

# Musikalische Erfahrung als soziale Erfahrung Aspekte soziokultureller Musikpädagogik

RENATE MÜLLER

*Hermann J. Kaiser (Hg.): Musikalische Erfahrung : Wahrnehmen, Erkennen, Aneignen. -  
Essen: Die Blaue Eule 1992. (Musikpädagogische Forschung, Band 13)*

Ich werde eine musikpädagogische Problemsituation skizzieren, die eine aktuelle Herausforderung an die Musikpädagogik und die Musiksoziologie beinhaltet. Sodann lege ich als Problemlösungsvorschlag eine Theorie musikalischer Sozialisation vor, die musikalische Erfahrung als soziale Erfahrung versteht. Daraus ziehe ich musikpädagogische Konsequenzen, die die genannte Herausforderung als didaktische Theorie und als Forschungsperspektive annehmen.

## *1. Ein praktisches und ein theoretisch/empirisches Problem: die Irrelevanz des Musikunterrichts Erz die musikalischen Erfahrungen Jugendlicher*

Ein häufig geäußertes Problem (Bastian 1987, Schmidt 1988, Günther 1990a, Behne 1991) musikpädagogischer Praxis wird darin gesehen, daß Musikunterricht oft weder Lehrerinnen<sup>1</sup> noch Schülerinnen Freude macht, nicht erfolgreich ist, daß Musiklehrer mit ihrer Arbeit unzufrieden sind, sogar Ängste davor entwickeln, Musik zu unterrichten. Der Musikunterricht erreicht die Schüler oft nicht. Schülerorientierter und offener Musikunterricht als didaktische Konzeptionen sind Versuche, dieses Problem zu lösen, indem die musikalische Erfahrung der Schüler zum Ausgangspunkt bzw. Mittelpunkt des Unterrichts gemacht wird (Jank/Meyer/Ott 1986, Günther 1987, 1990b).

Dabei werden drei Ebenen musikalischer Erfahrung unterschieden:

1. die Ebene der Erfahrung struktureller Merkmale von Musik,
2. die Ebene der Erfahrung des Bedeutungsgehalts von Musik,
3. die Ebene der Erfahrung der subjektiven Bedeutsamkeit von Musik im Kontakt zwischen dem Stück und dem Zuhörenden.

---

1 Die Begriffe „Lehrerin“ und „Lehrer“ sowie „Schülerin“ und „Schüler“ werden hier synonym verwendet.

Aus dieser 3. Ebene musikalischer Erfahrung ergibt sich zum einen eine musikpädagogische Zurückhaltung bei der Zielbestimmung von Musikunterricht: Erziehung zum Kunstwerk sei Aufoktroierung, angesetzt werden müsse an der individuellen musikalischen Erfahrung. Wie aber wird der Musikunterricht 30 Individuen mit ihren unterschiedlichen musikalischen Erfahrungen gerecht, und wie spürt er diese unterschiedlichen musikalischen Erfahrungen auf? Hier wird nun zum anderen ein theoretisches Problem artikuliert: für die Strukturierung des Unterrichts auf der 3. Ebene musikalischer Erfahrung fehle die didaktische Theorie, Lernprozesse auf dieser Ebene seien nicht didaktisierbar (Jank/Meyer/ Ott 1986, 113).

Dieses didaktische Dilemma eröffnet zwei Gefahren: zum einen die der Irrationalisierung der Lehrerpersönlichkeit (eine charismatische Lehrerin schafft das eben), zum anderen die der musikpädagogischen Resignation. Die These von der Un-Unterrichtbarkeit von Rockmusik (Terhag 1984, 1989) 7,13. entzieht die wirklich bedeutsame individuelle Erfahrung mit Rockmusik dem unterrichtlichen Zugriff mit dem Argument, Rockmusik und die Welt der Kinder und Jugendlichen, sei sie noch so klischee- und fehlerhaft, vor der Verschulung schützen zu müssen.

Ich betrachte es gerade als musikpädagogische Herausforderung, relevante musikalische Erfahrungen *und* die soziale Erfahrungswelt der Schülerinnen zum Mittelpunkt des Musikunterrichts zu machen.

Dazu benötige ich eine empirische Theorie über die Zusammenhänge zwischen sozialer Erfahrungswelt und musikalischer Erfahrung, die zugleich das oben erwähnte theoretische Vakuum wenigstens teilweise schließt. Wenn sich soziale Kontingenzen in musikalischen Erfahrungen von Individuen empirisch feststellen lassen, können wir soziale Bedingungen angeben, die musikalische Erfahrungen behindern oder fördern. Dann haben wir eine theoretische Grundlage für eine Musikpädagogik, die

1. die aktuelle jugendspezifische Musik, die die Schülerinnen beschäftigt, mit der sie ihre relevanten musikalischen Erfahrungen machen, unterrichtbar macht, auch im Sinne gegenseitiger Zufriedenheit von Lehrern und Schülern,
2. die Umgehensweisen Jugendlicher mit Musik in den Unterricht einbezieht,

3. die ästhetische Ausdrucksfähigkeit von Kindern und Jugendlichen entwickelt und sie
4. zu aktiver eigener Gestaltung der Kultur, die sie umgibt, anregt, was eine intensive Auseinandersetzung mit dieser Kultur voraussetzt.

## 2. *Musikalische Erfahrung als soziale Erfahrung*

Ich gehe von einer Parallelität zwischen Musik und dem Symbolsystem Sprache aus. Die drei Teildisziplinen der Semiotik als der allgemeinen Wissenschaft von den Zeichen - Syntaktik, Semantik, Pragmatik (Morris 1938, 24 f; 1939, 93 f) - lassen sich auf die Musik als ästhetisches Zeichensystem anwenden und korrespondieren mit den drei oben erwähnten Ebenen musikalischer Erfahrung:

1. Die erste Ebene ist die der musikalischen Strukturen, die der Beziehungen zwischen musikalischen Zeichen. Diese sind Gegenstand der musikalischen Syntaktik.
2. Die zweite Ebene ist die der musikalischen Bedeutungen, die der Beziehungen zwischen musikalischen Zeichen und dem, wofür sie stehen. Damit befaßt sich die musikalische Semantik<sup>2</sup>
3. Die dritte Ebene ist die der Beziehungen zwischen musikalischen Zeichen und ihren Interpreten. Damit beschäftigt sich die Pragmatik. Pragmatik als Forschungskonzept zur Erfassung musikalischer Erfahrungen ist interessiert am sozialen Gebrauch von Musik, am Umgehen mit dem Symbolsystem Musik im sozialen Kontext.

Eine Pragmatik der Musik, die die Relevanz sozialer Beziehungen und sozialer Situationen für das Umgehen mit Musik in den Blick nimmt, wäre die gesuchte didaktische Theorie, die die Strukturierung des Unterrichts auf dieser dritten Ebene musikalischer Erfahrung ermöglichen würde. Eine solche - musiksoziologische und musikpädagogische - Theorie ist die Theorie der musikalischen Sozialisation durch den sozialen Gebrauch von Musik (Müller 1990, 61 ff). In Anlehnung an soziolinguistische, symbolisch-interaktionistische und kultursoziologische Kon-

---

2 Zur Parallelität zwischen sprachlicher und musikalischer Syntax und ihren psychischen Repräsentationen vgl. Jackendoff/Lerdahl 1980, Bruhn 1985, 7 ff, 103 ff. Zur Parallelität zwischen Sprache und Musik als Kommunikationsmedium vgl. Reinecke 1975, Nolte 1976.

zepte formulierte ich eine Theorie, für die sich musikalische Erfahrungen in Umgehensweisen mit Musik und musikalischen Einstellungen manifestieren. Diese werden aus Bedingungen der sozialen Erfahrungsweit erklärt und danach unterschieden, ob sie eher durch Barrieren oder durch Flexibilität gekennzeichnet sind. Es geht also um den Spielraum, der dem Individuum innerhalb seiner sozialen Erfahrungswelt eingeräumt wird, um musikalische Erfahrungen zu machen. Die individuelle Verfügung über die Vielfalt musikalischer Erscheinungsformen und Umgehensweisen mit Musik hängt ab von der Restriktivität sozialer Beziehungen und Situationen, in denen das Individuum musikalisch sozialisiert wird. Diese Theorie hat im großen und ganzen einer ersten empirischen Überprüfung standgehalten (Müller 1990, 157 ff): Peergruppendruck in Schulklassen als Beispiel einer restriktiven sozialen Beziehung baut eher Rezeptionsbarrieren auf als Flexibilität im Umgehen mit Musik. Es wurde bestätigt, daß die Individuen

- umso flexibler ihre Präferenzentscheidungen treffen,
- umso musikalisch toleranter sind,
- umso mehr Freude an musikalischen Aktivitäten im Musikunterricht haben,
- umso aufgeschlossener gegenüber musikalischen Aktivitäten im Musikunterricht sind,
- umso differenzierter und autonomer urteilen,
- umso differenzierter und kompetenter wahrnehmen,
- sich umso intensiver mit Musik auseinandersetzen,

je geringer der Peergruppendruck in ihren Lerngruppen ist.

Insgesamt kann für den Zusammenhang von musikalischer und sozialer Erfahrung festgehalten werden: Musikalische Erfahrungen können vor allem gemacht werden, wenn sie sozial notwendig sind; musikalische Erfahrungen werden verhindert, wenn sie sozial unerwünscht sind. Musikalische Lernprozesse sind gebunden an soziale Lernprozesse: wenn neue soziale Erfahrungen gemacht werden, können neue musikalische Erfahrungen gemacht werden. Um musikalische Lernprozesse zu initiieren, liegt somit zunächst die Beschäftigung der Musikpädagogik mit sozialen Lernprozessen nahe, theoretisch, empirisch und praktisch.

### 3. *Musikpädagogische Konsequenzen*

Soziokulturelle Musikpädagogik geht von den Kindern und Jugendlichen aus, von ihrem Umgehen mit Musik im sozialen Kontext, Ziel ist, daß Kinder und Jugendliche sich gleichermaßen mit vertrauten und mit ungewohnten musikalischen Erscheinungsformen und Umgehensweisen intensiv auseinandersetzen und eigene ästhetische Objekte gestalten und präsentieren. Die damit angestrebten Fähigkeiten werden sozialisiert, wenn Musikunterricht als sozialer Kontext, in dem mit Musik umgegangen wird, sie sozial notwendig macht. Das setzt positive Interaktionsbeziehungen und -situationen im Klassenraum voraus (Müller 1991a).

Die Interaktion zwischen Lehrerin und Schülerin wird im Erzieher-Zögling-Paradigma nicht angemessen in den Blick genommen. Das Paradigma einer dreißigfachen Erzieher-Zögling-Beziehung ist praktisch nicht brauchbar. Auch das Paradigma einer einfachen Lehrer-Klasse-alshomogene-Masse-Beziehung ist nicht realitätsgerecht: Lehrerinnen und Schüler gehören nicht derselben musikalischen Kultur an; weder haben alle Schülerinnen einer Klasse dieselbe musikalische Sozialisation, noch haben sie völlig individuelle musikalische Erfahrungen; vielmehr gehören Schüler unterschiedlichen Subkulturen an.

#### 3.1. *Theoretische Alternativen*

Diese musikpädagogische Theorie, die eine neue Anwendung vorhandener soziologischer Theorien darstellt, entstand aufgrund der Kritik an Ergebnissen und Forschungsstrategien weiter Bereiche musikpädagogischer und musiksoziologischer Erforschung des musikalischen Verhaltens Jugendlicher. Sie basieren im wesentlichen auf Defizittheorien über Rezeptionsbarrieren Jugendlicher und über die von Jugendlichen rezipierte Musik und gehen auf Adornos musiksoziologische Rezeptionstypologie (Adorno 1962) zurück.

Adornos musiksoziologischer Ansatz als Basis musikpädagogischer Forschung ist in mehrfacher Hinsicht problematisch:

1. Er ist nicht empirisch: bei der Erstellung von Rezeptionstypologien werden Zusammenhänge zwischen semantischen und syntaktischen Merkmalen der präferierten Musik und den ihnen entsprechenden Rezeptionsweisen postuliert. Rezeptionsweisen werden korrespon-

dierend zur Objektgestalt der jeweils vom Rezeptionstyp präferierten Musik definiert. Rezeptionstypen dokumentieren sich somit bereits in der Präferenzentscheidung. Daher treten die Erhebung von Präferenzen, die strukturelle Analyse und die normative Beurteilung der präferierten Musik an die Stelle der empirischen Erforschung von Rezeptionsweisen. Eine empirische Theorie des sozialen Gebrauchs von Musik ist überflüssig.

2. Adornos Musiksoziologie enthält undiskutierte Wertvorstellungen, nämlich die Geringschätzung von Musikgenres und die Abwertung von Hörweisen aufgrund der essentialistischen Begründung dessen, was reine Musik sei und worin die ihr entsprechende Hörweise bestehe (strukturelles Hören). Es handelt sich hier um eine ethnozentrische Position, die die eigene (bildungsbürgerliche) Kultur zum Maßstab aller kulturellen Erscheinungen überhöht. Daran gemessen werden andere Kulturen als Massenkultur, populäre Kultur oder triviale Kultur abgetan.
3. Dieser elitäre, snobistische und autoritäre Habitus schließt ganze Bereiche musikalischer Aktivitäten aus der musiksoziologischen und musikpädagogischen Betrachtung aus.
4. Die Konsequenzen in der musikpädagogischen Forschung bestehen darin, daß jugendkulturelle Erscheinungsformen als defizitär diffamiert werden.
5. Kulturpessimismus und musikpädagogische Resignation, Mißerfolg des Musikunterrichts sind die Konsequenzen für die musikpädagogische Praxis.

Für die musikpädagogische und musiksoziologische Forschung bedeutet diese methodologische Kritik<sup>3</sup> an der Rezeptionsbarrieren- bzw. Defizittheorie (vgl. für die USA und Großbritannien die kulturpessimistische „massification perspective“) in Abwandlung eines Adorno-Zitats<sup>4</sup>: Erst

---

3 Aufgrund der Diskussionen auf der Tagung erscheint es sinnvoll, auf meine wissenschaftstheoretischen Auseinandersetzungen mit der Kritischen Theorie und dem Handlungsforschungsansatz sowie mit Handlungs- und Forschungsstrategien des Kritischen Rationalismus hinzuweisen (Muller 1973, 1977, 1983).

4 „Die konziliante Gute, die dem Zitherspieler auf dem Land dasselbe Recht zubilligt will dem verständnisvollen Hörer komplexer Stücke des späten Bach ..., unterdrückt nicht nur die Qualitätsunterschiede sondern den Wahrheitsanspruch der Musik selbst. Wem jene Werke von Bach ... wahr sind, dann dulden sie objektiv, ihrem Gehalt nach, nie, die anderen, die nicht beheimatet sind im Hölderlinschen „Land des hohen ernsteren Genius“. Haben der Zitherspieler und Bach gleiches Recht, geht es nur nach individu-

wenn der Zitherspieler und Bach dasselbe Recht haben, können wir zu einer Forschung kommen, die von einer Differenzierung in einer multikulturellen Gesellschaft ausgeht (vgl. die „taste publics hypothesis“), die die Vielfalt musikalischer Erscheinungsformen und Umgehensweisen mit Musik differenziert beschreibt und aus sozialen Bedingungen erklärt und nicht in erster Linie bewertet; zu einer sozialwissenschaftlichen Forschung, die empirisch und theoretisch orientiert ist, die musikpädagogisch relevant ist, die nicht Herrschaftslehre ist.<sup>5</sup>

### 3.2. *Forschungsmethoden*

Hier greife ich die Frage auf nach den Methoden einer soziokulturellen Musikpädagogik, die die Zusammenhänge sozialer und musikalischer Erfahrung empirisch erforschen will. Als Beispiel skizziere ich ein Design zur Erforschung musikalischer Sozialisation, das der Forderung gerecht wird, Forschung im sozialen Feld anzusiedeln, ohne den Objektivitätsanspruch der Forschung aufzugeben. Eine einseitige Entscheidung für empirisch-statistische oder für interpretative Verfahren muß nicht getroffen werden; denn zur Lösung musikpädagogischer Probleme ist die Kenntnis des relevanten sozialen Feldes ebenso wichtig wie die Verfügung über solides empirisch- methodisches und computergestütztes statistisches Handwerkszeug.

Die Faktorenanalyse als Meßtheorie musikpädagogischer Konstrukte (Müller 1990, 92 ff, 157 ff) ermöglicht es, die Repräsentation soziokultureller Strukturen, des Verallgemeinerten Anderen, im Individuum und in der Gruppe zu messen. In diesem Fall geht es um die Messung sowohl der Übereinstimmung kollektiver musikalischer Orientierungen in Schulklassen als auch der individuellen Anpassung daran. Für jede Schülerin einer Schulklasse existiert eine Rangfolge 1 - 5 über fünf gehörte Musikbeispiele verschiedener Genres und Stile, eine individuelle Präferenzstruktur. Die Faktorenanalyse in der Form der 0-Analyse, d. h. angewendet auf die Individuen in der Schulklasse anstatt auf die Variablen, ergibt als 1. Faktor die Übereinstimmung der musikalischen Orientierung in der Klasse, den Gruppenkonsensus. Der Anteil der mit diesem Faktor erklärten Varianz wird als Gruppendruck (Höhe der Über-

---

4 ellem Geschmack zu, dann wird der großen Musik entzogen, wodurch allein sie die große ist, als welche sie Geltung genießt" (Adorno 1962, 130 f).

5 Zur ausführlichen Darstellung und Kritik der hier skizzierten musiksoziologischen und musikpädagogischen Forschungsansätze vgl. Müller 1990, 21ff.

einstimmung, Ausmaß des Gruppenkonsensus) interpretiert. Die oben erwähnten Ergebnisse über die Zusammenhänge zwischen Peergruppendruck in Schulklassen und musikalischer Flexibilität beruhen auf dieser Messung des Gruppendrucks. Die Faktorwerte des 1. Faktors interpretiere ich als kollektive Präferenzstruktur der Schulklasse. Die Faktorladung gibt das Ausmaß der Anpassung des Individuums an den Gruppenkonsens an. Das so erhaltene Maß für die Anpassung des Individuum: (soziale Identität) wurde ebenfalls in Beziehung gesetzt zu Variablen de: Umgehens mit Musik: Je ausgeprägter die soziale Identität eines Individuums ist, desto weniger autonom und desto weniger flexibel sind seine Präferenzentscheidungen.

Darüber hinaus eröffnet die Faktorenanalyse als Meßtheorie der genannten Konstrukte eine neue Perspektive zur Erforschung der Struktur von Jugendkulturen sowie der Zusammenhänge zwischen sozialen Beziehungsstrukturen und musikalischer Kultur. So können subkulturelle Gruppierungen anhand der faktoriellen Struktur aufgefunden werden: eine einfaktorielle Struktur in einer Schulklasse oder einer Altersgruppe ist ein Indikator für die Homogenität der musikalischen Orientierung die Individuen orientieren sich musikalisch an der kollektiven Präferenzstruktur. Individuen, die nicht hoch auf dem 1. Faktor laden, sind autonom. Wenn aber Individuen mit geringer Ladung auf dem 1. Faktor hohe Ladungen auf einem gemeinsamen Faktor aufweisen und hoch miteinander korrelieren, haben wir eine Subgruppe mit gemeinsamer musikalischer Orientierung aufgefunden.

### 3.3 *Musikunterricht*

#### 3.3.1 *Zur musikalischen und sozialen Erfahrungswelt Jugendlicher*

Soziokulturelle Musikpädagogik sucht die Anknüpfungspunkte für den Musikunterricht in der musikalischen und sozialen Welt Jugendlicher. Musikunterricht bezieht die Umgehensweisen Jugendlicher m Musik ein und erweitert sie, indem er Anregungen gibt und Ansprüche stellt. Lenken wir den Blick auf die soziale und musikalische Erfahrungswelt der Haupt- und Realschülerinnen und eines Großteils der Grundschüler und Gymnasiasten: Die soziale Welt, in deren Zusammenhat Musik stattfindet, ist nicht die der Hausmusikabende. Es wird kaum

selbst musiziert, und zwar aus sozialen, finanziellen und motivationalen Gründen nicht. Vielmehr wird Musik durch Medien vermittelt erlebt; musikalische Erfahrung kann heute kaum mehr von anderen kulturellen Erfahrungen isoliert werden. Musikalische Erfahrung wird transportiert von Videoclips, Filmen, Werbespots, Outfits und tänzerischen Darbietungen. Zwei Beispiele: Neue Musik wird von Schülerinnen aller Altersgruppen mit Dracula und Frankenstein assoziiert. Klassische Musik ist aus dem Werbefernsehen bekannt und wird mit Nudeln und Tiefkühltorten assoziiert.

Hier sehe ich große Chancen, daran anknüpfend die so erfahrene Musik im Musikunterricht zu thematisieren, etwa indem die enge Kopplung von Musik und Bild bewußt aufgebrochen wird und die Musik in andere Zusammenhänge gesetzt wird.

Ein anderer Aspekt der sozialen und musikalischen Erfahrungswelt ist der der Beschaffenheit des musikalischen Materials. Ein vorherrschendes Merkmal aktueller populärer Musikkultur ist das des Zitates, oft in Verbindung mit der Vermischung verschiedener Stile. Auch hier sehe ich Chancen für den Musikunterricht; die geschichtliche Entwicklung und Eigenart sowohl musikalischer als auch korrespondierender tänzerischer Stile und ihre Einbettung in Jugendkulturen können aufgearbeitet werden. Auch können die Techniken durchschaubar und zumindest ansatzweise verfügbar gemacht werden, mit denen Zitatensammlungen produziert werden. Hier liegt eine der vielfältigen Einsatzmöglichkeiten des Computers im Musikunterricht; Schüler können Arrangier- und Kopierprozesse nachvollziehen und verändern.

### *3.3.2 Zur Lehrer-Schüler-Beziehung*

Diese Art der Auseinandersetzung mit der sozialen und musikalischen Erfahrungswelt von Kindern und Jugendlichen setzt voraus, daß die Herangehensweisen Jugendlicher an Musik als gleichberechtigte Zugänge zur Musik neben anderen akzeptiert werden (Müller 1991a). Hier liegt ein Problem von Musiklehrerinnen, auch ihrer Ausbildung, da sie meist musikalisch anders sozialisiert sind als ihre Schülerinnen.

### *3.3.3 Zur Schüler-Schüler-Beziehung*

Schülerinnen stehen sich gegenseitig im Weg, wenn es darum geht neue soziale und musikalische Erfahrungen zu machen. Nicht nur der Peergruppendruck, sondern auch Fixierungen auf Geschlechtsrollen behindern neue soziale und musikalische Erfahrungen: Jungen und Mädchen gehen im Musikunterricht nicht partnerschaftlich miteinander um; getrenntgeschlechtliche Sozialkontakte, seien sie auch noch so flüchtig werden peinlichst vermieden; Jungen tanzen und singen nicht und schätzen beides gering; Mädchen trauen sich nicht, expressiv mit der Stimme umzugehen; Mädchen trauen sich nicht an den Musikcomputer und an das Drum-Set, und wenn sie es tun, schubsen die Jungen sie dort weg. Weil soziale und musikalische Erfahrungen durch Geschlechtsrollen erheblich eingeschränkt werden, ist Geschlechtsrollenflexibilität nicht nur ein allgemeines pädagogisches Ziel sondern auch ein Ziel soziokultureller Musikpädagogik. Mädchenorientierte Musikpädagogik berücksichtigt die sozialisationsbedingten Nachteile der Mädchen und strebt schon in der Grundschule u.a. die Auflösung männlicher Images von musikbezogenen Lernbereichen an, die für Mädchen erschlossen werden sollen. Ebenso beinhaltet dieses Prinzip des Desexing die Auflösung weiblicher und damit oft negativer Images von Lernbereichen wie z.B. Tanzen, die Mädchen sehr gut beherrschen und die für Jungen erschlossen und attraktiv gemacht werden sollen (Abb. 1) (Müller 1991b).

### *3.3.4 Zur Verantwortung der Schülerinnen für den Musikunterricht*

Zur Gestaltung des Musikunterrichts als eine nichtrestriktive Interaktionssituation, in der neue musikalische Erfahrungen gemacht werden können, gehört eine möglichst symmetrische Kommunikation zwischen Lehrern und Schülern und der Schülerinnen untereinander. Eine Chance dazu besteht darin, die Schüler mitverantwortlich zu machen für den Erfolg des Musikunterrichts, indem sie an der Unterrichtsplanung beteiligt werden. Wenn Schülerinnen selbst ihre Arbeitsergebnisse in Form von Aufführungen präsentieren, gestalten sie aktiv die Schulkultur, die meist an relevanter Jugendkultur anknüpft. Schule ist zwar nicht das richtige Leben, Schulleben ist aber für die meisten Schüler sozial relevanter Teil ihres Lebens. Ihr Freundeskreis rekrutiert sich meist aus Mitschülerinnen. Für immer mehr Schüler ist Schule der konstante soziale Kontext in ihrem Leben. Die Zielsetzung z.B. „Wir entwickeln eine Cho-

reographie und führen sie der ganzen Schule vor" (Abb. 2) enthält somit in viel höherem Maße Ernstcharakter als „Wir gucken Videos auf MTV". Jugendkultur wird in ihrer Verknüpfung von Musik, Video, Theater, Kunst, Mode, Tanz und jugendspezifischen Problemen von Schülerinnen selbst im Rahmen eines relevanten sozialen Kontextes inszeniert. Dabei werden soziale und musikalische Fähigkeiten erworben und Erfahrungen gemacht, weit sie notwendig sind zur Erreichung der Ziele, die sich Schüler selbst gesetzt haben.

### *Literatur*

- Adorno, Theodor W.: Einleitung in die Musiksoziologie. Zwölf theoretische Vorlesungen, Frankfurt am Main 1962
- Bastian, Hans Günther: Schulmusiker werden? - nein danke! Ein Berufsbild in der kritischen Bewertung instrumentaler Talente, in: Musik und Bildung 1987, 5. 735-741
- Behne, Klaus-Ernst: Die Zufriedenheit des Lehrers - ein paradoxes, ein utopisches Lernziel? In: Musikpädagogik. Unterricht - Forschung - Ausbildung, hrsg. von Rudolf-Dieter Kraemer, Mainz 1991, S.28-36
- Bruhn, Herbert: Harmonielehre als Grammatik der Musik, München und Weinheim 1988
- Günther, Ulrich: Der Schüler als Medium im Musikunterricht, in: Musik und Bildung 1987, S. 541-558
- Günther, Ulrich (1990a): Musik und Bewegung in der Unterrichtspraxis, Bericht über eine Befragung von Musiklehrern, in: Musik und Körper, Musikpädagogische Forschung, Bd. 11, hrsg. von Werner Putz, Essen 1990, S.205-222
- Günther, Ulrich (1990b): Adorno und die Folgen, Vortrag, gehalten in Salzaun im Mai 1990, erscheint in: Gedenkschrift Sigrid Abel-Struth, Mainz 1992
- Jackendoff, R., F. Lerdahl: A deep Parallel between Music and Language, reproduced by the Indiana University Linguistics Club, Bloomington 1980
- Jank, Werner, Hilbert Meyer, Thomas Ott: Zur Person des Lehrers im Musikunterricht. Methodologische Probleme und Perspektiven zu einem Konzept offenen Musikunterrichts, in: Unterrichtsforschung, Musikpädagogische Forschung, Bd. 7, hrsg. von Hermann I Kaiser, Laaber 1986, S. 87-131
- Morris, Charles W.: Grundlagen der Zeichentheorie. Ästhetik und Zeichentheorie. Frankfurt am Main, Berlin, Wien 1979 (Foundations of the Theory of Signs, Chicago 1938)
- Morris, Charles W.: Grundlagen der Zeichentheorie. Ästhetik und Zeichentheorie. Frankfurt am Main, Berlin, Wien 1979 (Esthetics and the Theory of Signs. In: Journal of Unified Science, Vol 8, 1939, Den Haag)

- Müller, Renate: Der Positivismusstreit der deutschen Soziologie: Seine Auswirkungen in der wissenschaftstheoretischen Diskussion der Pädagogik, Manuskript, Hamburg 1973 (Diplomarbeit)
- Müller, Renate: Sozialtechnologie und Handlungsforschung als experimentelle Handlungs- und Forschungsstrategien: Grundlagenprobleme, in: Handlungsorientierte Schulforschungsprojekte, hrsg. von Uwe Hameyer, Henning Haft, Weinheim und Basel 1977, S. 199-222
- Müller, Renate: Kritisch-rationale Sozialtechnologie: Vom Revisionismus zum Pluralismus, in: Perspektiven und Probleme anwendungsorientierter Sozialwissenschaften, hrsg. von Klaus Eichner, Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft, Bd. 21, Braunschweig 1988, S. 36-54
- Müller, Renate: Soziale Bedingungen der Umgehensweisen Jugendlicher mit Musik. Theoretische und empirisch-statistische Untersuchung zur Musikpädagogik, Essen 1990
- Müller, Renate (1991a): Erfolgstyp Musiklehrer. Dimensionen der Interaktionskompetenz, in: Musiklehrer: Beruf - Berufsfeld - Berufsverlauf, Musikpädagogische Forschung, Bd. 12, hrsg. von Rudolf-Dieter Craemer, Essen 1991, S. 90-100
- Müller, Renate (1991b): Mädchenorientierte Musikpädagogik: Differenzierung und Integration, in: Musik und Unterricht, Heft 10, 1991, 5.42-47
- Nolte, Eckhard: Musikpädagogik und die Auffassung der Musik als Kommunikationsphänomen, in: Musik und Bildung 1976, S. 433-441
- Reinecke, Hans-Peter: Über „Kommunikation“ in der Musikpädagogik, in: Musikpädagogik heute, hrsg. von Heinz Antholz, Willi Gundlach, Düsseldorf 1975, S. 125-133
- Schmidt, Hans-Christian: Über die Ängste des Musiklehrers im Musikunterricht. Viele Vermutungen und wenige Lösungsvorschläge, in: Musik und Bildung 1988, 5.211-214, 296-298, 442-445, 523-525
- Terhag, Jürgen: Die Un-Unterrichtbarkeit aktueller Rock- und Popmusik, in: Musik und Bildung 1984, S. 345-349
- Terhag, Jürgen: Populäre Musik und Jugendkulturen. Über die Möglichkeiten und Grenzen der Musikpädagogik, Regensburg 1989

Prof. Dr. Renate Müller  
 Blütenweg 8  
 2087 Ellerbek

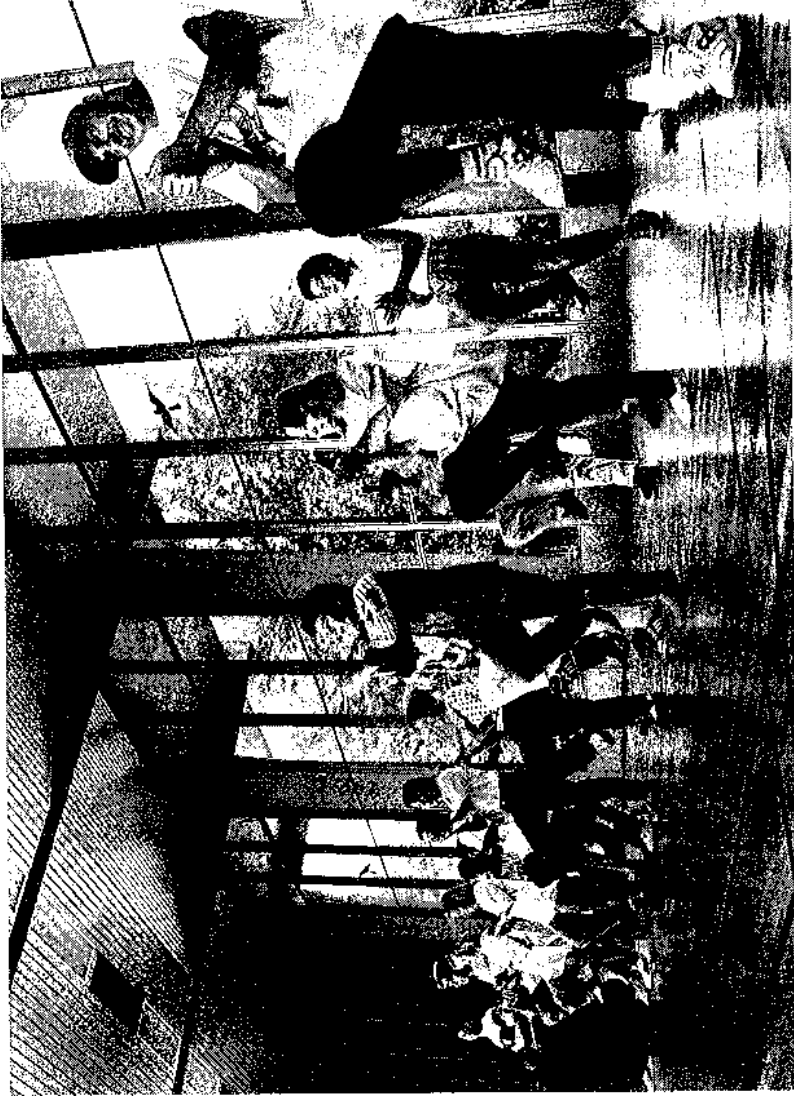


Abb. 1: Die Klasse H8 einer Hamburger Grund-, Haupt- und Realschule: Jungen und Mädchen tanzen (Foto: Renate Müller)

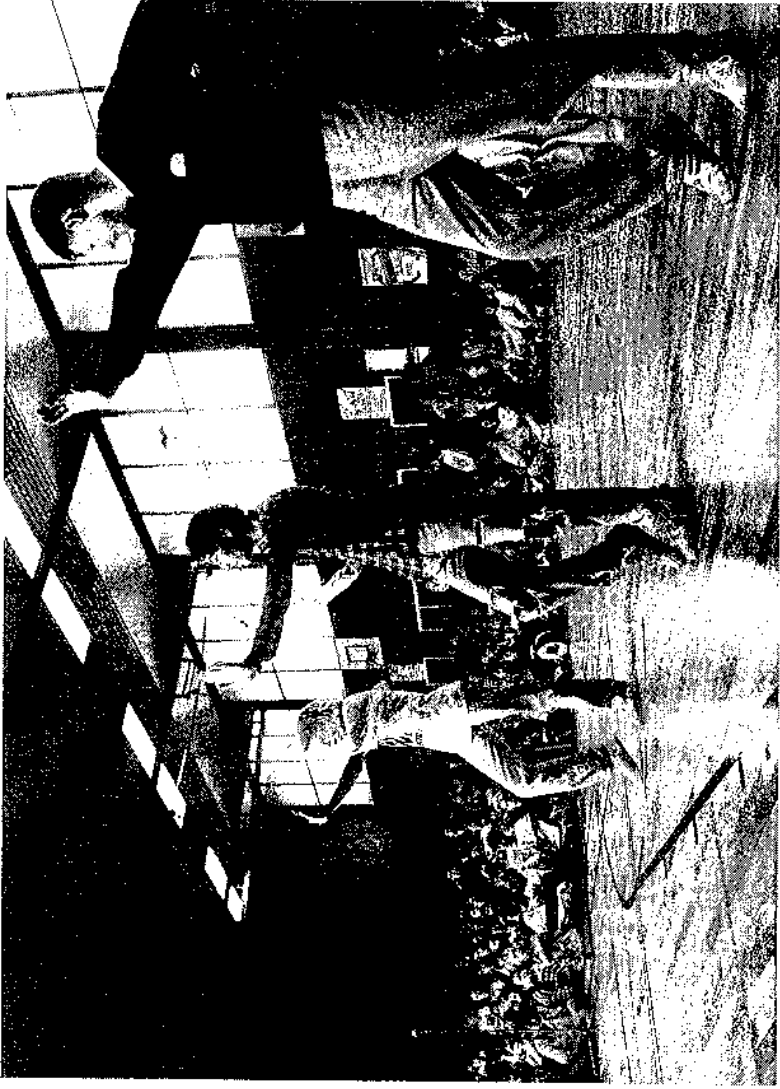


Abb. 2: Der Wahpflichtkurs Poptanz einer Hamburger Grund-, Haupt- und Realschule und führen sie der Schule vor." (Foto: Renate Müller)