

Musikalische Internetaktivitäten Jugendlicher aus musiksoziologischer Perspektive

von **Renate Müller**

Erscheinungsjahr: 2017

Stichwörter:

Ästhetisches Paradigma | Jugendliche und Musik | Musikpädagogik | Musiksoziologie | Populärkultur | Tanz | musikalische Selbstsozialisation | Grundlagenforschung | Kulturnutzerforschung | Digitalisierung

Abstract

Der Artikel widmet sich der musikalischen Welt Jugendlicher im Internet. Daten zur Mediennutzung zeigen: Musik ist Jugendlichen wichtig. Studien über das Umgehen Jugendlicher mit Musik im Klangraum Internet machen deutlich: Musik ist mehr als Unterhaltung. An Video-Remakes, Instrumental-Tutorien, Fan-Talk wird gezeigt, wie Jugendliche im Internet musikalisch aktiv sind. Dann wird der Blick auf die Kulturelle Bildung gelenkt, die sich Jugendliche dabei aneignen. Die Grundzüge und theoretischen Wurzeln der Theorie musikalischer Selbstsozialisation werden kurz vorgestellt. Anschließend werden diese mit einer konträren Perspektive auf musikalische Aktivitäten Jugendlicher konfrontiert, die auf der Musiksoziologie Theodor W. Adornos basiert und die bis heute in Musikpädagogik und Musikunterricht hineinwirkt. Die Grundzüge dieser Gegenposition werden ebenfalls erläutert. Einige pädagogische Konsequenzen der hier vertretenen Position des Respekts gegenüber jugendlichen Umgangsweisen mit Musik und damit verbundene Herausforderungen an Musikerziehung und Kulturelle Bildung werden abschließend skizziert.

“Share your videos with friends, family and the world!” (YouTube)

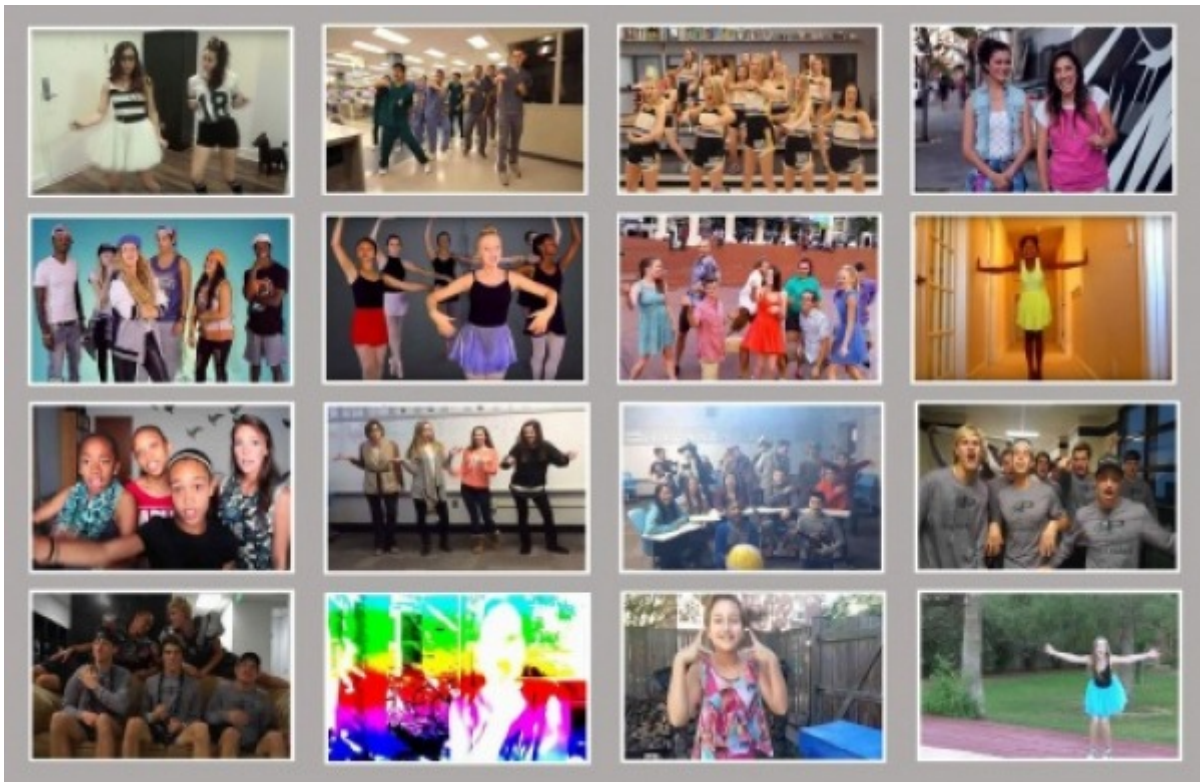


Abb. 1: YouTube-Screenshots aus Video-Remakes zu Taylor Swifts Video „Shake It Off“ (Swift 2014) (Zeile für Zeile, von links nach rechts: Nicole 2014; Marquette Asda 2014; OGHSYearbook 2014; Alex G. 2014; LindeelinkMusic 2014; ebd.; Gmelin 2014; Douglas 2014; Emerson 2014; Harper 2015; ebd.; EagleNationNews 2014; ebd.; Durham 2014; ebd.; Potter 2014)

Die musikalische Welt Jugendlicher wird in zunehmendem Maße durch Mediatisierung und Globalisierung geformt. Insbesondere das Internet macht ein weites Spektrum musikalischer Stile für nahezu jeden zugänglich. Diese Vielfalt eröffnet Wahlmöglichkeiten und Chancen musikalischer Teilhabe in soziomusikalischen und kulturellen Kontexten, zu denen Jugendliche gehören wollen. Musik ist Jugendlichen wichtig; Jugendliche engagieren sich in musikalischen Aktivitäten und schreiben Musik soziale Bedeutung zu. Aus einer musiksoziologischen Perspektive, die sich mit dem sozialen Gebrauch von Musik über die verschiedenen Phasen des Lebenslaufs hinweg befasst (Müller 2004), ist das Umgehen Jugendlicher mit Musik mehr als lediglich Unterhaltung: Musik wird zur Identitätskonstruktion und Sozialisation benutzt.

Die folgenden Überlegungen widmen sich der musikalischen Welt Jugendlicher im Internet. Daten zur Mediennutzung zeigen: Musik ist Jugendlichen wichtig. Studien über das Umgehen Jugendlicher mit Musik im Klangraum Internet machen deutlich: Musik ist mehr als Unterhaltung. An Video-Remakes, Instrumental-Tutorien, Fan-Talk wird gezeigt, wie Jugendliche im Internet musikalisch aktiv sind. Dann wird der Blick auf die Kulturelle Bildung gelenkt, die sich Jugendliche dabei aneignen. Die Grundzüge und theoretischen Wurzeln der Theorie musikalischer Selbstsozialisation werden kurz vorgestellt. Anschließend werden diese mit einer konträren Perspektive auf musikalische Aktivitäten Jugendlicher konfrontiert, die auf der Musiksoziologie Theodor W. Adornos basiert und die bis heute in Musikpädagogik und Musikunterricht hineinwirkt. Die Grundzüge dieser Gegenposition werden ebenfalls erläutert. Einige pädagogische Konsequenzen der hier vertretenen Position des Respekts gegenüber jugendlichen Umgangsweisen mit Musik

und damit verbundene Herausforderungen an Musikerziehung und Kulturelle Bildung werden abschließend skizziert.

Die musikalische Welt Jugendlicher

Musik ist wichtig: Daten zur Mediennutzung

Laut aktueller Mediennutzungsdaten von 12-19-Jährigen gehört Musikhören (95%) hinter Smartphonennutzung (97%) und Internetsurfen (97%) zu den drei wichtigsten und häufigsten Medienaktivitäten (MPFS 2017:11ff.). Die meisten der 12-19-Jährigen besitzen ein Smartphone (99%) (MPFS 2017:7f.) und haben Internetzugang (99%) (MPFS 2017:30).

Überschneidungen bei den oben genannten Medienaktivitäten Musikhören, Smartphonennutzung, Internetsurfen werden deutlich, wenn man sich die verschiedenen Wege vergegenwärtigt, auf denen Musik gehört wird: Mindestens mehrmals pro Woche wird Musik gehört von 60% der Befragten live bei Radiosendern, von 59% bei YouTube, von 52% über Streaming-Dienste wie z.B. Spotify. 37% der Befragten hören Musik über Trägermedien wie Mp3, CDs, Platten (MPFS 2017:22f.).

Die folgende Tabelle 1 zeigt die häufigsten Freizeit-Aktivitäten der 12-19-Jährigen, die sie täglich oder mehrmals wöchentlich (oder monatlich) unternehmen, unterschieden nach Medien- und Nicht-Medien-Freizeit-Aktivitäten. Bei letzteren steht die Mediennutzung nicht im Vordergrund, ist aber oft einbezogen. Drei Beispiele zum Lesen der Tabelle: 97% der 1200 befragten 12-19-Jährigen gehen mindestens mehrmals in der Woche ins Internet; 73% treffen täglich oder mehrmals wöchentlich FreundInnen; 32% besuchen monatlich einen Gottesdienst. Bemerkenswert erscheint, dass die meisten der hier gelisteten Freizeit-Aktivitäten zumindest teilweise musikbezogen sind. Darüber hinaus sei erwähnt, dass 50% der Befragten ehrenamtliche Tätigkeiten ausüben, z.B. in Sportvereinen, Schulen, Kirchen, beim Roten Kreuz und bei der Feuerwehr – das wurde zuletzt in der JIM-Studie 2014 erfragt (MPFS 2014:9ff.).

Die häufigsten Medien-Freizeit-Aktivitäten (täglich oder mehrmals wöchentlich)

Smartphone (97%)

Internet (97%)

Musik hören (95%)

Online Videos (86%) Ju > Mä

Fernsehen (75%)

Radio (73%) Mä > Ju

Digitale Spiele (62%) Ju > Mä

Die häufigsten Nicht-Medien-Freizeit-Aktivitäten (täglich oder mehrmals wöchentlich)

Freunde treffen (73%)

Sport (68%)

Familienunternehmungen (34%)

Selbst Musik machen (Instrumentalspiel/ Chorsingen) (24%)

Die häufigsten monatlichen Nicht-Medien-Freizeit-Aktivitäten

Sportveranstaltungen besuchen (49%)

Partys (45%)

Bücher (40%, zuzügl. 3% E-Books) Mä > Ju	Kirche (32%)
Streaming-Dienste (38%)	Bibliotheken (30%)
Tageszeitungen (auch online) (33%)	Theater/ Oper/ Klassikkonzert (11%)
Tablet-PC (31%)	Rock-/Pop-/Jazzkonzert (6%)

Tab. 1: Die häufigsten Freizeit-Aktivitäten der 12-19-Jährigen (MPFS 2017:11ff)

89% der 12-19-Jährigen sind täglich online und verbringen durchschnittlich dreieinhalb Stunden im Internet (MPFS 2017:30). Welches sind die wichtigsten Internet-Aktivitäten junger InternetnutzerInnen?

Jugendliche verbringen 38% ihrer Online-Aktivitäten mit Kommunikation, und zwar Chats, sozialen Netzwerken, Emails und Telefonieren. 30% der Internetaktivitäten werden der Unterhaltung gewidmet; gemeint ist damit in den JIM-Studien Musikhören und Anschauen von Videos, Filmen und Bildern. Weitere 20% jugendlicher Internetaktivitäten dienen Online-Spielen. 11% ihrer Zeit im Internet verbringen die befragten Jugendlichen mit Informationssuche (MPFS 2017:31ff.), sei es bezogen auf ihre Freizeitaktivitäten, sei es bezogen auf Schule und Beruf; auch das Lesen von Online-Zeitungen gehört hierher (MPFS 2016:28). Von 2008 bis 2017 hat sich das Verteilungsmuster der Internet-Aktivitäten verändert: Zwar steht Kommunikation mit 38% immer noch im Vordergrund, hat aber im Vergleich zu 2008 (48%) deutlich abgenommen. Ähnliches gilt für den Anteil der Informationssuche, der von 16% auf 11% abnahm. Gewachsen sind demgegenüber die Anteile der Unterhaltung von 18% auf 30% sowie der Spiele von 18% auf 20% (MPFS 2017:32).

War noch 2013 die Informationssuche im Internet am häufigsten bezogen auf Informationen über Musik (Jünger 2013a:25ff), haben sich die Themenbereiche, zu denen Jugendliche schnell Bescheid wissen wollen, verschoben: 62% ist es sehr wichtig, schnell über sie selbst betreffende Probleme informiert zu sein, 56% finden schnelle Information über das aktuelle Weltgeschehen sehr wichtig, 46% nennen das Thema „Ausbildung und Beruf“ und 45% das Thema „Musik“ sehr wichtig, was Informationen über Neuerungen und aktuelle Entwicklungen angeht (MPFS 2017:16ff). Seit der letzten Abfrage zu Themeninteressen im Jahr 2015 ist das Interesse an Bundes-, Welt- und Lokalpolitik erheblich gestiegen (MPFS 2017:17).

Zum Thema Musik sammeln Jugendliche drei Typen musikalischer Informationen: über neue Musiktitel und Videos sowie Konzerte ihrer Lieblingsmusik, über Texte und Inhalte sowie über die Biografien der Musikstars und -gruppen (Rakebrand 2013:107ff.). Dafür benutzen sie Suchmaschinen (92%) und Informationsplattformen wie Wikipedia (72%), Video-, Musik- und Radio-Plattformen (67%), außerdem suchen sie auch in sozialen Netzwerken nach Informationen über Musik (75%) (Jünger 2013b:60). So abonnieren sie z.B. die Seiten ihrer Lieblingsstars, um regelmäßig informiert zu werden – über deren Posts, deren Aktivitäten, Konzerte, neue Musik- und Video-Releases (Jünger 2013b:63; Rakebrand 2013). Darüber hinaus verteilen sie in den Netzwerken wie Facebook, Instagram, WhatsApp ihre Informationen weiter.

Andererseits äußern die befragten Jugendlichen selbst Nachteile ihrer Internet-Aktivitäten wie die Verschwendung von Zeit durch die Fülle von Apps und Communities (70%); mehr als die Hälfte bezeichnet sich als manchmal genervt von der Flut eintreffender Nachrichten auf dem Handy (55%). Auch

beleidigende, falsche oder peinliche Informationen über die eigene Person werden von den Betroffenen (20%) als Nachteil ihrer Internetaktivitäten gesehen (MPFS 2016:49ff.; vgl. auch MPFS 2017:59f.).

Die beliebteste Internet-Plattform ist YouTube. YouTube ist das gigantische audiovisuelle Gedächtnis der Welt, für alle Generationen. Es expandiert enorm: Jede Minute werden 300 Stunden Video-Material kostenfrei hochgeladen, die unentgeltlich geschaut werden können (Boie 2015). Auf die Frage: „Und was nutzt du im Internet am liebsten?“ antworteten 62% YouTube, 40% WhatsApp, 27% Instagram, 16% Snapchat, 15% Facebook (MPFS 2017:33). 88% der Jugendlichen nutzen YouTube mindestens mehrmals pro Woche, 63% täglich. Dabei sind Musikvideos bei Jungen und Mädchen gleichermaßen das beliebteste YouTube Genre (53% der YouTube-Nutzer), gefolgt von Comedy-Formaten von YouTubern (40%), lustigen Clips (39%) und Let's Play-Videos, bei denen man beim Gaming zusehen und kommentieren kann (35%). 29% der YouTube-Nutzer sieht Nachrichten-Videos von YouTubern, 23% Sportvideos und 21% Tutorien. 13% nutzen Erklärvideos für Themen aus der Schule (MPFS 2017:43f).

10% der Befragten Jugendlichen produzieren selbst Videos, jedoch nur 2% laden eigene Videos hoch (MPFS 2016:38ff). 50% der jugendlichen PortalnutzerInnen hatten 2014 einen eigenen Account, mehr Jungen (60%) als Mädchen (40%). Insofern haben sie – entsprechend der YouTube Slogans *Broadcast Yourself* und *Share your videos with friends, family, and the world* – die Chance, Videos zu kommentieren und eigene hochzuladen, um sie zu teilen. Und obwohl fast alle Befragten angeben, Medienmaterial zu verändern und zu gestalten, laden nur sehr wenige eigene Videos hoch (MPFS 2014:30); 2017 sind es nur noch 1% der Jugendlichen, die regelmäßig eigene Videos auf YouTube hochladen (MPFS 2017:44). Wegen der Furcht vor Neidern sowie wegen der ungelösten Urheberrechtsprobleme ziehen es die 12-19-Jährigen in Deutschland vor, ihre eigenen audiovisuellen ästhetischen Objekte nur einem kleinen Freundeskreis zu zeigen (MPFS 2014:52ff.). Bildungsfernere Jugendliche jedoch laden mehr eigenes Videomaterial hoch als höher gebildete. Und Jugendliche, die sich als MusikerInnen professionalisieren wollen, laden ihre Musik und ihre Videos hoch, weil sie berühmt und YouTube-Stars werden möchten (Rakebrand/Jünger/Ratthei 2012). Bei der Nutzung von Kommunikationsdiensten zum Austausch text-, bild- und videobasierter Nachrichten sind die Jugendlichen aktiver: Von den 793 Instagramnutzern (57% der Befragten) posten 52% mindestens gelegentlich selbst Fotos oder Videos; von den 686 Snapchatnutzern (49% der Befragten) verschicken 66% häufig und nur 6% nie selbst Snaps (MPFS 2017:37f.).

Mehr als Unterhaltung: Klangraum Internet

Während der Musikkonsum von Jugendlichen im Internet vonseiten der JIM-Studien als Unterhaltung bzw. Zeitvertreib angesehen wird, wird im Folgenden an Beispielen argumentiert, inwiefern das Umgehen Jugendlicher mit Musik im Internet mehr als Unterhaltung ist. Um einen Einblick in das Internet als Klangraum Jugendlicher zu gewinnen, wurde ein populäres Musikvideo ausgewählt und unter dem Gesichtspunkt betrachtet, wie Jugendliche mit diesem Musikstück/Musikvideo und dem betreffenden Musikstar im Internet umgehen.

Es handelt sich um „Shake It Off“ von der Sängerin/Songwriterin Taylor Swift aus ihrem Album „1989“ (Swift 2014), das im Februar 2015 zwei Grammys erhielt, einen für das Album des Jahres, einen für das beste Gesangsalbum Pop (The Recording Academy 2015). Nach Swift enthält das Musikstück die Botschaft, „mach dein eigenes Ding“ (Graff 2015, übers. v. RM), und setz dich durch Abschütteln hinweg über Klatsch, Hass,

Neid und Demütigung, gerade auch im Internet. „Shake it off“ sei auch ihre persönliche Botschaft gegenüber dem Hass, den sie selbst erfahre (Graff 2015). Das Video stellt verschiedene Tanzstile bzw. Tanzkulturen incl. szenespezifischer Kleidungsstile und Accessoires vor, vom klassischen Ballett und zeitgenössischem Tanz über Breakdance, Electric Boogie, Popping and Locking und Twerking bis hin zu rhythmischer Sportgymnastik, Cheerdancing und Twist. Jeweils perfekt gestylt taucht Swift in all diese Tanzwelten ein und kontrastiert selbstironisch ihre eigenen tänzerischen Bemühungen mit dem Können der TänzerInnen. Während Swift vermutlich eher als Rollenmodell für Mädchen als für Jungen dient und entsprechend die Mehrheit ihrer Fans weiblich ist, sprechen die Tanzstile des Videos Jungen und Mädchen an, wie aus den Choreografien ersichtlich ist, die von Jugendlichen angefertigt und bei YouTube hochgeladen wurden (vgl. z.B. Abb. 1 und 2).

Bei den Beispielen musikalischen Engagements, die an dem Musikvideo und dem Song von Taylor Swift orientiert sind, handelt es sich um nicht professionelle bzw. allenfalls semiprofessionelle jugendliche Video-Eigenproduktionen, die bei YouTube hochgeladen wurden. Sie dienen dem musikalischen Selbstaussdruck und/ oder dem Ausdruck von Fantum sowie teilweise ersten Professionalisierungsschritten. Letztere zeigen die verschwimmenden Übergänge zwischen Vergnügen an der Selbstpräsentation und Professionalisierung, die charakteristisch sind für einen großen Teil des audiovisuellen Materials auf YouTube. Im Folgenden werden drei Typen von Umgehensweisen mit „Shake it off“ und dem Star Taylor Swift vorgestellt: Video-Remakes bzw. -Parodien, Instrumental-Tutorien, Fan-Aktivitäten einschließlich sozialer Interaktionen über Mood Managing mit Musik.

Video-Remakes bzw. Parodien



Abb. 2: YouTube-Screenshots aus Video-Remakes zu Taylor Swifts Video „Shake It Off“ (Zeile für Zeile: Tudor Constantin 2014; kenziekid97 2014)

Alle durch Screenshots dokumentierten Video-Remakes (vgl. Abb. 1 und 2) sind nicht bloße Imitationen, sondern eigene Choreografien bzw. eigene Auseinandersetzungen mit dem Text-, Musik- und Tanzmaterial, oftmals mit gleichzeitig gesungenen Cover-Versionen oder sog. Lip-Dubs bzw. Lip-Syncs, meist mit einer gehörigen Portion Selbstironie. Oft wird die Botschaft „Shake it off“ ausdrücklich zur Botschaft der eigenen Visualisierung – dabei wird das Lied zur eigenen Lebenssituation in Beziehung gesetzt: Die Mitglieder eines

Highschool-Football-Teams z.B. schütteln ihren nicht-perfekten Start in die Football-Saison ab und führen in ihrem Video ein perfektes Lip-Dub vor. Dabei erzeugen sie mit ihren männlichen Körpern, die im Studio an Geräten ihre Muskeln trainieren, einen ironischen Kontrast zu Swift's weiblicher Stimme (EagleNationNews 2014). Andere benutzen das Lied für einen Tanz-Flashmob auf einem Marktplatz als Geburtstagsgeschenk für einen Freund (Gmelin 2014). Einige erwähnen ausdrücklich, dass sie mit dem Video ihre Talente und Fertigkeiten zeigen möchten, wie die Studenten einer Zahnarztschule, die der Welt zeigen wollen, dass sie mehr können als Zähnefüllen - „more than drilling and filling“ (Marquette Asda 2014). Abb. 1 enthält weitere Selbstdarstellungen von Schulen, ihren SchülerInnen sowie ihres Lehrkörpers und der anderen Beschäftigten, die *Shake It Off* zu ihren alltäglichen schulischen Abläufen in Beziehung setzen (OGHSYearbook 2014; Harper 2015). Avery Douglas (2014), Holly Durham (2014) und Samantha Potter (2014) kreieren jeweils allein ihre Fan-Videos mit ihren je spezifischen Ausdrucksmitteln, z.B. einer Software für spezielle Video-Effekte (Durham) oder selbst gemalten Kulissen (Potter). Andere arbeiten zu zweit (Megan Nicole 2014; Alex G. 2014) oder mit Freunden (LindeeLinkMusic 2014; Hannah Emerson 2014).

Tudor Constantin und Essia Ben Ayed (2015, vgl. Abb.2, obere Reihe) kommentieren ihr Video: „Hier kann man sehen, wie wir als Elftklässler sind, und wir mussten ein integratives Projekt auf die Beine stellen. Wir erhielten die Chance, Taylor Swifts *Shake It Off* Musikvideo neu zu erschaffen[...]. Unser Ziel für dieses herausfordernde Projekt war es, die Ikonographie des Videos selbst herzustellen, aber dabei die humorvolle Seite stärker zu betonen.“ (Tudor Constantin 2015, übers. von R.M.). Das gelingt den Jugendlichen, indem sie den Gegensatz offensichtlich machen zwischen denjenigen, die tänzerisch vorgebildet sind und denjenigen, die sich, so gut sie es eben können, engagiert auf die verschiedenen Tanzstile des Videos einlassen.

Mackenzie nimmt den Song auf ihrem Smartphone mit in einen Supermarkt und führt dort zwischen Orangen und Bananen mit ihren Freunden einen Tanz auf (kenziekid97 2014, vgl. Abb. 2 untere Reihe).

Neben den genannten Remakes finden sich Instrumentalcover-Versionen, z.B. mit Geigen, oder Karaoke-Versionen zum Mitsingen mit abgebildeten Texten.

Instrumental-Tutorien

Ein weiteres YouTube-Genre sind Tutorien, Erklärvideos. Online-Tutorien kommen den Wünschen derjenigen entgegen, die etwas lernen möchten oder ein Problem selbst lösen wollen. Insofern funktionieren Tutorien als niedrighschwellige Angebote in allen Arten von Do-It-Yourself-Bereichen. Die DIY-Einstellung kann generell in zweierlei Hinsicht als Motivation zur Selbstsozialisation bzw. Selbstbildung verstanden werden: Lernende, die sich selbst Wissen, Fertigkeiten oder Fähigkeiten beibringen möchten, treffen auf selbsternannte LehrerInnen, die wiederum ihr Wissen, ihre Fertigkeiten und Fähigkeiten mit anderen teilen möchten. Es gibt unzählige Taylor-Swift-Shake-it-off-Tanz-Tutorien (z.B. MattSteffanina 2014) und Instrumental-Tutorien: Zach March (Abb. 3) z.B. bietet auf seinem Piaknowitall-Kanal ein Piano-Tutorium insbesondere zum Spielen von Popmusikstücken an, jeweils kurz nach ihrem Erscheinen, kombiniert mit der Möglichkeit, den MIDI-File und das Notenblatt herunterzuladen. Er versucht ein Netzwerk aufzubauen, in dem seine Abonnenten Videos von sich selbst einstellen, in denen sie seine Klavierversionen spielen. Sein Kanal-Info lautet: „Learn how to play your favorite songs the easy and fun way!! I take song requests!“

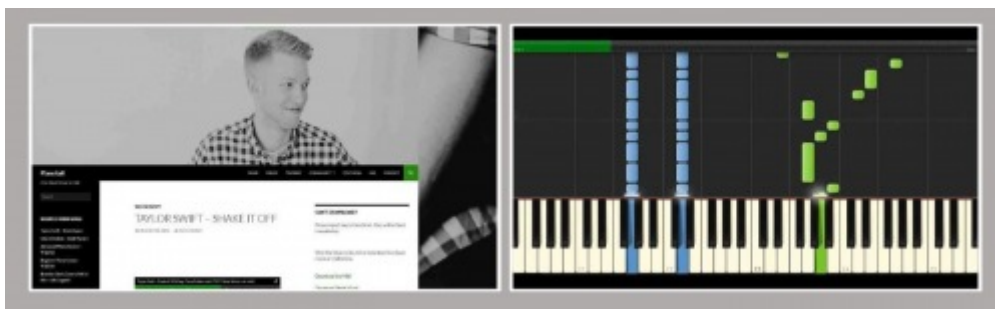


Abb. 3: Zwei Screenshots des Piano-Tutorien für „Shake It Off“ von Taylor Swift (Piaknowitall 2014)

Instrumental-Tutorien finden wir auch für Flöten, Ukulele, Blockflöten, Schlagzeug und Gitarren, z.B. das Gitarren-Tutorium von Ellen Chang (Abb. 4), deren Kanalinfo lautet: „I'm just a girl trying to find a place in this world :)“.

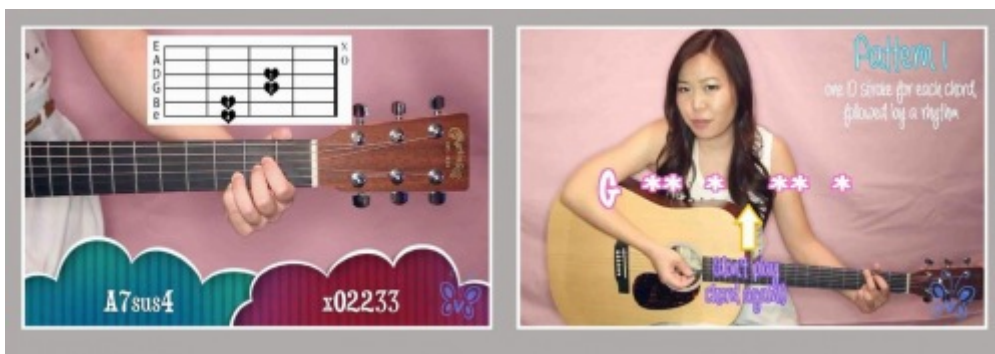


Abb. 4: Zwei Screenshots des Gitarren-Tutorien für „Shake It Off“ von Taylor Swift (for3v3rfaithful 2014)

Sowohl Zach March als auch Ellen Chang kombinieren in ihren Tutorien verschiedene Lehrmethoden, wenden verschiedene Motivationsstrategien an und machen sich offenbar Gedanken darüber, wie sie den Lernenden das Instrumentallernen attraktiv machen können. Das Besondere ihrer Lern-Angebote besteht darin, dass sie jugendlichen Instrumentalisten und Nicht-Instrumentalisten Chancen eröffnen, aktuelle populäre Musik zu spielen. Das versäumt der traditionelle Instrumentalunterricht oft. Instrumental-Tutorien stellen daher eine Herausforderung dar für die Instrumentalpädagogik bzw. für die Musikschulen. In seiner explorativen Studie „Musikschule YouTube“ geht Georg Wissner (2015) u.a. den Fragen nach, wie die Qualität von Instrumental-Tutorien systematisch beurteilt werden kann, ob Instrumentalschüler Qualitätsunterschiede erkennen, und wie Instrumentalschüler und -lehrer sinnvoll damit umgehen können.

Fan-Aktivitäten der Taylor Swift-Fans, der Swifties

In ihrer Studie über Teenie-Fans und Nicht-Fans fand Stefanie Rhein (2000:175), dass die Bedeutung, die Teenie-Fans ihrem Fantum für ihr Leben zuschreiben, hauptsächlich auf der Inspiration und der Faszination durch die Musik basiert, auf dem Wissen über die Musik und den Kommunikationen mit anderen Fans darüber (Fan-Talk). Etwas weniger wichtig sind die Freizeitgestaltung mit der Fangemeinschaft sowie das Engagement für die Musik und den Star bzw. die Musikgruppe. Weniger bedeutsam sind die Bewunderung für und die Identifikation mit den Stars und die durch das Fantum vollzogene Abgrenzung gegenüber der Erwachsenengeneration. Das Teilen des Erfolgs des Stars/der Musikgruppe bzw. die Beteiligung am Erfolg rangiert dahinter.

In den Fan-Blogs auf der Homepage von Taylor Swift, die heute die „User“ nicht mehr enthält, fanden sich viele Beispiele für die Interaktion der Fans, die sich „Swifties“ nennen, über Swifts Musik und ihre Songtexte sowie über Swift als Person (Fan-Talk). Dazu zwei Beispiele:

“89 reasons why we love Taylor [...]

13. SHE MAKES US FEARLESS. [...]

27. She writes songs about our life. [...]

37. We made some good friends because of her.

38. We Swifties are one big family. [...]

58. She likes and comments pictures from us. [...]

67. She made it by herself to

learn to play the guitar. [...]

69. There is for every situation a song you can listen to [...]

81. Her voice sounds like clear, blue water.” (Swift 2015a)

Erläuternd sei erwähnt, dass Taylor Swifts Geburtsjahr 1989 zugleich der Name des Albums ist, das 2014 erschien und aus dem „Shake It Off“ herausgekoppelt wurde. Ein anderes Album hieß „Fearless“.

“A LITTLE LETTER TO TAYLOR

Dear Ms Swift,

I’m sitting here in front of my desk after a perfect but rainy day and turned on the music. [...] Please be as proud of me as I’m proud of you, ’cause you are the reason why I started to play the guitar, why I started to believe in me and to shake the hate from other people off. [...].

Sending a very, very big hug, Laura :)” (Swift 2015b)

Die Profile der Blogger beinhalteten meist Fotos von Swift anstelle persönlicher Fotos der Blogger. Desgleichen benutzten die Blogger meist Teile aus Swifts Namen, Songtiteln, Geburtstag anstelle des eigenen Namens, z.B. “Swinging Swift 13”, “Elisa Swift”, “Taylors Reya”, “KK Swifty 13”, “Glittery Swift”, “Neoswiftie”, “Osi Swiftie”, “TaylorSwiftys Fearless”, “Hannah Swift 13”, “Happy Swiftie Love”, “1989 Catastrophe Swiftie”, or “Nunu Swift”. Die Blogs kombinierten Bilder und Videos von Swift, Events wie Konzerte, Musik- und Video-Releases, Tweets von Taylor Swift, die mit ihren Fans interagierten, – und verknüpften all dies mit dem eigenen Leben z.B. mit der Stück-für-Stück Rekonstruktion eines eigenen Konzertbesuchs. All diese Bestandteile wiederum waren Gegenstand der Kommentierung durch die anderen Fans.

Mood Managing

Eine weitere musikalische Gebrauchsweise in Fan-Blogs und in sozialen Netzwerken ist die Bitte um Musik-Ratschläge und das Erteilen von Mood Managing-Ratschlägen. Jugendliche öffnen ihre private musikalische Hausapotheke, um anderen bei der Bewältigung schwieriger emotionaler Erfahrungen zu helfen, indem sie Musikstücke vorschlagen zur positiven Beeinflussung der eigenen Befindlichkeit. Z.B. "Hi guys!! ... I was really upset yesterday ... I just felt like I wasn't good enough [...] what music besides Taylor do you listen to when things like that happen?" "[...] worship music is always helpful [...]". "[...] I listen to Never Grow Up by Taylor, Wild Horses (Rolling Stones) [...] Hope you feel better soon." (enchanted15 2015)

Die Perspektive musikalischer Selbstsozialisation

(Musikalische) Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen

Die beschriebenen audiovisuellen Beispiele illustrieren, dass Plattformen bzw. soziale Netzwerke wie YouTube die Chancen erweitern und vereinfachen,

- sich als Person mit musikalischen Vorlieben und Abneigungen zu präsentieren,
- sich mit denjenigen zu vernetzen, die die musikalischen Präferenzen, das Fantum oder die Szenezugehörigkeit teilen,
- musikalischen Selbstausdruck zu betreiben, als KomponistIn, als MusikerIn, als (Musik-)VideoproduzentIn, als Cover-SängerIn bzw. SongwriterIn, als Choreografin und TänzerIn, oder als TutorIn (Reißmann 2010).

Indem sie diese Chancen ergreifen, gestalten Jugendliche das Internet, sich selbst und einander als Teil ihres Alltagslebens. Das selbstsozialisatorische Potenzial musikalischer Internetaktivitäten wird vermutlich durch den Charakter der erwähnten Plattformen als (virtuelle) öffentliche Bühne verstärkt. Es wird davon ausgegangen, dass Internetaktivitäten wie die oben beschriebenen neben Kreativität eine Reihe musikkultureller, bewegungsbezogener, sozialer, personaler und professionalisierender Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen entwickeln und voraussetzen, ermutigen und herausfordern.

Musikkulturelle Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen

- Verständnis scene-, kultur- und fan-spezifischer symbolischer Codes sowie globaler audiovisueller Symbolsysteme
- „Kulturelles Gedächtnis“, d.h. musik-historisches und -stilistisches Wissen
- Musiktheorie und Musikanalyse (formal, inhaltlich)
- Musik emotional, sozial, körperbezogen und kognitiv erfahren und wahrnehmen
- Instrumentalspiel lernen
- Reflexion der eigenen musikalischen Erfahrungen und Sozialisation
- Singen, auswendig Mitsingen, lippensynchron Mitsingen
- Schulung des Gehörs, des Rhythmus- und Taktgefühls
- das Vermögen, global populäre Musik zum eigenen Alltag und zu den eigenen musikalischen Fähigkeiten des Singens, Tanzens, Instrumentalspiels und der Videoproduktion in Beziehung zu setzen

Bewegungsbezogene Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen

- Körperbewusstsein
- Raumbewusstsein
- Erkennen und Beherrschen verschiedener Tanzstile und -techniken
- Beherrschen einer Vielfalt von Bewegungsfolgen
- Bewegung synchronisieren mit der Musik und mit den Bewegungen der Gruppe
- Choreografieren und Choreografien umsetzen

Soziale und personale Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen

- Persönlichkeitsentwicklung, Disziplin, Engagement
- Selbstvertrauen, -darstellung, -reflexion
- soziale Sensibilität, Empathie, Kooperation, Konfliktvermeidung und -lösung (Teamfähigkeit)
- Geschlechtsrollenflexibilität
- Lebensbewältigung

Berufsorientierte Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen

- musik- und video-technologisches Wissen
- Eigeninitiative ergreifen
- Organisations-, Management- und Betreuungskompetenz
- Recherchefähigkeit
- Reflexion des eigenen Lernprozesses mit dem Ziel, andere zu unterweisen
- Arrangieren
- Anderen etwas lehrend vermitteln (youth-to-youth)
- Lernprozesse strukturieren
- Umgehen mit dem Internet als Interaktionsraum

Die Lernprozesse, in denen kulturelles Kapital der hier geschilderten Art erworben und angewendet wird, werden theoretisch u.a. als informelles Lernen, als Selbst-Bildung, als Selbstinszenierung (Stauber 2004) als „Unsichtbare Bildungsprogramme in Jugendszenen“ (Hitzler/Pfadenhauer 2004) – oder als musikalische Selbstsozialisation (Rhein/Müller 2006) konzeptionalisiert. Das Konzept musikalischer Selbstsozialisation und seine theoretischen Wurzeln werden im Folgenden skizziert.

Das Konzept musikalischer Selbstsozialisation und seine theoretischen Wurzeln

Die Annahme, dass Jugendliche sich durch ihr Umgehen mit Musik und Medien selbst sozialisieren, betont gleichermaßen die Eigenaktivität des Individuums und die Wichtigkeit von Musik und Medien bei der Sozialisation. Die Theorie musikalischer Selbstsozialisation geht von der Vorstellung „des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts“ (Hurrelmann 1983) aus, dessen Sozialisation sich in aktiver Auseinandersetzung mit der materiellen, kulturellen und sozialen Umwelt vollzieht (Geulen 2007).

Musikalische Selbstsozialisation vollzieht sich durch das Mitgliedwerden in selbst gewählten musikalischen Kulturen, Milieus oder Szenen, die Aneignung des kulturellen Kapitals, das nötig ist für die Teilnahme an den gewählten Kulturen, sowie ggf. die Übernahme des entsprechenden Lebensstils (Rhein/Müller 2006).

John Fiske (1992) kritisierte Bourdieus Theorie kulturellen Kapitals (Bourdieu 1983) als ausschließlich auf hochkulturelles Kapital bezogen und fügte das Konzept populärkulturellen Kapitals hinzu, wobei er vor allem das Fantum in den Blick nahm. Nach Fiske besteht populärkulturelles Kapital aus der Beherrschung audiovisueller Symbolsysteme, aus produktiven und rezeptiven popmusikalischen und medialen Kompetenzen und popkulturellem Wissen, sowie aus Kulturobjekten, die erworben, gesammelt und ggf. getauscht werden. Fast alle oben dargestellten musikalischen Gebrauchsweisen Jugendlicher, auch die nicht-fan-bezogenen, können entsprechend der Theorie Fiskes als Aneignung populärkulturellen Kapitals beschrieben werden. Fantum scheint das sozial und kulturell am wenigsten respektierte populärkulturelle Engagement zu sein (Fiske 1992). Teenie-Fans z.B. sind „Mainstreamers“ und werden als identitätslos und passiv stereotypisiert – sie sind die Stiefkinder der Populärmusikforschung (Rhein 2000:185). Gerade sie arbeiten jedoch u.a. daran, gut über das Objekt ihres Fantums informiert zu sein, um sich mit anderen darüber auszutauschen, um mehr als andere über ihre Lieblingsmusik bzw. -stars zu wissen, um von anderen als ExpertInnen angesehen zu werden (Rhein 2000:185). Expertise ist grundsätzlich nicht nur für Fans wichtig. Diejenigen, die sich selbst sozialisieren, sind oft in der Lage, ihre eigenen Aneignungsprozesse für andere nachvollziehbar zu machen, werden zu TutorInnen und produzieren selbst Erklärvideos (Wolf 2015). Die Aneignung populärkulturellen Kapitals dient der Identitätskonstruktion Jugendlicher, verstanden als Selbstverortung des Individuums im soziokulturellen Raum, in Auseinandersetzung mit dem Bild, das andere von ihm entwerfen (Fremdbild), und dem Bild, das es selbst von sich hat (Selbstbild). Damit erlangen Jugendliche Zugehörigkeit und Anerkennung – symbolische und soziale Inklusion; zugleich definieren sie darüber Abgrenzung und Differenz – symbolische und soziale Exklusion (Rhein/Müller 2006). Entsprechend der Studien von Rakebrand (2013) und Rakebrand/Jünger/Ratthei (2012) dienen die musikalischen Internetaktivitäten Jugendlicher dazu, sich der Zusammengehörigkeit zu versichern.

Die Theorie musikalischer und medialer Selbstsozialisation und Identitätskonstruktion fußt auf Theorien wie dem Symbolischen Interaktionismus und dem Cultural Studies-Ansatz. Sie ist eng verbunden mit dem Konzept des populärkulturellen Kapitals und mit der Idee, dass Jugendliche durch ihr Umgehen mit Musik Entwicklungsaufgaben lösen. Sie beinhaltet Konzepte wie das der sozialästhetischen und der emotionsästhetischen Umgangsweisen mit Musik. Die folgende Tabelle listet die genannten Ansätze bzw. Konzepte und ihre HauptautorInnen (linke Spalte) sowie – im Bildungskontext besonders bedeutsam – die im jeweiligen Ansatz enthaltenen Perspektiven auf musikalische Gebrauchsweisen Jugendlicher (rechte Spalte). Diese „Basics der Selbstsozialisationstheorie“ betrachten Jugendliche in ihrem Umgehen mit Musik als aktiv und kreativ und betonen, dass Jugendliche durch ihr musikalisches und mediales Engagement ihr personales und soziales Leben gestalten.

Ansätze und Konzepte

... betrachten Jugendliche in ihrem Umgehen mit Musik und Medien als ...

Symbolischer Interaktionismus
(Mead; Goffman; Krappmann)

Identitätskonstrukteure und reflektierende Rollenspieler

Cultural Studies Ansatz
(Willis; Hall et al., Fiske)

Produzenten von Kultur, Ästhetik, Stil und Bedeutung
(Polysemie von Texten)

Populärkulturelles Kapital (Fiske)	Aneigner und Sammler populärkulturellen Kapitals
Entwicklungsaufgaben (Havighurst; Boehnke; Hoffmann; Münch)	Vorantreiber ihrer Entwicklungsaufgaben wie z.B. Ablösung vom Elternhaus, Peer-Integration, Identitätskonstruktion, Berufsorientierung
Sozialästhetische Umgehensweisen mit Musik (Behne; Dollase/Rüsenberg/ Stollenwerck)	aktive Gestalter von Zugehörigkeiten zu und Abgrenzungen von sozio-kulturellen Gruppierungen
Emotionsästhetische Umgehensweisen mit Musik (Mood-Managing) (Zillmann; Schramm)	Manager ihrer Stimmung, Gestalter ihres (situativen) musikalischen und medialen Umfeldes und ihrer Befindlichkeit

Tab. 2: Musikalische Selbstsozialisation: Theoretische Wurzeln und verwandte Konzepte

Die Defizit-Perspektive des Umgehens Jugendlicher mit Musik

Die den oben erwähnten Ansätzen konträr entgegengesetzte Sicht ist die auf Adorno fußende Perspektive jugendlichen Musikverhaltens. Sie wirft einen anderen Blick auf moderne Gesellschaften, medienvermittelte populäre Kultur und das Umgehen von Menschen mit Musik.

	Die Defizit-Perspektive betrachtet	AutorInnen
... moderne Gesellschaften	als Massengesellschaft, zunehmend durch Massenmedien und Kulturindustrie homogenisiert	“Vermassungshypothese” (Adorno 1975)
... populäre Musik	als anspruchslose Massenkonsumartikel, als vulgär	“Popular Music”/“Leichte Musik” (Adorno 1941; Adorno 1962:35ff.)
... Musikrezeption	in einer Hierarchie angemessener Hörverhaltensweisen, die mit einer Hierarchie von Musikgenres korrespondiert	“Hörertypologie” (Adorno 1962:14ff.)
... Jugendliche in ihrem Umgehen mit Musik	als passive Konsumenten ohne Identität und Bewusstsein, politisch konform, widerständig gegen analytisches Denken, intolerant und vorurteilsbeladen gegenüber Kunstmusik, beschränkt auf der Popmusik angemessene Hörweisen: eskapistisch, regressiv, sentimental-assoziativ, rauschhaft	„Rezeptionsbarrierentheorie“ Adorno 1941; Musikpädagogische Forschung der 1960er und 1970er Jahre: z.B. Wiechell 1977:53; 83;:93;:170ff.; Schmidt 1975:21ff.;

Tab. 3: Die Defizit-Perspektive des Umgehens Jugendlicher mit Musik

Die „Vermassungshypothese“ der Frankfurter Schule, auf der Adornos Musiksoziologie basiert, geht davon aus, dass Kulturindustrie und Massenmedien die Standardisierung von Kunst und Kultur, den Verfall von Kunst und Kultur zu anspruchslosen Massenkonsumartikeln sowie die Uniformität und Konformität der Konsumenten verursachen. Dabei wird die Abwertung populärer Musik verknüpft mit der Geringschätzung der ihr vermeintlich inhärenten Umgangsweisen (Unterhaltung, Emotion) und der Menschen, die populäre Musik hören.

„The autonomy of works of art [...] is tendentially eliminated by the culture industry [...]“ (Adorno 1975:276). „The power of the culture industry’s ideology is such that conformity has replaced consciousness.“ (Adorno 1975:289).

„Die um der Verkäuflichkeit willen unerbittlich kontrollierte Banalität der gegenwärtigen leichten Musik brennt ihrer Physiognomie das Entscheidende ein: das Vulgäre. Fast könnte man argwöhnen, eben daran seien die Hörer am eifrigsten interessiert: ihre musikalische Gesinnung hat wahrhaft das Brechtische 'Ich will ja gar kein Mensch sein' zur Maxime.“ (Adorno 1962:42)

„Die konziliante Güte, die dem Zitherspieler auf dem Land dasselbe Recht zubilligt wie dem verständnisvollen Hörer komplexer Stücke des späten Bach ..., unterdrückt nicht nur die Qualitätsunterschiede sondern den Wahrheitsanspruch der Musik selbst. Wenn jene Werke von Bach ... wahr sind, dann dulden sie objektiv, ihrem Gehalt nach, nicht die anderen, die nicht beheimatet sind im Hölderlinschen ‚Land des hohen ernsteren Genius‘. Haben der Zitherspieler und Bach gleiches Recht, geht es nur nach individuellem Geschmack zu, dann wird der großen Musik entzogen, wodurch allein sie die große ist, als welche sie Geltung genießt.“ (Adorno 1962:145f)

Populäre Musik „ist objektiv unwahr und hilft das Bewusstsein derjenigen zu verstümmeln, die ihr ausgeliefert sind“ (Adorno 1962:53f).

In seiner Darstellung von „Typen musikalischen Verhaltens“ (Adorno 1962:14ff.), seiner sogenannten Hörertypologie, entwickelt Adorno eine Hierarchie angemessener Hörverhaltensweisen, die mit einer Hierarchie von Musikgenres korrespondiert. An der Spitze der Hierarchie findet sich „große“ Musik, wie die Werke des späten Bach und Schönbergs. Die angemessene Hörerreaktion auf diese Musik sei „strukturelles Hören“, das unbeeinflusst bleibt von Merkmalen der Aufführung und des Arrangements. „Große“ Musik und „strukturelles Hören“ werden gegenüber anderen Musiken und anderen Hörweisen als überlegen und wertvoller herausgestellt. Demnach finden sich die Musik und die musikalischen Aktivitäten, mit denen sich dieser Artikel befasst, ganz unten in Adornos Hörer-Hierarchie (Adorno 1962:16ff.).

Das ästhetische Paradigma

Zugrunde liegt die Annahme, dass die strukturellen Eigenschaften musikalischer Werke die Hörerreaktionen determinieren (Adorno 1962:16; Adorno 1941). Dabei handelt es sich um eine Doktrin, die hier als „Ästhetisches Paradigma“ bezeichnet wird und die Bourdieu als Ideologie zur Festigung sozialer Ungleichheit und als feudalistisches Relikt kritisiert (Bourdieu 1979:17ff; 57ff; 756ff).

Das „Ästhetische Paradigma“ geht auf Immanuel Kants Idee der Ästhetik zurück (Kant 1790:70). Die Vorstellung von der ästhetischen Einstellung als indifferent und teilnahmslos wird mit der Idee der Reinheit

des unverstellten Blicks auf das ästhetische Objekt verbunden. Nach Kant ist die ästhetische Einstellung, die desinteressierte Kontemplation, der einzig angemessene Weg, Kunst wahrzunehmen. Sie geht einher mit der vermeintlich natürlichen Ablehnung der trivialen und barbarischen Kultur (Kant 1790:70), dem „Ekel vor dem ‚Leichten‘“ (Bourdieu 1979, 757ff.), den wir auch in Adornos Überlegungen zur leichten Musik (Adorno 1962:35ff.) sowie in den obigen Zitaten wiederfinden. Die adäquate Rezeptionsweise der Trivialekultur wiederum ist nach Kant im Gegensatz zur ästhetischen Einstellung der barbarische Geschmack: Unterhaltung und Emotion (Kant 1790:70). Nach Bourdieu fundiert, legitimiert und reproduziert dieser Kantische Gegensatz zwischen „Sinnen-Geschmack“ und „Reflexionsgeschmack“, zwischen sinnlichem Vergnügen und dem von Lust gereinigtem Vergnügen, zwischen Barbaren und wahren Menschen, die soziale Ungleichheit (Bourdieu 1979:26f.; 18). „Die aus dieser magischen Trennung erwachsende Kultur gewinnt sakrale Geltung“ (Bourdieu 1979:26).

Die Dichotomie zwischen westlicher Kunstmusik und populärer Musik, E- und U-Musik, Kunst und Kommerz einschließlich der Abwertung letzterer und ihrer RezipientInnen hat hier eine ihrer Wurzeln.

Das ästhetische Paradigma leugne, dass „große“ Kunst, in Bourdieus Terminologie „legitime“, d.h. gesellschaftlich anerkannte Kunst, auf sozialen Definitionen basiere und dass das der „großen“ Musik vermeintlich einzig angemessene Verhalten erstens nur eine unter mehreren Rezeptionsweisen ist und zweitens durch musikalische Sozialisation „im Schoß einer kultivierten Familie“ (Bourdieu 1979:18f.) und durch die Vermittlung entsprechender Codes erworben werde; der Mythos des reinen Blicks verkenne die gesellschaftliche Codierung des ästhetischen Objekts (Bourdieu 1968:205f.). Dabei verkennt Bourdieu selbst, dass das populärkulturelle ästhetische Objekt ebenfalls gesellschaftlich codiert ist und Distinktionsgewinne verschaffen kann. Dies ist Gegenstand der Kritik von Fiske an Bourdieus Theorie kulturellen Kapitals (siehe oben).

Zugleich verneint das Ästhetische Paradigma, dass populäre Musik auf strukturelle Weise wahrgenommen werden kann bzw. in distanzierter Kontemplation. Entsprechend existierte insbesondere in der deutschsprachigen Musikwissenschaft und Musikpädagogik lange die Überzeugung, Populärmusik könne weder Gegenstand wissenschaftlicher Erforschung noch der Musikerziehung sein.

Was konnte das ästhetische Paradigma in Frage stellen? Nach Steven Seidmann wurde die Vermassungshypothese seit den 1960er Jahren durch soziale Bewegungen, z.B. die Frauenbewegung, die Bürgerrechtsbewegung, die Schwulen- und Lesbenbewegung diskreditiert (Seidman 1990:230). Soziale Bewegungen entstünden durch das Bedürfnis marginaler sozialer Gruppen nach sozialer Inklusion, nach der Aufhebung ihrer Machtlosigkeit und nach Legitimität ihrer Kultur. Dies wird in der Kultursoziologie als soziale Grundlage derjenigen Veränderungen in Kunst und Kultur interpretiert, die sie als Postmodernismus bezeichnet und die einhergeht mit dem Kollaps der hierarchischen Unterscheidung zwischen hoher Kunst und populärer Kultur. Das eklektische Kombinieren ästhetischer Codes, gepaart mit Spielfreude und Ironie, die Akzeptanz der Differenzierung innerhalb der Künste und der Heterogenität von Lebensstilen, wie man es z.B. seit 1981 in den Musikvideos auf MTV fand, erschütterte etablierte Symbolsysteme (Seidmann 1990:231ff.; Kaplan 1990:140ff.). "The *high* and the *low* ... exist side by side, each aesthetically contributing to the other, and oftimes enjoyed by the same persons" (Kaplan 1990:147). Entsprechend ist eine eher kontemplativ-distanzierte Rezeptionsweise als ein Weg, kulturelle Artefakte zu konsumieren, nicht auf den Genuss von Kunstobjekten, die zur Hochkultur gerechnet werden, beschränkt, und umgekehrt wurde

offensichtlich, dass Hochkulturkonsum durchaus auch involviert-distanzlose Züge aufweist.

Pädagogische Konsequenzen

Entsprechend sollte das Umgehen von Jugendlichen mit Musik in sozialen Kontexten im Zentrum von Musikerziehung und Kulturelle Bildung stehen und nicht das autonome Kunstwerk. Wenn stattdessen die Musik Jugendlicher und ihre Umgehensweisen mit Musik geringgeschätzt werden, werden ihre kulturellen Identitäten nicht respektiert.

Christopher Small spricht von der Ignorierung, Abwertung und Verletzung sozialer, kultureller und personaler Identitäten in Bildungsinstitutionen durch den Ausschluss jugendlicher musikalischer Präferenzen, Fähigkeiten und Verhaltensweisen aus der Musikerziehung. Das sei systematische De-Musikalisierung, ein Prozess, in dem vielen SchülerInnen erfolgreich vermittelt würde, unmusikalisch zu sein, anstatt ihre zweifellos vorhandenen Fähigkeiten zum „Musicking“, d.h. zu jeglichen musikbezogenen Aktivitäten, herauszufordern und zu ermutigen (Small 1998:207ff.). YouTube schafft dies offenbar - Musikunterricht nicht immer. Die Unzufriedenheit Jugendlicher mit einem Musikunterricht, in dem ihre Musik und ihre musikalischen Verhaltensweisen nicht vorkommen, ist dokumentiert in Studien seit den 1970er Jahren (Eckhardt/Lück 1976; Harnitz 2002; Rhein/Müller 2009:37ff.). Die hier vertretene musikpädagogische Position des Respekts vor jungen musikalischen Identitäten bzw. ein Musikunterricht, in dem die SchülerInnen vorkommen, wurde als eine Gefälligkeitpädagogik angegriffen, die Adornos Denken ignoriere (Vogt 2003:13ff.; vgl. auch die Entgegnung darauf von Müller 2003).

Wenn Jugendliche ihre Identitätskonstruktion und Teile ihrer musikalischen Bildung in die eigenen Hände nehmen: Brauchen sie keine Pädagogik mehr? Keine Musikpädagogik, keine Medienpädagogik, keine Kulturelle Bildung? Jedenfalls brauchen sie keine Musikpädagogik der Kunstwerkorientierung, die die musikalischen Erfahrungen Jugendlicher „auf den akustischen Riesefeldern des Alltags“ (Wilske 2017) von vornherein als Gegenteil von musikalischer Bildung definiert und die an der Dichotomie von sinnlicher Erfahrung und Abstraktion festhält (Wilske 2017). Die Abschaffung der Pädagogik ist aber keineswegs angestrebt. Vielmehr setzt Pädagogik die Eigenaktivität der Lernenden immer voraus. Allerdings ergeben sich für eine (Musik-)Pädagogik, die Selbstsozialisationsprozesse berücksichtigt, neue Akzente: Vorhandene Aneignungspotenziale und selbst erworbene Kompetenzen von Jugendlichen lassen sich pädagogisch fruchtbar machen; dadurch verändert sich das pädagogische Verhältnis bzw. die Asymmetrie des kommunikativen Prozesses „Lehren und Lernen“, etwa durch die folgenden Ratschläge:

- Behandelt Jugendliche als musikalische ExpertInnen, um ihre musikalischen Identitäten zu stärken.
- Sucht den Dialog über ihre Umgehensweisen mit Musik.
- Findet die Balance zwischen Jugendliche-als-ExpertInnen-behandeln auf der einen und Unterstützung und Instruktion auf der anderen Seite, um ihre Kompetenzen, Kenntnisse und Fähigkeiten zu stärken und weiterzuentwickeln.
- Denn oft sind sie nicht in jeder Hinsicht ExpertInnen ihrer eigenen Musik, z.B. was deren Geschichte, Traditionen und Wurzeln angeht.
- Ermutigt Jugendliche, ihre eigenen ästhetischen Objekte zu kreieren, zu präsentieren und zu diskutieren.
- Unterstützt sie dabei, dafür Qualitätskriterien zu entwickeln und anzuwenden.

- Macht (musik)pädagogische Angebote, die einen Einblick in die Vielfalt musikkultureller Phänomene ermöglichen, gerade auch in die der Kunstmusik (Müller 1991). Denn zur musikalischen und kulturellen Teilhabe in modernen Gesellschaften reicht es nicht aus, Experte nur einer Musik (der eigenen) zu sein. Musikalische Toleranz – Open Ears and Open Minds – gehört ebenfalls dazu.
- Jugendliche können pädagogische Angebote nur annehmen, wenn ihre musikalischen Identitäten nicht gleichzeitig ignoriert und gefährdet werden.
- Reflektiert die eigene musikalische Toleranz.

Verwendete Literatur

- Adorno, Theodor W. (1975):** Culture Industry Reconsidered. In: Alexander, Jeffrey C./Seidman, Steven (Hrsg.) (1990): Culture and Society. Contemporary Debates (275-282). Cambridge: Cambridge University Press.
- Adorno, Theodor W. (1962):** Einleitung in die Musiksoziologie. Zwölf theoretische Vorlesungen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Adorno, Theodor W. (1941):** On Popular Music. In: Frith, Simon/Goodwin, Andrew (Hrsg.) (1990): On Record. Rock, Pop and the Written Word (301-314). London: Routledge.
- Alexander, Jeffrey C./Seidman, Steven (Hrsg.) (1990):** Culture and Society. Contemporary Debates. Cambridge: Cambridge University Press.
- Boie, Johannes (2015):** YouTube wird Zehn. Masse und Macht. In: Süddeutsche Zeitung (4.2.2015): <http://www.sueddeutsche.de/digital/youtube-wird-zehn-masse-und-macht-1...> (letzter Zugriff am: 20.11.2017).
- Bourdieu, Pierre (1968):** Artistic Taste and Cultural Capital. In: Alexander, Jeffrey C./Seidman, Steven (Hrsg.) (1990): Culture and Society. Contemporary Debates (205-215). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, Pierre (1979):** Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, 4. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1983):** Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheit (183-198). Göttingen: Schwartz.
- Eckhardt, Josef/Lück, Helmut E. (1976):** Jugend und Musik. Drei musiksoziologische Untersuchungen in Nordrhein-Westfalen. Duisburg: Sozialwissenschaftliche Kooperative.
- Fiske, John (1992):** Die kulturelle Ökonomie des Fantums. In: SpoKK (Hrsg.) (1997): Kursbuch JugendKultur (54-69). Mannheim: Bollmann.
- Geulen, Dieter (2007):** Sozialisation. In: Joas, Hans (Hrsg.): Lehrbuch der Soziologie (137-158). 3., überarb. u. erw. Aufl., Frankfurt/New York: Campus.
- Graff, Gary (2014):** Taylor Swift to the Haters: 'If You're Upset That I'm Just Being Myself, I'm Going to Be Myself More'. In: Billboard, October 24, 2014: <http://www.billboard.com/articles/columns/pop-shop/6296366/taylor-swift...> (letzter Zugriff am: 20.11.2017).
- Harnitz, Matthias (2002):** Musikalische Identität Jugendlicher und Konflikte im Musikunterricht. Eine empirische Studie in der Sekundarstufe I. In: Müller, Renate/Glogner, Patrick/Rhein, Stefanie/Heim, Jens (Hrsg.): Wozu Jugendliche Musik und Medien gebrauchen. Jugendliche Identität und musikalische und mediale Geschmacksbildung (181-194). Weinheim/München: Juventa.
- Hitzler, Ronald/Pfadenhauer, Michaela (2004):** Unsichtbare Bildungsprogramme? Zur Entwicklung und Aneignung praxisrelevanter Kompetenzen in Jugendwelten. Expertise zum 8. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung Nordrhein-Westfalens. Düsseldorf: Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalens: http://www.abafachverband.org/fileadmin/user_upload/user_upload%202010... Unsichtbare_Bildungsprogramm.pdf (letzter Zugriff am: 20.11.2017).
- Hurrelmann, Klaus (1983):** Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie. 3. Jg, H. 3, 91-103.
- Jünger, Nadine (2013a):** Themeninteressen Heranwachsender. In: Schorb, Bernd (Hrsg.) (2013): Jugend – Information – Medien. Report des Forschungsprojektes Medienkonvergenz Monitoring zur Aneignung von Information durch 12- bis 19-Jährige (21-46). Leipzig.
- Jünger, Nadine (2013b):** Wie Heranwachsende einem ausgewählten Thema nachgehen. In: Schorb, Bernd (Hrsg.) (2013): Jugend – Information – Medien. Report des Forschungsprojektes Medienkonvergenz Monitoring zur Aneignung von Information durch 12- bis 19-Jährige (47-90). Leipzig.
- Kant, Immanuel (1968/1790):** Kritik der Urteilskraft. Leipzig: Reclam.
- Kaplan, Max (1990):** The Arts. A Social Perspective. London: Associated Universities Presses.
- MPFS/Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2017):** JIM 2017 Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisstudie zum Medienumgang 12-bis 19-Jähriger in Deutschland: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2017/JIM_2017.pdf (letzter Zugriff am: 07.12.2017)

- MPFS/Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2016):** JIM 2016 Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisstudie zum Medienumgang 12-bis 19-Jähriger in Deutschland: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2016/JIM_Studie_2016.pdf (letzter Zugriff am: 20.11.2017)
- MPFS/Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2014):** JIM 2014 Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisstudie zum Medienumgang 12-bis 19-Jähriger in Deutschland: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2014/JIM_Studie_2014.pdf (letzter Zugriff am: 20.11.2017).
- Müller, Renate (2016):** Young People's Musical Commitment. Music sociological Perspectives. In: Krämer, Oliver/Malmberg, Isolde (Hrsg.): Open Ears - Open Minds. Listening and Understanding Music. European Perspectives on Music Education 6 (29-48). Innsbruck, Esslingen, Bern-Belp: Helbling.
- Müller, Renate (2004b):** Musiksoziologische Grundlagen. In: Wickel, Hans Hermann/Hartogh, Theo (Hrsg.): Handbuch Musik in der Sozialen Arbeit (71-82). Weinheim/München: Juventa.
- Müller, Renate (2003):** Soziokulturelle Musikpädagogik – unreflektiert? Eine Entgegnung auf Vogts Frage „Empirische Forschung in der Musikpädagogik ohne Positivismusstreit?“ In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik: <http://www.zfkm.org/03-mueller.pdf> (letzter Zugriff am 1.12.2017).
- Müller, Renate (1991):** Die Musik der Woche: Vier Bagatellen und die Neugier auf die beiden anderen. In: Musik & Bildung, 23:4, 18-20.
- Rakebrand, Thomas (2013):** Die Verfolgung spezifischer Themeninteressen an den Beispielen Politik und Musik. In: Schorb, Bernd (Hrsg.): Jugend – Information – Medien. Report des Forschungsprojektes Medienkonvergenz Monitoring zur Aneignung von Information durch 12- bis 19-Jährige (91-115). Leipzig.
- Rakebrand, Thomas/Jünger, Nadine/Ratthei, Marika (2012):** Der produktiv-gestalterische Umgang Jugendlicher mit Musik. In: Schorb, Bernd (Hrsg.) (2012): Klangraum Internet – Auf neuen Wegen Musik entdecken. Untersuchungsergebnisse zur Aneignung konvergenter Hörmedien und hörmedialer Online-Angebote durch Jugendliche 12- bis 19-Jährige (38-63): <https://www.digitale-chancen.de/content/downloads/index.cfm/secid.137/s...> (letzter Zugriff am: 20.11.2017)
- Reißmann, Wolfgang (2010):** Mehr als Musik. Reflexionen zum musikbezogenen Medienhandeln auf Onlineplattformen. In: medien und erziehung 54:1, 39-44.
- Rhein, Stefanie (2000):** Teenie-Fans: Stiefkinder der Populärmusikforschung. Eine Befragung Jugendlicher am MultiMediaComputer über ihre Nutzung fankultureller Angebote. In: Heinrichs, Werner/Klein, Armin (Hrsg.): Deutsches Jahrbuch für Kulturmanagement 1999 (165-194). Baden-Baden: Nomos.
- Rhein, Stefanie/Müller, Renate (2009):** Auf dem Weg zu einer Musikpädagogischen Jugendsoziologie. In: Schläbitz, Norbert (Hrsg.): Interdisziplinarität als Herausforderung musikpädagogischer Forschung. Musikpädagogische Forschung. Bd. 30 (31-48). Essen: Die Blaue Eule.
- Rhein, Stefanie/Müller, Renate (2006):** Musikalische Selbstsozialisation Jugendlicher. Theoretische Perspektiven und Forschungsergebnisse. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 4/2006, 551-568.
- Schmidt, Hans-Christian (1975):** Jugend und Neue Musik. Auswirkungen von Lernprozessen auf die Beurteilung neuer Musik durch Jugendliche. Köln: Volk.
- Schorb, Bernd (Hrsg.) (2013):** Jugend – Information – Medien. Report des Forschungsprojektes Medienkonvergenz Monitoring zur Aneignung von Information durch 12- bis 19-Jährige. Leipzig: http://www.kmw.uni-leipzig.de/fileadmin/redaxo/PDF_Dateien_Formulare/MeMoReport.pdf (letzter Zugriff am: 20.11.2017).
- Schorb, Bernd (Hrsg.) (2012):** Klangraum Internet – Auf neuen Wegen Musik entdecken. Untersuchungsergebnisse zur Aneignung konvergenter Hörmedien und hörmedialer Online-Angebote durch Jugendliche 12- bis 19-Jährige: <https://www.digitale-chancen.de/content/downloads/index.cfm/secid.137/s...> (letzter Zugriff am: 20.11.2017).
- Seidmann, Steven (1990):** Substantive Debates: Moral Order and Social Crisis – Perspectives on Modern Culture. In: Alexander, Jeffrey C./Seidman, Steven (Hrsg.) (1990): Culture and Society. Contemporary Debates (217-235). Cambridge: Cambridge University Press.
- Small, Christopher (1998):** Musicking: The Meanings of Performing and Listening. Hanover/London: Wesleyan University Press.
- Stauber, Barbara (2004):** Junge Frauen und Männer in Jugendkulturen. Selbstinszenierungen und Handlungspotentiale. Opladen: Leske + Budrich.
- The Recording Academy (2015):** 58th Annual GRAMMY Awards (2015): <https://www.grammy.com/grammys/awards/58th-annual-grammy-awards> (Letzter Zugriff am 09.12.2017).
- Vogt, Jürgen (2003):** Empirische Forschung in der Musikpädagogik ohne Positivismusstreit? Zum 100. Geburtstag Theodor W. Adornos. In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik: http://www.zfkm.org/03-vogt_a.pdf (letzter Zugriff am 1.12.2017).
- Wiechell, Dörte (1977):** Musikalisches Verhalten Jugendlicher. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Wilske, Hermann (2017):** Musikalische Erfahrung versus musikalische Bildung? Zur Situation der Schulmusik und ihrer Verbände in der Bundesrepublik Deutschland. In: nmz 66:5: <https://www.nmz.de/artikel/musikalische-erfahrung-versus-musikalische-b...> (letzter Zugriff am 12.12.2017).

Wissner, Georg (2015): Musikschule YouTube: Fähigkeiten zur Bewertung von online verfügbaren musikalischen Lerninhalten bei Instrumentalschülern – eine explorative Studie. In: Musikpsychologie 25, 191-221.

Wolf, Karsten D. (2015): Bildungspotenziale von Erklärvideos und Tutorials auf YouTube. In: medien und erziehung 1:2015, 30-36.

@MattSteffanina (2014): Shake it off - Taylor Swift Dance Tutorial. @MattSteffanina ft 11 y/o Taylor Hatala (29.11.2014): <https://www.youtube.com/watch?v=s0k3YCa3qkQ> (letzter Zugriff am: 20.11.2017).

Alex G. (2014): Taylor Swift - Shake It Off (Alex G & Alyson Stoner Cover) (25.09.2014): https://www.youtube.com/watch?v=WMoXe9uS_5E (letzter Zugriff am: 20.11.2017).

Douglas, Avery (2014): "Shake It Off" Fan Video (20.08.2014): <https://www.youtube.com/watch?v=1-TbXH2-2A8> (letzter Zugriff am: 20.11.2017).

Durham, Holly (2014): "Shake It Off "VS MVC dancing with the video stars (19.10.2014): <https://www.youtube.com/watch?v=npEkjXgDpkl> (letzter Zugriff am: 20.11.2017).

EagleNationNews (2014): Shake it Off - Eagle Football (22.09.2014): <https://www.youtube.com/watch?v=jZlLkHmyZ2w> (letzter Zugriff am: 20.11.2017).

Emerson, Hannah (2014): "Shake It Off" Taylor Swift Cover (21.08.2014): <https://www.youtube.com/watch?v=HxiBm3mDKdA> (letzter Zugriff am: 20.11.2017).

for3v3rfaithful (2014): "Shake It Off" - Taylor Swift EASY Guitar Tutorial/Chords (No Capo!) (23.08.2014): https://www.youtube.com/watch?v=1cS3uz_3zug (letzter Zugriff am: 20.11.2017).

Gmelin, Daniel (2014): Shake It Off Surprise Flash Mob (Taylor Swift) (18.09.2014): <https://www.youtube.com/watch?v=AFbOhR-J8BE> (letzter Zugriff am: 20.11.2017).

Harper, Kristi (2015): Shore Middle School Shakes it Off for Taylor Swift (29.01.2015): <https://www.youtube.com/watch?v=1CwGk9QTTdU> (letzter Zugriff am: 20.11.2017).

kenziekid97 (2014): Shake It Off-(Fan Made) (04.10.2014): <https://www.youtube.com/watch?v=pNWOr7KFCX8> (letzter Zugriff am: 20.11.2017).

LindeeLinkMusic (2014): Taylor Swift - Shake It Off (Cover by Lindee Link) (04.09.2014): <https://www.youtube.com/watch?v=nF7S0DCLcQQ> (letzter Zugriff am: 20.11.2017).

Marquette Asda (2014): "Shake It Off" (#marquetteasda style) (23.11.2014): <https://www.youtube.com/watch?v=JesyktMT-Dk> (letzter Zugriff am: 20.11.2017).

Nicole, Megan (2014): Shake It Off - Taylor Swift (Cover) / Megan Nicole (28.10.2014): <https://www.youtube.com/watch?v=v03N0Yql7-g> (letzter Zugriff am: 20.11.2017).

OGHSYearbook (2014): Shake It Off – Oak Grove High School (07.11.2014): <https://www.youtube.com/watch?v=ZlYogS8qd8w> (letzter Zugriff am: 20.11.2017).

Piaknowitall (2014): Taylor Swift - Shake It Off (Easy Piano Tutorial with FREE Sheet Music and midi!) (18.08.2014): <https://www.youtube.com/watch?v=azbbHS3uLtY> (letzter Zugriff am: 20.11.2017).

Potter, Samantha (2014): Shake It Off (Cover) by Samantha Potter (21.09.2014): <https://www.youtube.com/watch?v=wZrOaE0KZ5Y> (letzter Zugriff am: 20.11.2017).

Swift, Taylor (2014): Shake It Off (18.08.2014): https://www.youtube.com/watch?v=nfWlot6h_JM (letzter Zugriff am: 20.11.2017).

Tudor Constantin (2015): Parody/Reproduction of Shake it Off by T&E (11.02.2015): <https://www.youtube.com/watch?v=yCvpUOs-hZw> (letzter Zugriff am: 20.11.2017).

enchanted15 (2015): enchanted15's Blog: <https://www.taylorswift.com/users/enchanted1513/blogs/6131912> (18.3.2015) (letzter Zugriff am: 03.02.2017).

Swift, Laura (2015a): '89 reasons why we love Taylor (30.1.2015). <http://taylorswift.com/users/Sr1w21IE/blogs/6107832> (letzter Zugriff am: 03.02.2017).

Swift, Laura (2015b): A little letter to Taylor (5.1.2015): <http://taylorswift.com/users/Sr1w21IE/blogs/6091272> (letzter Zugriff am: 03.02.2017).

Anmerkungen

Dieser Beitrag ist eine überarbeitete und aktualisierte Übersetzung von Müller 2016 und wurde für die Veröffentlichung auf der Wissensplattform formal leicht angepasst. Ursprünglich handelt es sich um einen Vortrag, gehalten auf der 23. Konferenz der EAS (European Association for Music in Schools) am 27. März 2015 in Rostock.

Zitieren

Gerne dürfen Sie aus diesem Artikel zitieren. Folgende Angaben sind zusammenhängend mit dem Zitat zu nennen:

Renate Müller (2017): Musikalische Internetaktivitäten Jugendlicher aus musiksoziologischer Perspektive . In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE:

<https://www.kubi-online.de/artikel/musikalische-internetaktivitaeten-jugendlicher-aus-musiksoziologischer-perspektive>

(letzter Zugriff am 14.09.2021)

Veröffentlichen

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder und Grafiken – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd (Namensnennung, nicht-kommerziell, keine Bearbeitung) veröffentlicht. CC-Lizenzvertrag:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/legalcode>