bildungssysteme der an der Studie teilnehmenden Länder (insgesamt 32) sind. Der Test ging von drei Schwerpunkten aus: Lesekompetenz, mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung. Da die Schüler in Deutschland entgegen den Erwartungen vieler lediglich Plätze in den untersten Rängen belegten, lösten die Ergebnisse eine neue politische Bildungsdebatte aus (vgl. *Zeitdokument* vom 3.2002, „Schock für die Schule. Die Pisa-Studie und ihre Folgen“).

14 *Spiegel-Online* berichtete am 30.5.2002 über einen viertägigen „Gruppenausflug“ der Bundesministerin für Bildung und Forschung Edelgard Bulmahn (SPD) zusammen mit sechs SPD-Kultusministern und der Bundesschülervertreterin Anna Weber nach Finnland.

Schulsystems zu erhalten, mit Vorsicht zu genießen. Übersehen werden darf auch nicht, dass vermeintlich viel versprechende Inspirationen aus dem Ausland zuerst eine Übertragung in das eigene kulturelle (Schul-)System benötigen, bevor sie in der Praxis Anwendung finden sollten. Es reicht daher nicht aus, über die eigenen Schüler nur zu reden, sondern es sollte vor allem der Schritt gewagt werden, in einen gemeinsamen Dialog zu treten. Neben Musterbeispielen aus der „Ferne“ können uns auch die Schüler hierzulande, insbesondere die Problem- und „Nullbock-Schüler“, wichtige Anregungen für ein neues Schulsystem liefern. Die Behauptung, ein solcher Dialog würde nur wenige Resultate liefern, kann mit zwei Argumenten entkräftet werden: Erstens tragen diese Schüler aufgrund ihrer anderen Sichtweisen alternative Perspektiven in den Bildungsdiskurs hinein, die ohne sie möglicherweise nicht in Betracht gezogen würden. Zweitens sind die Entscheidungsträger des Schul-, Ausbildungs- und Marktsystems selbst verantwortlich dafür, dass es Nullbock-Schüler gibt. Wenn man Kinder schon im frühen Alter einer Auslese unterwirft, um sie für den Arbeitsmarkt zu programmieren, und wenn junge Menschen zunehmender Kommerzialisierung und einer abstumpfenden, gewaltbereiten Medienlandschaft ausgeliefert werden, sind die daraus entstehenden Probleme, wie das Phänomen „Schulversager“, vorprogrammiert. Man muss sich damit auseinander setzen – und zwar am besten gleich mit den betroffenen Schülern selbst.

Die Krise im Schulfach Musikunterricht

Ein praxisbezogenes Beispiel, das die Anwendung der Aktionsethnologie im schulischen Bereich anzeigt, betrifft den Musikunterricht an Regelschulen. Obwohl das Thema „Musik“ in den Lebenswelten Jugendlicher eine wichtige Rolle spielt, wird Musikunterricht von Schülern in der Regel nicht gemocht. Hauptgrund ist die mangelhafte Abstimmung zwischen Lehrkraft und Schüler. Im Artikel „Schüler aus dem Rhythmus“ von Corinna Schöps, *Die Zeit* vom 11. Juli 2002, wird der Hannoveraner Musikpädagoge und Vorsitzende des Verbands Deutscher Schulmusiker (vds) Hans Bäßler zitiert, der den gegenwärtigen Notstand im Schulfach „Musik“ folgendermaßen auf den Punkt bringt: „In Bayern wählen 90 Prozent der Hauptschüler das Fach in der 7. Klasse ab. Und in Hamburg belegten zwischen 1998 und 2001 gerade mal 127 von 44.300 Gymnasiasten Musik als Leistungskurs.“ Bäßler konstatiert weiter: „Die Krise des Faches Schulmusik ist zu einem guten Teil hausgemacht. Das beginnt bei den Musikhochschulen, die sich als Inseln reiner Kunst betrachten, pädagogische Fragen als Deklassierung verstehen und so häufig an den Erfordernissen der Schule vorbei ausbilden. Einen Anteil tragen auch die Studierenden, die oft jahrelang instrumentale Spezialvorlieben kultivieren und später auf Schüler treffen, deren musikalischer Horizont von Hip-Hop bis Hip-Hop reicht.“ Die durch Bäßler geschilderte Problematik zeigt insbesondere, dass es sich hier um eine Situation handelt, in der verschiedene Lebenswelten aufein-

ander prallen, wodurch das Kultivieren einer Verstehensperspektive sowie ein gemeinsamer Dialog notwendig werden.¹⁵

Über das ethnologische Verstehen hinaus muss zur Überwindung der Krise im Musikunterricht ein weiteres Element der Aktionsethnologie mit einbezogen werden: *Studying Up* als die Erforschung von Machtstrukturen, in diesem Fall in Bezug zur Musikindustrie.

Es ist kein Geheimnis, dass die Musikindustrie mithilfe ihrer Vermarktungsstrategien den Musikgeschmack und somit die musikalische Welt junger Menschen erheblich prägt (vgl. Motte-Haber 1996: 200-204). Die Musik, welche als wertvoll erachtet wird, ist vor allem jene, deren Gewinnspanne in Bezug auf die geleisteten Investitionen am höchsten ist.¹⁶ Die oberste Maxime der so agierenden Musikindustrie lautet: Profit. Und so kommt es, dass vor allem musikalische Massenware – im Trend der Zeit, gestrickt und präsentiert von Pseudo-Stars – den Musikmarkt überflutet, mit dem einzigen Ziel, schnell und effizient und in großen Mengen bestimmte Altersgruppen von Kindern und Jugendlichen zu erreichen. Würde man diesem kommerziellen Einfluss insbesondere bei Kindern entgegensteuern, so könnte womöglich ein neues musikalisches Bewusstsein bei den jungen Menschen geschaffen werden.

Musikunterricht und Jugendarbeitslosigkeit

Dass es wichtig ist, für die jungen Menschen Rahmenbedingungen zu schaffen, damit ein solches musikalisches Bewusstsein geformt werden kann, belegen zahlreiche wissenschaftliche Studien. Ihnen zufolge beeinflusst qualifizier-

15 Eigene Befragungen unter insgesamt 149 BVBM-Teilnehmern zum Thema „Musik“ konnten dies bestätigen. Aus der Befragung der BVBM-Teilnehmer ist zu entnehmen, dass Schüler mit dem Musikunterricht, wie er an deutschen Schulen praktiziert wird, unzufrieden sind. So stuften lediglich 17,9 Prozent der befragten Jugendlichen den schulischen Musikunterricht als gut und erfolgreich ein, während 62,1 Prozent der Befragten das Gegenteil behaupteten. Für die restlichen BVBM-Teilnehmer (18,9 Prozent) schneidet der schulische Musikunterricht nur teilweise positiv ab.

16 Es ist weiterhin kein Geheimnis, dass die jugendlichen Kunden ein äußerst kaufkräftiges Potenzial darstellen. Einer Statistik der KidsVerbraucherAnalyse (KVA 2001) zufolge verfügten 2001 die rund 11 Millionen Jungen und Mädchen im Alter von 6 bis 19 Jahren in Deutschland über insgesamt 16,4 Milliarden Euro. Davon hatten die 6- bis 17-Jährigen etwa 10,4 Milliarden Euro zur Verfügung und die 18- bis 19-Jährigen 6 Milliarden Euro – ein Kapital, um das kommerzielle Institutionen, wie die Musikindustrie, mit allen Mitteln werben. Insgesamt wurden 3082 Kinder und Jugendliche mündlich befragt. In der repräsentativen Haushaltsstichprobe wurden auch die Eltern in die Analyse miteinbezogen (schriftliche Befragung). 75 Prozent der Eltern gaben an, dass ihre Kinder selbst bestimmen dürften, wofür sie ihr Geld ausgeben möchten.

ter Musikunterricht die kognitive Entwicklung sowie die Kompensierung bei sozialen Anregungsdefiziten in positiver Weise. In dem bisher umfassendsten Langzeitversuch untersuchte Hans Günther Bastian, Professor für Musikpädagogik an der Goethe-Universität Frankfurt/Main und Gründer des Instituts für Begabungsforschung und Begabtenförderung (IBFF) der Universität Paderborn, die Wirkung von intensivem Musikunterricht. An sieben Berliner Grundschulen wurden zwischen 1992 und 1998 fünf Klassen als Modellgruppe und zwei Klassen als Kontrollgruppe verglichen.¹⁷ Bastian zufolge bleibt Musik und Musizieren keinesfalls auf musikimmanente (Aus-)Bildungsziele beschränkt: „Es geht um Identitätsprozesse, Gedächtnisleistungen, allgemeine Persönlichkeitsmerkmale, Intelligenz, Emotionalität, Stabilität, Konzentrationsvermögen, Kreativitätspotenzial, Sozialintegrität, Stabilität, Leistungs- und Verhaltensdispositionen u. a. m.“ (Bastian 2000: 60).¹⁸ Damit kann eine Brücke zwischen Musikunterricht und zukünftigen Arbeitsmarktchancen geschlagen werden. Schließlich sind Schulleistung wie auch soziale Kompetenz wichtige Parameter für den erfolgreichen Einstieg in die Arbeitswelt. Und gerade für die mithilfe des Musikunterrichts erworbenen Kompetenzen besteht heute eine große Nachfrage. Aus einer Studie des Deutschen Jugendinstituts geht hervor, dass zirka 20 Prozent der 15-Jährigen bereits so weit vom systematischen Lernen entfernt sind, dass die Chance auf einen erfolgreichen Übergang

17 Dabei hatten die Schüler der Modellgruppe wöchentlich zwei Stunden Musikunterricht. Sie erlernten ein Musikinstrument – sowohl einzeln als auch in Gruppen – und nahmen darüber hinaus an verschiedenen Ensembles teil. Die Schüler der Kontrollgruppe hatten keinen zusätzlichen Musikunterricht beziehungsweise keine weitere Musikausbildung. Bei der Modellgruppe konnte im Anschluss an den Versuch, wie oben bereits erwähnt, eine positive Beeinflussung kognitiver sowie sozialer Kompetenzen nachgewiesen werden. Die wichtigsten Ergebnisse der wissenschaftlichen Studie *Musik(erziehung) und ihre Wirkung* sind im Taschenbuch *Kinder optimal fördern – mit Musik* (2001) von Hans Günther Bastian aufgeführt. Für eine Zusammenfassung weiterer Musikstudien siehe Bastian 2000: 59-81.

18 Schulversuche mit erweitertem Musikunterricht in der Schweiz in den Jahren 1972 bis 1979 sowie von 1988 bis 1991 ergaben, dass eine Steigerung des Unterrichts für Gesang/Musik von wöchentlich zwei auf fünf Stunden durch eine Reduktion der Unterrichtsstunden in den Hauptfächern – Mathematik, Muttersprache und einem weiteren Hauptfach – um 20 bis 25 Prozent keineswegs zu Leistungsverlusten führte. Im Bereich der Sprach- und der Ausdrucksfähigkeit konnten gegenüber den Kontrollklassen deutliche Verbesserungen konstatiert werden. Insbesondere verbesserte sich das Sozialklima in den Versuchsklassen. Darüber hinaus wurde ein deutlicher Anstieg der Motivation in den Versuchsklassen wahrgenommen, der sich in Form einer positiveren Einstellung zur Schule sowie zum Musikunterricht und zur Musik im Allgemeinen äußerte (vgl. Weber 1997: 118-122). Für weitere Hinweise auf eine Verknüpfung von Musikunterricht und Schulleistungen siehe Bastian 2000: 59-81.

in die Berufswelt äußerst gering ist.¹⁹ Dass die erfolgreiche Vermittlung von Kompetenzen sich nicht nur auf Kinder aus besser gestellten Elternhäusern beschränkt, zeigt die Berliner Studie ebenfalls: die an dieser Studie beteiligten Kinder stammten aus problematischen Berliner Stadtteilen, die, so Bastian, strukturell bedingt geringere Chancen auf eine erfolgreiche schulische Karriere sowie auf den Erwerbseinstieg haben als Kinder aus „besseren“ Milieus (Quelle: Telefonat mit Bastian am 23.1.2003). Auch die durchgeführten Musikprojekte des Autors mit arbeitslosen Jugendlichen zeigen, dass gerade Musikunterricht in der Lage ist, Bildungsdefizite bei benachteiligten Jugendlichen auszugleichen. Insbesondere die starke Verbindung zwischen Musik und Identitätsfindung eröffnet für den Musikunterricht ein Spektrum an Möglichkeiten, die positiv auf die Entwicklung von jungen Menschen einwirken.

Musikalische Lebenswelten von Schülern verstehen

Schon während meiner Unterrichtseinsätze in den verschiedenen Fortbildungskursen konnte die große Bedeutung, die der Musik bei Jugendlichen zukommt, klar bestätigt werden. Anhand von zwei durchgeführten Umfragen zur Bedeutung von Musik, an denen sich insgesamt 149 BVBM-Teilnehmer beteiligten, stellte sich heraus, dass die Mehrheit der befragten Personen Musik als äußerst wichtig einstufen („Musik ist das Leben!“). Es konnte festgestellt werden, dass der Musikgeschmack sich in vielen Fällen auf den eigenen Lebensstil und die damit verbundenen Entscheidungen auswirkte. Die Wahl der Musik betrifft im Wesentlichen auch „die Wahl der Kleidung, Interesse an Sportarten, Sprache, Gestik und Lebensplanung bis hin zur politischen Einstellung“ (Haffa-Schmidt 1999: 27).

Die Bedeutung der Musik als Lebensbegleiter bei Jugendlichen steht also in starkem Kontrast zu den Erfahrungen im schulischen Musikunterricht, dessen Vorgehensweisen und Lerninhalte bei den meisten Jugendlichen auf große Abneigung stoßen (vgl. Shuter-Dyson 1997: 311). Für diese enorme Diskrepanz zwischen der Wertschätzung der Musik als Lebensinhalt einerseits und der völligen Ablehnung von Musik im Schulunterricht andererseits nannten die BVBM-Teilnehmer zwei Ursachen. Erstens sei es das Verhalten der Musiklehrkräfte an sich, das bei vielen Schülern auf Ablehnung stoße. Zweitens sei

19 Vgl. Pressemitteilung vom DJI vom 12.11.2002; Schreiber-Kittl/Schröpfer 2002. Während eines Vortrags im Rahmen einer pädagogischen Konferenz im März 2003 brachte ein Hauptschullehrer die Situation auf den Punkt: „Ich habe meinen Beruf erlernt, um Menschen zu unterrichten, um Wissen zu vermitteln. Die Vorstellung zu unterrichten, ist aber schon verblasst, da ich einfach nicht dazu komme. Stattdessen bin ich ein Streetworker, ein Ersatzpapa, ein Aufseher und nicht selten eine Art ‚Zirkusdompteur‘!“ Ähnlich äußerte sich ein Schulpsychologe der Münchner Schulberatungsstelle: „Wenn die Gesellschaft wüsste, was in den Schulen wirklich los ist!“

der vermittelte Lehrstoff für die Jugendlichen unattraktiv. Zu der Feststellung, dass Spannungen und Diskrepanzen gerade zwischen Musiklehrkräften und Schülern keine Seltenheit sind, kommt auch Jürgen Bofinger, wissenschaftlicher Mitarbeiter vom Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung. Im Rahmen seiner empirischen Studie zum Freizeit- und Medienverhalten 10- bis 17-jähriger Schüler konnte er beobachten, dass die Schüler dazu neigen, Musiklehrkräften bewusst solche Musikpräferenzen zuzuschreiben, die von den Schülern selbst nicht geteilt werden – ja sogar vehement abgelehnt werden. Auch sind die Schüler davon überzeugt, so Bofinger, dass in den allermeisten Fällen Musiklehrkräfte die Lieblingsmusik ihrer Schüler gar nicht kennen (vgl. Bofinger 2001: 180-181). Zur Lösung dieses Spannungsverhältnisses plädiert er bei den Musiklehrkräften für eine Öffnung zugunsten der musikalischen Interessen der Schüler, was für die Musiklehrkräfte vor allem ein aufmerksames Zuhören und Beobachten beinhaltet sowie die Aufforderung, die Schüler über ihre eigenen musikalischen Lebenswelten berichten zu lassen. Darüber hinaus müsse laut Bofinger die Lehrkraft selbst sich den Schülern öffnen, zum Beispiel indem sie ihre eigene Beziehung zur Musik vorstellt. Nicht nur wird auf diese Weise eine gegenseitige Annäherung erleichtert, sondern es wird den jungen Menschen ermöglicht, sich eigenständig mehr Einblick in die „suggestive Kraft von Musik“ zu verschaffen (vgl. Bofinger 2001: 182). Ein derart gestalteter Musikunterricht gleicht einem gemeinsamen Erforschen der Musik, indem Musiklehrkraft und Schüler einander Informationen über sich selbst und ihr musikalisches Erleben vermitteln und beide sowohl die Position des Lernenden als auch die Position des Lehrenden einnehmen. Das bedeutet für die Musiklehrkraft, sich möglichst unvoreingenommen mit den musikalischen Lebenswelten der Schüler zu beschäftigen: zum Beispiel anhand der von Schülern favorisierten Berichterstattung mit Hilfe von Websites über Popidole oder TV-Musikprogramme wie *MTV*, *VIVA*, *Deutschland sucht den Superstar*, *Bravo TV* etc. sowie durch erste Abstimmungsgespräche mit Schülern.²⁰

20 Bezogen auf das kulturosoziologische Konzept der „Erlebnisgesellschaft“ (Gerhard Schulze) bedeutet dies, sich insbesondere mit den sozialen Milieus und alltagsästhetischen Schemata der Schüler auseinander zu setzen. Bei einer Einordnung in das von Schulze vorgelegte Konzept wäre die Mehrzahl der Schüler dem Unterhaltungsmilieu zuzuordnen – in Kombination mit dem alltagsästhetischen Spannungsschema. Die Musiklehrkräfte auf der anderen Seite sehen sich aufgrund ihres Bildungsstandards zumeist im Selbstverwirklichungsmilieu (unter 40 Jahre) beziehungsweise im Niveaumilieu (über 40 Jahre). Beide Altersgruppen werden in der Regel dem Hochkulturschema zugeordnet (vgl. Schulze 2000: 662-674). Neben den allgemeinen Reibungsflächen zwischen den Vertretern des Hochkulturschemas (Musiklehrkräfte) und denen des Spannungsschemas (Schüler) sind in Bezug zur Musik zwei weitere wesentliche Unterschiede zwischen diesen beiden Schemata zu erwähnen, die zu Problemen im Musikunterricht führen können. Im Wesentlichen sind dies die weit auseinander liegenden und unter-

Musik und Identitätsfindung bei jungen Menschen

Wie viel Fachkenntnis brauchen Lehrer, um sich in einen gemeinsamen musikalischen Dialog mit ihren Schülern zu begeben? Geht man davon aus, für einen solchen Dialog über alle Musikstile der Schüler Bescheid wissen zu müssen, könnte dies als äußerst schwieriges Unterfangen bezeichnet werden. Nicht nur würde dieses Vorhaben enorm viel Zeit beanspruchen, es ist zudem äußerst schwierig, bei den verschiedenen von Jugendlichen bevorzugten Musikstilen die Übersicht zu behalten. Laut Helmut Rösing, Professor für systematische Musikwissenschaft an der Universität Hamburg, ist der Pluralismus der Musikstile bereits so weit fortgeschritten, dass eine nennenswerte Unterteilung gar nicht mehr realisierbar ist:²¹ „Die Fülle der Stile und Substile entzieht sich mittlerweile jedem ernsthaften Klassifizierungsversuch“ (Rösing 1998: 145). Gleichzeitig aber weist Rösing auf einen gemeinsamen Aspekt der verschiedenen Musikstile hin, der für den Dialog mit jungen Menschen eine ganze Reihe von Möglichkeiten eröffnet: „Gemeinsam aber ist allen diesen Musikstilen, dass sie weit mehr sind als nur Musik: nämlich eine Verbindung von Kleidung und Körperausstattung, Gesten und Ausdruckshaltungen, von Räumen und deren Inszenierung (Open Airs/Insider-Schuppen)“ (ebd.). Für Rösing geht es also nicht um Musik als Gegenstand an sich, sondern er betrachtet Musik in ihrem Gesamtkontext und prüft sie auf ihre verschiedenen Funktionen hin.

schiedlichen Musikpräferenzen der beiden Gruppen sowie der Umgang mit der Musik als solcher. So wird im Hochkulturschema die Zurücknahme des Körpers vorausgesetzt. Es geht um „konzentriertes Zuhören, stilles Betrachten, versunkenes Dasitzen – fast immer befindet sich der Organismus im Ruhestand“ (Schulze 2000: 143). Das Spannungsschema dagegen lebt von Aktion und Dynamik, was sich deutlich in den Musikstilen und im Umgang mit Musik ausdrückt. „Das Publikum dieser Musik lässt sich Dynamik nicht nur von anderen vormachen, sondern praktiziert sie auch selbst. Es bevölkert die Diskotheken, Kneipen, Spielhallen und Kinos. Ausgehen, unterwegs sein bis spät in die Nacht hinein, Abwechslung von Szenen und Personen bringt Bewegung in den Alltag. Auch zuhause bevorzugt man die Unruhe: Irgendetwas ist immer eingeschaltet, das Radio, der Plattenspieler, der Kassettenrekorder oder das Fernsehgerät“ (Schulze 2000: 154). Das Konzept vom Soziologen Gerhard Schulze, Professor für Methoden der empirischen Sozialforschung an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, liefert für die Umsetzung und Gestaltung des musikalischen Dialogs zwischen Musiklehrkräften und Schülern hilfreiche Informationen. Eine Gefahr besteht meiner Ansicht jedoch darin, dass Schüler wie auch Musiklehrer nur noch nach festgelegten, rigiden Zuordnungen der sozialen Milieus und alltagsästhetischen Schemata wahrgenommen werden, was von vornherein die für einen fruchtbaren musikalischen Dialog notwendige Offenheit wesentlich erschwert.

- 21 Die Kenntnis der unterschiedlichen Musikstile wie Rock, Blues, Pop etc. wird darüber hinaus noch durch die Tatsache erschwert, dass sich diese Richtungen – ähnlich wie die Mode – fortwährend verändern und weiterentwickeln (vgl. Bonfadelli 1987: 223).

Anhand einer repräsentativen Querschnittsstudie mit 4011 Jugendlichen und jungen Erwachsenen zwischen 12 und 29 Jahren (in den alten Bundesländern im Jahr 1984) zum Thema „Jugend und Medien“, kommt Heinz Bonfadelli, Professor für Publizistikwissenschaft an der Universität Zürich, zu fünf Funktionsbereichen des Musikhörens (Bonfadelli 1987: 230-233):

1. Musik als Stimmungsausgleich (Traurigkeit, Ärger),
2. Musik als Aktivierung zur Stimmungsverstärkung (gute Stimmung, Tanzen),
3. soziale Funktionen von Musik (Einsamkeit, Freunde treffen),
4. Musik als Ersatz (Ausgleich zu Schule und Arbeit),
5. Musik als Möglichkeit des Ausbruchs und der Provokation (Ausflippen, auf den Putz hauen).

Bestätigt werden konnten die von Bonfadelli beobachteten Funktionen des Musikhörens anhand einer im Rahmen des BVBM-Dialogprojekts durchgeführten Befragung unter 95 BVBM-Teilnehmern an der Deutschen Angestellten-Akademie München. Beispielsweise brachten die Teilnehmer Musik in Verbindung mit einer emotionalen Stimmung, mit dem Abbau von Stress, mit gesteigerter Lernfähigkeit sowie mit dem Überwinden von Problemen. Der Entwicklungspsychologe Rolf Oerter geht noch weiter, indem er acht unterschiedliche Funktionen unterscheidet, die Musik bei der Identitätsentwicklung ausüben kann (Oerter 2000: 59-61):

1. Musik als Lebensbewältigung (Vermittler von Kraft, Hoffnung, Freude etc.),
2. Musik als vertikale Ich-Erweiterung (Moment der „Selbsterhöhung“),
3. Musik als horizontale Ich-Erweiterung (Erweiterung des Kenntnisstandes, neue Erfahrungen und emotionale Erlebnisse),
4. Verschmelzung (individuelles Ich verschmilzt mit seiner Umwelt),
5. Regression (Musik ermöglicht das Regredieren auf frühere Entwicklungsstufen),
6. Musik als Spiel (sensomotorisches Spiel, konstruiertes Spiel, Spiel nach Regeln),
7. Musik als Modell für gesellschaftliches Handeln, Musik als Kommunikation.

Ausgehend von einer solchen Vielfalt an Funktionen, die junge Menschen mit Musik verbinden und denen eine wesentliche Bedeutung bei der Identitätsfindung zugeschrieben werden kann, darf der Musikunterricht dies nicht außer Acht lassen oder sich gar davon distanzieren. Im Gegenteil. Für Musiklehrkräfte sollten diese Funktionen ein Anreiz sein, sich mit den musikalischen Auswirkungen auf die Lebenswelten Jugendlicher auseinander zu setzen. Dass dieses Unterfangen keineswegs einfach ist, zeigt beispielsweise Dieter Baacke, der in einem Gespräch mit Jugendlichen versucht hat, mehr über deren Sicht in

Bezug auf Beat zu erfahren. Daraufhin hieß es von Seiten der Jugendlichen lediglich: „Man wollte nicht diskutieren, sondern Beat hören. [...] Was zu sagen sei, spreche doch der Beat aus“ (Baacke 1972: 197).

Symbole wahrnehmen können – ein praktisches Beispiel

Um in die musikalischen Welten Jugendlicher einzutauchen, bedarf es auf Seiten der Musiklehrkräfte vor allem eines bestimmten Maßes an Empathie. Dieser Prozess kann zunächst durch eine subtile Wahrnehmung in Gang gesetzt werden. In dem Band: *Ethnographische Methoden in der Jugendarbeit* von Werner Lindner (2000) werden verschiedene Ansätze zur Analyse von „Lebenswelten“ Jugendlicher zusammengetragen und anhand von Fallbeispielen veranschaulicht. So zeigt Barbara Friebertshäuser (2000) in ihrem Beitrag, wie wichtig das Verstehen von Lebens- und Stilmustern innerhalb der Lebenswelten junger Menschen ist (vgl. Friebertshäuser 2000: 37). Dabei unterteilt sie den Begriff „Lebenswelt“ in zwei Bereiche: die vergegenständlichte Welt sowie die subjektive Welt eines Menschen. In der vergegenständlichten Welt finden sich Friebertshäuser zufolge „die historische, räumliche, kulturelle und soziale Umwelt, die verfügbaren Ressourcen an ökonomischen, kulturellem und sozialem Kapital (finanzielle Lage, Bildungsbiografien in einer Familie, Familienbeziehungen, Freundeskreis) und das eigene biographische Kapital, etwa in Form von Bildungszertifikaten, Interessen, Neigungen“ (ebd.: 38). (vgl. Bourdieu 1987, vgl. auch Bontinck 1997). Zur Erläuterung der subjektiven Ebene stützt sie sich unter anderem auf das Habituskonzept des französischen Soziologen Pierre Bourdieu. *Habitus* beschreibt Bourdieu als ein System von Denk-, Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsschemata, die den Lebensstil eines Menschen bestimmen. Bezogen auf die Lehrer-Schüler-Situation bleibt letztendlich auch dem Lehrenden die Konfrontation mit dem eigenen Habitus nicht erspart, will er in die Welt der jungen Menschen eintauchen. Erst das Verstehen der eigenen Denk-, Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsmuster öffnet den Weg zum Verstehen anderer Verhaltenweisen.²² Allerdings bezweifelt Bourdieu (1999), dass eine solche Auseinander-

22 Vgl. Friebertshäuser 2000: 33. Diese konditionierten Denk-, Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsmuster, auch Schemata genannt, sind flexibel, sodass sich immer wieder neue Informationen einfügen lassen (Akkommodation). Neben ihrer Flexibilität sind Schemata jedoch auch stabil. Um neue Informationen in das Schema einzufügen, muss es entsprechend verändert beziehungsweise angepasst werden (Assimilation). Welcher der beiden Prozesse jeweils aktiviert wird, ist von der Informationsart sowie der individuellen Flexibilität abhängig. Für die Lehrkräfte stellt sich die Frage, inwiefern sich die neue Information wahrnehmen lässt, ohne sie dabei umzubilden oder verändern zu müssen. Barnlund und Nomura bieten an dieser Stelle den Begriff „Decentering“ an, der sich auf zwei Ebenen der Betrachtung bezieht: zum einen darauf, sich selbst über das vorhandene Ge-

setzung mit dem Habitus einfach zu realisieren sei. In seinem Werk *Sozialer Sinn* schreibt Bourdieu: „dass der Habitus seine eigene Konstanz und seine eigene Abwehr von Veränderungen über die Auswahl zu gewährleisten sucht, die er unter neuen Informationen trifft, indem er z. B. Informationen, die die akkumulierte Information in Frage stellen könnten, verwirft [...]. Durch die systematische ‚Auswahl‘, die er zwischen Orten, Ereignissen, Personen des *Umgangs* trifft, schützt der Habitus vor Krisen und kritischer Befragung, indem er sich ein *Milieu* schafft, an das er so weit wie möglich vorangepasst ist, also eine relativ konstante Welt von Situationen, die geeignet sind, seine Dispositionen dadurch zu verstärken, dass sie seinen Erzeugnissen den aufnahmebereitesten Markt anbieten“ (ebd.: 113-114). Möglicherweise ist gerade wegen dieser ausgrenzenden Haltung des Habitus die intensive Auseinandersetzung mit den subtilen Verstehensformen in der pädagogischen Arbeit noch viel zu wenig etabliert.



Abbildung 1

Im Folgenden wird anhand eines praktischen Beispiels gezeigt, was eine einfache, vermeintlich beiläufige Handgeste über den Musikgeschmack eines Jugendlichen und zudem über die Bedeutung dieser Musik für den Jugendlichen verraten kann. Das Beispiel könnte Musiklehrkräfte dazu anregen, für Zeichen sensibler zu werden, die für die Erarbeitung eines gemeinsamen musikalischen

rüst der eigenen Vorstellungen, Annahmen, Vor-Urteile etc. bewusst zu werden, und zum anderen auf die Fähigkeit, sich von diesen zu entfernen und damit die Bildung neuer Sinnkonstruktionen zu ermöglichen (vgl. Barnlund/Nomura 1985: 348).

Habitus zwischen Musiklehrern und Schülern nützlich sind. Das Bild 1 zeigt einen Jugendlichen in einer bestimmten Umgebung. Was sagt dieses Bild über die musikalische Lebenswelt des Jugendlichen aus? Zunächst ist phänomenologisch vorzugehen: Der Jugendliche hält auf seinen Schultern einen Ghetotoblast. Des Weiteren trägt er eine Baseballmütze, ein T-Shirt, eine Sonnenbrille sowie eine Armbanduhr; zwischen den Lippen hängt eine Zigarette. „Insider“ können möglicherweise am Hintergrund erkennen, dass er sich im Kunstpark-Ost befindet, eine (ehemalige) Partyzone für junge Menschen in München.

Anhand solcher äußeren Merkmale können schon erste Vermutungen über die musikalischen Interessen des jungen Mannes angestellt werden. Dennoch ist das wichtigste und aussagekräftigste Zeichen noch nicht berücksichtigt: die Geste der linken Hand. Nicht selten werden solche Details übersehen, da sie eher als beiläufig und unbeabsichtigt aufgefasst werden, insbesondere, wenn die Bewegung nur Sekunden währt. Was also soll dieses Handzeichen aussagen? An dieser Stelle tritt die Bedeutungsebene hervor.

In einem Interview im Juni 1999 mit Kadir (Türke, 17 Jahre alt) und Christos (Grieche, 18 Jahre alt), beide waren zu diesem Zeitpunkt Teilnehmer eines Fortbildungslehrgangs beim beruflichen Fortbildungszentrum (bfz) München, erhielt der Autor auf die Frage nach der Bedeutung des Handzeichens eine zunächst etwas verwirrende Erklärung. Kadir und Christos erzählten, dass es sich um das Zeichen für „Westside“ handle. Unsere Unterhaltung verlief wie folgt:

Kadir: *Ich bin der Kadir, das ist der Christos. Wir erklären euch mal ein Paar Checks. Das Zeichen für Westside, Christos [macht Handbewegung wie Jugendlicher auf dem Bild 1]; das Zeichen für Eastside [formt drei Finger ähnlich dem Buchstaben E]; rechtes Hosenbein hoch, Westside. Linkes Hosenbein hoch, Eastside. Blaues Kopftuch ist Crips, rotes Kopftuch Bloods.*

Interviewer: *Was bedeutet Crips?*

Kadir: *Crips, ist die andere Gruppe. Ist Westside, glaube ich. Und Bloods ist Eastside?*

Christos: *Rot ist Westcoast, ist Westside.*

Kadir: *Dann ist Rot Westside und Blau ist Eastside.*

Interviewer: *Und was seid ihr?*

Kadir/Christos: *Ich bin West! [beide sprechen gleichzeitig]*

(Ausschnitt aus einem 15-minütigen Interview zum Thema „Begrüßungsrituale unter Jugendlichen“)

Um diese Erklärungen der beiden Jugendlichen zu verstehen, muss man wissen, dass die Begriffe „Westside“ und „Eastside“ für rivalisierende Banden in den USA stehen, Banden, die sich die West- und Ostküste Amerikas aufteilen

und die sich insbesondere mit der Hip-Hop-Musik und -Szene verbunden fühlen. Auch die Bezeichnungen „Bloods“ und „Crips“ stehen für zwei US-Gangs. Hip-Hop (Eastcoast/Westcoast), Kleidung (rotes Tuch/blaueres Tuch) und Verhalten (Hosenbein hochkrempeln – links/rechts) gehören zu den typischen Merkmalen dieser Gangs.

Was aber bewegt Jugendliche in Deutschland dazu, sich mit der amerikanischen Hip-Hop-Welt zu identifizieren und deren Verhaltenscodes zu übernehmen? Der „coole“ Rhythmus? „Cool“ sein wollen? Zur Klärung der Motivationsgründe ist es vor allem wichtig, den Musikstil Hip-Hop näher zu betrachten. Der Hip-Hop wird von vier Eckpfeilern getragen: Rap, Break Dance, Graffiti und Djen (vgl. Wicke und Ziegenrucker 2001: 230-232 sowie 418-419). Der Hip-Hop ist eng verknüpft mit dem Protest gegen soziale Ungerechtigkeit, die insbesondere in den rhythmischen Sprechtexten („Rap“) zum Ausdruck kommt.²³ Wicke und Ziegenrucker leiten die Bezeichnung „Rap“ von dem amerikanischen Slangausdruck „to rap“ ab, was soviel heißt wie „quasseln“, und stellen fest, dass sich dieser Musikstil am Anfang zunächst über die afro-amerikanischen Diskotheken verbreitete. Ging der Rap ursprünglich von den schwarzen Ghetto-Bewohnern aus, die damit gegen ihre Unterdrückung, Ausbeutung und Chancenungleichheit protestierten, sprechen viele der in den Texten erwähnten Probleme heute ähnlich Benachteiligte weltweit an (Wicke/Ziegenrucker 2001: 230-232). So ist der Hip-Hop auch bei den Jugendlichen in Deutschland bekannt und beliebt, denn sie kennen ebenfalls die Situation, wie es ist, ungerecht behandelt zu werden oder keine Perspektive zu haben, weil sie in der Schule „versagt“ haben und/oder arbeitslos sind. Der Hip-Hop-Kinofilm *8 Mile – Jeder Augenblick ist eine neue Chance*²⁴ von Regisseur Curtis Hanson macht genau dies zum Thema:

„Zwei Jungs stehen vor einem johlenden Publikum und beschimpfen sich zu pulsierenden Beats. Detroit 1995 – im sozialen Brennpunkt der Stadt sind diese Rap-Duelle eine der wenigen Formen von Unterhaltung. Für den weißen Rapper Jimmy ‚Rabbit‘ Smith (dargestellt von Eminem) bedeuten sie aber mehr. Für ihn ist Hip-Hop der Weg raus aus seinem tristen Dasein mit einem öden Job und der Aussicht, auf ewig mit seiner Mutter (dargestellt von Kim Basinger) im Wohnwagenpark zu wohnen. Aber es ist verdammt schwer, als Weißer in der schwarzen Rapper-Community anerkannt zu werden.“

Während Hanson in seinem Film den musikalischen Protestaspekt des Rap und Hip-Hop darstellt, bewegt sich das Image des amerikanischen Hip-Hop in der

23 „Hip-Hop nonstop – Graffiti, Rap, und Co. – Die Hip-Hop-Generation“, ein ARTE-Themenabend von Philippe Roizès und Christoph Jörg, greift die Situation der französischen Hip-Hop-Szene auf. Der in diesem Rahmen gesendete Filmbeitrag „Ich rappe, also bin ich“ von Philippe Roizès zeigt besonders gut die Lebens- und Musikwelt der Hip-Hopper hinsichtlich sozialer Ungleichheit.

24 Laut *Spiegel-Online* war „8 Mile“ in Detroit die imaginäre Trennungslinie zwischen Weißen und Schwarzen (vgl. „Dealen, schießen, rappen“ vom 27.11.2002).

Realität inzwischen mehr und mehr in eine gewaltverherrlichende Richtung. Laut *Spiegel-Online*, der sich auf die *Los Angeles Times* beruft, hat sich in der Hip-Hop-Welt eine „perverse Mischung aus Ruhm und Gewalt“ entwickelt. So können viele der heutigen Rap-Stars eine kriminelle Karriere vorweisen²⁵ – dennoch werden sie von einer milliarden schweren Hip-Hop-Industrie gefördert und von den Fans gefeiert. Obwohl sich bereits eine Gegenbewegung formiert hat und sich mehrere amerikanische Rapper zu einem offiziellen ‚Friedensgipfel‘ getroffen haben (*Hip-Hop for Peace*), auf dem sie gemeinsam einen „Prinzipien-Code“ verabschiedeten, demzufolge Konflikte zwischen rivalisierenden Banden und Hip-Hop-Gangs künftig gewaltfrei zu regeln sind, sollte in jedem Fall weiterhin beobachtet werden, wie sich diese Entwicklung fortsetzt.²⁶

Aber zurück zur Ausgangsfrage über die musikalische Lebenswelt des Jugendlichen in Abbildung 1. Die aufgezeigten Deutungsmöglichkeiten demonstrieren, dass die Frage des Musikstils bei Jugendlichen unter multilateralen Aspekten zu betrachten ist und weit über die Musik an sich hinausgeht. Ein gemeinsamer Dialog, der zu einem beidseitigen Verstehen von Schülern und Musiklehrern führen soll, ist vor allem dann sinnvoll, wenn er die Vielschichtigkeit der beeinflussenden Aspekte mit einzubeziehen vermag. Und zu dieser Vielschichtigkeit gehören unter anderem Kleidung, das soziale Milieu des Jugendlichen, seine Peer-Group und – wie das Beispiel zeigt – unter Umständen auch Handzeichen.

Musikunterricht und *Studying Up*

In Hinblick auf die von verschiedenen Studien gut belegten positiven Ergebnisse, die die Musik als Instrument für eine umfassende und facettenreiche schulische Entwicklung junger Menschen hat, sollte als logische Konsequenz darüber nachgedacht werden, ob der Musikunterricht an Schulen womöglich neu bewertet werden und ihm ein entsprechender Stellenwert im Bildungssystem eingeräumt werden muss. Sicherlich ist zu klären, inwieweit die musikalischen Wünsche der Schüler den Inhalt des Musikunterrichts mitbestimmen können und dürfen. Tatsächlich besteht die Gefahr, dass die populäre Musik dabei zu stark in den Vordergrund rückt und daher ausgerechnet solche Lehr-

25 So fiel der in der weltweiten Hip-Hop-Szene bekannte „Westcoast-Rapper“ Tupac Shakur („2Pac“) 1996 in Las Vegas einem Racheakt rivalisierender Gangs zum Opfer, nachdem er vorher mit vier Gangmitgliedern der „Bloods“ einen Rivalen niedergeprügelt hatte (vgl. *Spiegel-Online*: „US-Polizei verhaftet drei Bad Boys“ vom 15.11.2002).

26 Vgl. *Spiegel-Online*: „Dealen, schießen, rappen“ vom 27.11.2002. Wicke und Ziegenrucker weisen auf eine latente Gewaltbereitschaft, die sich beim so genannten „Gangsta Rap“ zeigt. Ihrer Meinung nach hat sich dieser Musikstil als „unüberhörbares Sprachrohr für die brutalen Ghetto-Erfahrungen afroamerikanischer Jugendlicher“ (Wicke und Ziegenrucker 2001: 419) entwickelt.

inhalte von den Schülern abgelehnt werden, anhand derer sich eine positive Verbindung zwischen Schulleistung und dem Erwerb von Schlüsselqualifikationen nachweisen lässt (zum Beispiel Klassik). Die einfachste Lösung dieses Problems wäre natürlich, wenn die Schüler sich auch für jene musikalischen Themen interessieren würden, die voll und ganz dem Lehrstoff entsprechen. Warum dies heute in vielen Fällen nicht so ist, dafür können zwei Gründe genannt werden: Erstens, weil Lehrkräfte Schwierigkeiten damit haben, einen für beide Seiten gemeinsamen musikalischen Habitus zu kreieren, in dem gleichzeitig auch der vorgegebene musikalische Lehrstoff von den Schülern akzeptiert wird und seinen Platz finden kann. Dieser Punkt wurde oben bereits angesprochen. Zweitens, weil sich die insbesondere durch die Musikindustrie geprägten Musikpräferenzen von Schülern bereits zu weit von der gewöhnlich im Unterricht behandelten (klassischen) Musik entfernt haben. An dieser Stelle hat die Aktionsethnologie ein wichtiges Werkzeug zur Untersuchung entwickelt – *Studying Up*. Durch sein aufklärendes Potenzial kann *Studying Up* dazu beitragen, auf beiden Seiten der Beteiligten, bei den Lehrern wie auch bei den Schülern, mehr Einsicht in die Kommerzialisierungs- und Machtstrukturen der Musikindustrie zu verschaffen und somit dafür zu sorgen, dass die Beteiligten nicht ‚Spielball‘ und leicht einnehmbares Objekt dieser Strukturen werden. Durch eine derartige Aufklärung haben insbesondere junge Menschen die Möglichkeit zu größerer Selbstbestimmung im Umgang mit Musik und den damit verknüpften Prozessen.

Kommerzialisierung der Musik

Das Musikangebot in den Medien ist breit gefächert und erstreckt sich von Radiosendungen, TV, Video bis hin zu Beiträgen über Musik in Zeitschriften und im Internet. Betrachtet man die Mediennutzung von Jugendlichen zwischen 14 und 19 Jahren im Jahr 2001, so steht an erster Stelle das Fernsehen mit 166 Minuten pro Tag, gefolgt vom Radio mit 127 Minuten pro Tag (Quelle: Media Perspektiven, *Daten zur Mediensituation in Deutschland 2001*). Bezüglich des Anteils von Musiksendungen im Fernsehen dominieren heute vier private Musiksender, die rund um die Uhr Pop- und Rockmusik für junge Leute ausstrahlen: MTV, VIVA, VH1 Deutschland und VIVA II (Baacke 1997:12). Auch haben Privatsender wie RTL mit *Top of the Pops* sowie RTL II mit *The Dome – Stars* spezielle Musikangebote für Jugendliche in ihr Programm aufgenommen. Um die jungen Menschen zum Musikhören und zum Kauf von CDs, LPs, Singles etc. zu animieren, kreieren die Medien fortwährend neue Shows, Star-Sendungen und ähnliche Medienspektakel.²⁷ Vor allem das Fernsehen – als audiovisuelles Medium – bringt dafür beste Voraussetzun-

27 Der Wiederholungscharakter in der Musikwerbung hat eine „konsumstabilisierende Funktion“ und soll „bereits vorhandene, oft unbewußte Wünsche“ aufrechterhalten (vgl. Motte-Haber 1996: 202).

gen mit. Neil Postman zufolge erzeugt „das Fernsehen beim Publikum ein unersättliches Bedürfnis nach Neuigkeiten und öffentlichen Enthüllungen [...]“ (Postman 1986: 99). Daniel Boostin, den Postman anführt, spricht diesbezüglich von „Pseudo-Ereignissen“. Grammy-Awards und Oscar-Verleihungen, Miss-Wahlen etc. existieren nur deshalb, weil die Medien sie brauchen (Postman 1986: 98-99). Um die Begeisterung der Jugendlichen noch weiter anzufachen, werden Musikstars „gemacht“. Sie rücken in den Werbestrategien der Musikindustrie in den Mittelpunkt und sollen die jungen Menschen für deren Musik begeistern. Musikstars sind in der Regel ein Produkt der Musikindustrie und verkörpern unter marktwirtschaftlichen Aspekten betrachtet die Verbindung zwischen Anbieter/Verkäufer und Kunde/Käufer.

Die Botschaft von TV-Produktionen wie *Popstars* und *Teenstars* ist eindeutig: Jeder kann heute ein berühmter Star sein – man muss nur ‚entdeckt‘ werden. Für die Sendungen, die RTL-II 2001 beziehungsweise 2002 ausstrahlte, konnte man sich für ein Star-Casting bewerben und an einem Auswahlverfahren teilnehmen. Woche für Woche fieberten Millionen junger Fernsehzuschauer mit, ob die zahlreichen Bewerber(innen) den harten Talentkampf durchhalten würden.²⁸ Für die Musikindustrie, die diese ‚Events‘ inszeniert, steht natürlich die Vermarktung im Vordergrund ihrer Interessen. Immerhin sorgen die auserkorenen „Stars“ am Ende für satte Gewinne: Beide Gewinner – aus der ersten und zweiten *Popstars*-Staffel –, die Mädchengruppe *No Angels* und die Gruppe *BroSis*, stürmten mit Leichtigkeit die Charts. Kritik an der als Musiksensations des Jahres deklarierten Show *Deutschland sucht den Superstar* übt unter anderem auch *Stern*-Redakteur Wolfgang Röhl, indem er die Frage stellt, welchen Sinn es eigentlich macht, aus 10.000 „Möchtegern“ in fortlaufenden Live-Shows letztlich einen „Superstar“ herauszuselektieren, und er liefert gleich die Antwort dazu: Gewinne für den Bertelsmann-Konzern – das Großunternehmen hinter dem Showspektakel – und seine beteiligten Tochterunternehmen.²⁹ Im Fall von *Deutschland sucht den Superstar* sind dies nach Darstellung von Röhl die RTL-Tochter Fremantle und die Kölner Firma Grundy (gehört wiederum zu Fremantle), die das in England und Amerika erfolgreiche TV-Format „Pop Idol“ auf deutsche Verhältnisse träumen.³⁰ Die Show wird zur besten Sendezeit bei RTL, Europas führendem TV- und RadioHolding (die RTL Group ist zu 89 Prozent im Besitz des Bertelsmann-Konzerns), gesendet und spricht vor allem die begehrte Werbezzielgruppe der 14- bis 49-

28 Den meisten Jugendlichen, die am Unterricht (in verschiedenen Fortbildungseinrichtungen) teilnahmen, ging es beim Zuschauen der Sendungen *Popstars* und *Teenstars* scheinbar gar nicht so sehr um die Musik, sondern vielmehr darum, wie „cool“ die Teilnehmer sind, welche Sprüche sie bringen, ob sie gut aussehen, ob sie Enttäuschungen wegstecken können, wie sie miteinander umgehen etc.

29 Vgl. auch „Superstars auf Butterfahrt“, in: *Spiegel-Online* vom 16.3.2003.

30 „Pop Idol“ ist der Originalname der Show. Da aber die Bezeichnungen „Pop“ und „Idol“ in Deutschland geschützt sind, einigte man sich auf *Deutschland sucht den Superstar* (vgl. *Die Zeit*, Nr. 40 vom 26.9.2002).

Jährigen an. Weitere Magazinsendungen zur Show liefert Vox, seinerseits Teil des Konzerns. Am Ende können die Finalisten auf einen Plattenvertrag mit der Bertelsmann Music Group³¹ hoffen (vgl. „Heute Spinner, morgen Star“, in: *Stern* 3/2003, S. 136-137). Hohe Gewinne wurden erzielt mittels Werbeeinnahmen, Erlöse aus den Telefonanrufen (à 49 Cents), mit denen das Fernsehpublikum über die Kandidaten abstimmen kann, CD-Verkauf, Magazinverkauf, Eintrittsgelder der Live-Shows sowie Knebelverträgen³² mit den zehn Finalisten.

Aktionsethnologie als Beitrag zum Überwinden der Krise im Fach Musikunterricht

Was den schulischen Musikunterricht angeht, kann eine konstruktive musikalische Förderung nur auf der Basis eines echten Dialogs mit Schülern gelingen – ein Austausch, bei dem auch die Lehrkräfte bereit sein müssen, die Position des Lernenden einzunehmen. Gerade wenn es um ein besseres Verstehen der musikalischen Lebenswelten der Schüler geht, ist dies unumgänglich. Erst dann, wenn eine Vertrauensbasis geschaffen wurde, können persönliche Einstellungen, Gefühle, Gedanken offen ausgesprochen werden. Die Bereitschaft, auf andere einzugehen, bewahrt davor, als Besserwisser aufzutreten. Bei einem so vielseitigen und umfassenden Thema wie Musik wäre eine solche Haltung fatal. Anstelle von Ignoranz und Desinteresse sollten Vermittlung von Motivation und Begeisterung für Neues treten. Vor allem aber dürfen Musiklehrkräfte die musikalischen Interessen der jungen Menschen nicht isoliert betrachten. Musik ist mit deren gesamter Lebenswelt verknüpft und berührt daher viele verschiedene Gebiete des persönlichen Ausdrucks. Sie spielt eine wichtige Rolle in Jugendkulturen und trägt zur Identitätsfindung bei. Die heute existierende Vielfalt der Musikstile ist eine logische Folge davon und sollte akzeptiert werden. In diesem Sinne möchte ich mich Hermann Rauhe anschließen, wenn er fordert, dass die Erziehung das Musikverhalten Jugendlicher als „ersten Schritt auf dem Weg zum aktiven Umgang mit Musik“ unvoreingenommen annehmen sollte. Rauhe: „Sie [die Erziehung] sollte die Jugendlichen motivieren, immer tiefer einzudringen in das, was die Musik als Hilfe zur Identitäts-

31 Die Bertelsmann Music Group (BMG) ist eine von sechs transnationalen Medienkonglomeraten innerhalb der Musikindustrie, die momentan (Stand 2001) den Welttonträgermarkt kontrollieren. Zu den weiteren fünf Medienkonglomeraten gehören: *Warner Music Group*, *Sony Music Entertainment*, *EMI/Virgin*, *PolyGram* und *Music Corporation of America (MCA)*. Zusammen beherrschen sie 86 Prozent des Gesamtmarktes (vgl. Wicke/Ziegenrucker 2001: 343-344).

32 Den von der RTL-Tochterfirma Grundy an den Finalisten vorgelegten Vertrag bezeichnete die *BILD*-Zeitung als unzumutbar. *BILD* berief sich auf den Hamburger Anwalt Wolfgang Scheer und meinte, die Show sollte besser „Deutschland sucht den Supersklaven“ genannt werden (vgl. *BILD* vom 6.2.2003, S. 4).

findung, Persönlichkeitsentwicklung zu bieten hat – damit sie einmal als glückliche, sozial und politisch verantwortliche Menschen alt werden können“ (Rauhe 1997: 546). Wenn uns dies gelänge, wäre damit nicht nur dem schulischen Musikunterricht gedient; auch die Jugendlichen könnten dann dem unkontrollierten Mediensog weiter entrissen werden.

In diesem Zusammenhang dürfen zwei wichtige Aspekte nicht übersehen werden: Erstens muss vermieden werden, dass, auch wenn die Musik viel versprechende Auswirkungen auf das menschliche Verhalten zu zeitigen vermag, Musik nicht bloß als Mittel gesehen wird. Will man zum wirklichen Sinn der Musik vorstoßen, ist für ein solches Zweckdenken kein Platz. Es bedarf eines offenen Interesses, wenn man sich auf die musikalische Ursprungsebene begeben möchte. Diese Neugier sollte in den Kindern und Jugendlichen geweckt werden. Die gleichzeitig damit einhergehenden positiven Nebeneffekte wie ein stimulierender Einfluss auf die kognitive Entwicklung sowie Kompensierung bei sozialen Anregungsdefiziten sind so gesehen lediglich Zugaben. Zweitens muss dem starken Einfluss der Musikindustrie auf Kinder und Jugendliche Einhalt geboten werden.³³ Dies ist unter anderem durch eine breit angelegte Elternarbeit an den Kindergärten und Grundschulen zu realisieren. Erst dann ergibt sich für Kinder wie für junge Menschen tatsächlich die Möglichkeit, Musik selbstbestimmt kennen zu lernen, und erst dann können sich neue Chancen für den (klassischen) Musikunterricht eröffnen.

In diesem Prozess kann der aktionsethnologische Ansatz einen konstruktiven Beitrag leisten. Erstens hat die Aktionsethnologie grundsätzlich das Potenzial, Musiklehrkräfte in der Annäherung an die musikalischen Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen zu unterstützen. Zweitens kann der aktionsethnologische Ansatz mittels des *Studying Up* wichtige Aufklärungsarbeit leisten, wie etwa die Offenlegung der Machtstrukturen in der Musikindustrie sowie deren Einfluss und Auswirkung auf die gesamte Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen. Ein ebenso wichtiges Ergebnis des *Studying Up* ist die Verbreitung von Forschungserkenntnissen über den qualitativen Musikunterricht, wie sie beispielsweise in der bereits genannten Berliner Studie dargelegt wurden oder sich in den Schweizer Schulversuchen mit erweitertem Musikunterricht gezeigt haben. Die Aufklärungsarbeit sollte sich allerdings nicht auf die Lehrkräfte beschränken. Auch hier müssen wieder Eltern, Kinder und Jugendliche selbst mit einbezogen werden.

33 Einer von *Media Perspektiven* veröffentlichten Statistik zufolge lag das Verhältnis von Unterhaltungsmusik (U) zu ernster Musik (E) im Jahr 2000 beim Absatz von Tonträgern (LPs, MCs und CDs) bei 92,1 Prozent (U) zu 7,9 Prozent (E). Im selben Jahr betrug der Gesamttonträgerumsatz (LP, MC, CD, Single) zirka 2,44 Milliarden Euro.

Ausblick

Damit das Potenzial junger Menschen nicht verloren geht, müssen sie sich in die Gesellschaft einbringen können – was voraussetzt, dass sie sich akzeptiert und etabliert fühlen. Sie müssen den Raum erhalten, der es ihnen ermöglicht, sich konstruktiv an den gesellschaftlichen Prozessen zu beteiligen. Das schließt auch und gerade jene mit ein, die verhaltensauffällig, arbeitslos, ohne Schulabschluss und sozial benachteiligt sind. Nach der Jahrhundertflut im Jahr 2002, bei der überraschend viele Jugendliche rund um die Uhr freiwillig im Hilfeinsatz waren, versicherte Bundeskanzler Gerhard Schröder der Öffentlichkeit, dass man alles daran setzen müsse, „dieses vorhandene Potenzial bei den jungen Menschen zu nutzen“. Inwiefern diese Aufforderung realisierbar ist, hängt meines Erachtens insbesondere davon ab, ob wir bereit sind, das heutige Bildungssystem in Deutschland zu überdenken. Warum halten wir noch immer an einer Ausleseprozedur fest, obwohl wir wissen, dass viele Länder und insbesondere die Gewinner der PISA-Studien eine derartige Vorgehensweise ablehnen?³⁴ Warum ist der pädagogische Anteil in der Ausbildung der Lehrkräfte nach wie vor so gering? Warum spielt die soziale Herkunft in Deutschland eine so große Rolle, wenn es darum geht im Berufsleben erfolgreich zu werden?³⁵ Das System gewährleistet Sicherheit, und zwar insofern, als

34 Gravierend in dieser Hinsicht ist der Ausleseprozess, der nach dem vierten Grundschuljahr erfolgt und darüber entscheidet, ob der Schüler das Gymnasium, die Real- oder die Hauptschule besuchen wird. Da eine solche Entscheidung – insbesondere der Aufstieg von der Hauptschule in eine höhere Schulform – kaum wieder rückgängig gemacht werden kann, beeinflusst diese frühzeitige Einstufung in erheblichem Maße die Möglichkeiten auf dem späteren Arbeitsmarkt. Die Entscheidung trifft in der Regel die Lehrkraft, in Abstimmung mit den Eltern. Dass es dabei vielfach zu Fehleinschätzungen kommt, betont Wilfried Bos, Hamburger Professor für Bildungsforschung und deutscher Vertreter der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (Iglu). Bos nennt es wörtlich einen „Skandal“, dass an dieser kritischen Stelle so viele Fehler vorkommen. Insbesondere die Unfähigkeit der Lehrkräfte, mit Problemfällen konstruktiv umzugehen sowie verschieden leistungsstarke Schüler korrekt einzustufen, sieht Bos als äußerst problematisch an. Vgl. „Ein bildungspolitischer Skandal“, in: *Spiegel-Online* vom 11.4.2003. Siehe auch „Deutschland dankt den Knirpsen“ in: *Spiegel-Online* vom 8.4.2003.

35 Die Studie des Soziologen Michael Hartmann, der 6500 Lebensläufe von promovierten Akademikern (Wirtschaftswissenschaftler, Juristen, Ingenieure) nach ihrem beruflichen Werdegang befragte, kann ebenfalls in den Bereich des Studying Up eingeordnet werden. Hartmann zeigt, dass die Auffassung, „nur die Leistung zählt“, falsch ist und bewusst von Inhabern von Machtpositionen in der Öffentlichkeit verbreitet wird. Bei gleichem Bildungsabschluss, hier: Promotion, entscheidet die soziale Herkunft. Laut Hartmann ist es daher nicht verwunderlich, dass 80 Prozent der Topmanager in Deutschland aus den oberen drei Prozent der

sich ein bestimmter Output voraussagen lässt. Dabei ist es auf die Schüler ausgerichtet, die den Weg auf den internen Erwerbsmarkt schaffen. Der Rest scheint sekundär. Diese Situation zu überdenken bedeutet, ein System zu konzipieren, in dem junge Menschen die Möglichkeit erhalten, ihre *eigenen* Fähigkeiten zu erkennen und zu entfalten. Lehrkräfte übernehmen hier die Funktion eines Mentors, der seine Schüler kennt, sprich: auch informiert ist über die Einflüsse, die auf seine Schützlinge einwirken. Zentrale Bedeutung kommt dabei dem *gemeinsamen Dialog* zu – als gegenseitige Annäherung sowie grundsätzliche Basis für wirkliches Verstehen.

Der vorliegende Artikel hat anhand des Themas „Musik“ die Verknüpfung zwischen Musik, Medien und den Lebenswelten der Jugendlichen dargestellt und gezeigt, wie vielseitig der Umgang der Jugendlichen mit dem Gegenstand Musik ist. Deutlich wird, dass der Musikkonsum junger Menschen nicht beim bloßen Musikhören Halt macht, sondern darüber hinaus die Ebene der Identitätsfindung mit beeinflusst. Die Musik hat einen deutlichen Einfluss auf Denk-, Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsschemata, sprich: auf den *Habitus* (Bourdieu 1999) der jungen Menschen. Stempelt ein Lehrer die Musik seines Schülers als „Lärm“ ab, ist dies für den Schüler weitaus mehr als nur eine Ablehnung seiner Lieblingsmusik. In dessen Augen richten sich die Worte des Lehrers nämlich gleichzeitig auch gegen die mit dem Musikstil verknüpfte Kleidung, das eigene Verhalten oder die eigene Einstellung und wirken sich entsprechend belastend auf das Lehrer-Schüler-Verhältnis aus.

Die Notwendigkeit zur Entwicklung eines vertiefenden Verstehens auf Seiten des Lehrers und umgekehrt bezieht sich auf alle Interessengebiete junger Menschen, seien es nun schulbezogene Themen wie Berufswahl, Studienleistungen oder solche auf den ersten Blick unwichtige Beschäftigungsgebiete wie Computergewaltspiele, Kleidung, TV-Serien oder Ähnliches.

Damit Lehrkräfte sich in den *Habitus* ihrer Schüler einfinden können, ist eine größtmögliche Offenheit, im Sinne von Unvoreingenommenheit, zwingend erforderlich. Den *Habitus* des Anderen zu kennen setzt vor allem die Bereitschaft zur Selbstreflexion voraus und, damit einhergehend, die Einsicht, dass „Fremdes“ sich dann auflöst, wenn der eigene Wahrnehmungshorizont erweitert und das ehemals Unbekannte zum Bekannten wird. Ein offenes Interesse für das als anders Wahrgenommene, das Fremde, ebnet den Weg für einen gemeinsamen Dialog und eröffnet die Chance für die *Tugend des Verstehens*. Die grundsätzliche Offenheit für neue Sichtweisen und Horizonte ist letztendlich mit entscheidend für die Bewältigung der aktuellen gesellschaftlichen und bildungspolitischen Herausforderungen.

Bevölkerung stammen (vgl. „Zum Manager wird man geboren“, in: *Spiegel-Online* vom 26.3.2003).

Literatur

- Amborn, Hermann (1993): *Handlungsfähiger Diskurs: Reflexionen zur Aktionsforschung*. In: Wolfdietrich Schmied-Kowarz/Justin Stagl (Hg.), *Grundfragen der Ethnologie. Beiträge zur gegenwärtigen Theorie-Diskussion*. Berlin.
- Amborn, Hermann (1994): *Ethik in der Ethnologie: Die Verantwortung der Wissenschaft*. In: Hannelore Muth/Friderike Seithel (Hg.), *Indigene Völker – zwischen Vernichtung und Romantisierung*. Mönchengladbach.
- Baacke, Dieter (1972): *Beat – die sprachlose Opposition*. München.
- Baacke, Dieter (1997): *Die Welt der Musik und die Jugend. Eine Einleitung*. In: Dieter Baacke (Hg.), *Handbuch Jugend und Musik*. Opladen.
- Barnlund, Dean C./Nomura, Naoki (1985): *Decentering, Convergence and Cross-Cultural Understanding*. In: *Intercultural Communication. A Reader*. 4th Edition.
- Bastian, Hans Günther (2000): *Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen*. Mainz.
- Bastian, Hans Günther (2001): *Kinder optimal fördern – mit Musik*. Mainz.
- Behne, Klaus-Ernst (1997): *Musikpräferenzen und Musikgeschmack*. In: Herbert Bruhn/Rolf Oerter/Helmut Rösing (Hg.), *Musikpsychologie. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg.
- Berremán, Gerald D. (1968): *Is Anthropology Alive? Social Responsibility in Social Anthropology*. In: *Current Anthropology* 9 (5).
- Bofinger, Jürgen (2001): *Schüler – Freizeit – Medien*. München.
- Bohannan, Paul/Elst, Dirk van der (2002): *Fast nichts Menschliches ist mir fremd*. Wuppertal.
- Bollig, Michael/Brumann, Christoph (1998): *Ethnologen im Beruf: Eine Untersuchung des Kölner Instituts für Völkerkunde*. In: *Zeitschrift für Ethnologie* 123 (2).
- Bonfadelli, Heinz (1987): *Wie Jugendliche ihr Verhältnis zur Medienmusik sehen*. In: Elena Ostleitner (Hg.), *Massenmedien, Musikpolitik und Musikerziehung* 20.
- Bontinck, Irmgard (1997): *Kultureller Habitus und Musik*. In: Herbert Bruhn/Rolf Oerter/Helmut Rösing (Hg.), *Musikpsychologie. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg.
- Bourdieu, Pierre (1987): *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main.
- Bourdieu, Pierre (1999): *Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt am Main.
- Bruin, Andreas de (2004): *Jugendliche – ein fremder Stamm?* Münster.
- Daniélou, Alain (1994): *Music and the power of sound*. Vermont.
- Edwards, Richard C./Gordon, David M./Reich, Michael (1978): *Arbeitsmarktsegmentation und Herrschaft*. In: Werner Sengenberger (Hg.), *Der gespaltene Arbeitsmarkt*. Frankfurt/New York.

- Friebertshäuser, Barbara (2000): *Ethnographische Methoden und ihre Bedeutung für die Lebensweltorientierung in der Sozialpädagogik*. In: Werner Lindner (Hg.), *Ethnographische Methoden in der Jugendarbeit*. Opladen.
- Gearing, Fred/Netting, Ralph McC./Peattie, Lisa R. (1960): *Documentary History of the Fox-Project 1948-1959*, Chicago.
- Haffa-Schmidt, Ulrike (1999): *Musik und Identität – Die Bedeutung von Musik für Jugendliche*. In: Ulrike Haffa-Schmidt/Dorothee von Moreau/Andreas Wölfl (Hg.), *Musiktherapie mit psychisch kranken Jugendlichen*. Göttingen.
- Hartfiel, Günter/Hillmann, Karl-Heinz (1982): *Wörterbuch der Soziologie*. Stuttgart.
- Haselbeck, Fritz (2000): „Schule: Eine schöne Sache“ oder „unnötiger Ballast“? In: *Die Demokratische Schule* 1-2.
- Klemm, Klaus (2001): *Analyse. Preis der frühen Auslese*. In: *Erziehung und Wissenschaft, Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW* 12.
- Lex, Tilly (1997): *Berufswege Jugendlicher zwischen Integration und Ausgrenzung*. München.
- Lindner, Werner (Hg.) (2000): *Ethnographischen Methoden in der Jugendarbeit*. Opladen.
- Media Perspektiven (2001): *Daten zur Mediensituation in Deutschland 2001*. Frankfurt am Main.
- Motte-Haber, Helga de la (1996): *Handbuch der Musikpsychologie*. Laaber.
- Nader, Laura (2002): *Up the Anthropologist – Perspectives Gained from Studying Up*. In: Dell Hymes (Hg.), *Reinventing Anthropology*. New York.
- Oerter, Rolf (1981): *Entwicklung und Sozialisation. Kindheit, Jugend, Alter*. Donauwörth.
- Oerter, Rolf (2000): *Psychologische Grundlagen der Musik*. In: Max Liedtke (Hg.), *Musik und Musikunterricht*. Bad Heilbrunn.
- Picht, Georg (1964): *Die deutsche Bildungskatastrophe*. Olten/Freiburg im Breisgau.
- Picht, Georg (1965): *Die deutsche Bildungskatastrophe*. Olten/Freiburg im Breisgau.
- Postman, Neil (1986): *Das Verschwinden der Kindheit*. Frankfurt am Main.
- Rauhe, Hermann (1997): *Mediamorphose und integrative Musikerziehung einer New Generation*. In: Dieter Baacke (Hg.), *Handbuch Jugend und Musik*. Opladen.
- Rösing, Helmuth (1998): *Musikgebrauch im täglichen Leben*. In: Herbert Bruhn/Helmut Rösing (Hg.), *Musikwissenschaft*. Reinbek bei Hamburg.
- Schaarschmidt, Uwe (2002): *Die Belastungssituation von Lehrerinnen und Lehrern*. In: *Pädagogik* 7-8.
- Schreiber-Kittl, Maria/Schröpfer, Haike (2002): *Abgeschrieben? Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über Schulverweigerer*. München.
- Schulze, Gerhard (2000): *Die Erlebnisgesellschaft: Kultursoziologie der Gegenwart*. Frankfurt am Main/New York.

- Scruton, Roger (2002): *Die kontinentaleuropäische Philosophie von Fichte bis Sartre*. In: Anthony Kenny, (Hg.), *Illustrierte Geschichte der westlichen Philosophie*. Frankfurt/New York.
- Seithel, Friderike (1994): *Action Anthropology*. Mainz.
- Sengenberger, Werner (1978a): *Arbeitsmarktstruktur: Ansätze zu einem Modell des segmentierten Arbeitsmarkts*. Frankfurt.
- Sengenberger, Werner (1978b): *Der gespaltene Arbeitsmarkt*, Frankfurt/New York.
- Sengenberger, Werner (1978c): *Einführung: Die Segmentation des Arbeitsmarkts als politisches und wissenschaftliches Problem*. In: Werner Senegenberger (Hg.), *Der gespaltene Arbeitsmarkt*. Frankfurt/New York.
- Shuter-Dyson, Rosamund (1997): *Musikalische Sozialisation*. In: Herbert Bruhn/Rolf Oerter/Helmut Rösing (Hg.), *Musikpsychologie. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg.
- Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (1999): *Oberste Bildungsziele in Bayern. Der Artikel 131 der Verfassung des Freistaates Bayern in aktueller pädagogischer Sicht*. München.
- Stagl, Justin (1993): *Szientistische, hermeneutische und phänomenologische Grundlagen der Ethnologie*. In: Wolfdietrich Schmied-Kowarzik/Justin Stagl (Hg.), *Grundfragen der Ethnologie. Beiträge zur gegenwärtigen Theorie-Diskussion*. Berlin.
- Stege, Fritz (1961): *Musik Magie Mystik*. Remagen.
- Streck, Bernhard (Hg.) (1987): *Wörterbuch der Ethnologie*. Köln.
- Tame, David (1988): *The Secret Power of Music*. Irthlingborough/ Northamptonshire.
- Tax, Sol (1975): *Action Anthropology*. In: *Current Anthropology* 16 (4).
- Weber, Ernst Waldemar (1997): *Schulversuche mit erweitertem Musikunterricht in der Schweiz*. In: Hubert Eiholzer/Josef Scheidegger (Hg.), *Persönlichkeitsentfaltung durch Musikerziehung*. Aarau.
- Wicke, Peter/Ziegenrucker, Kai-Erik und Wieland (2001): *Handbuch der populären Musik*. Leck.

