

## **Umgang mit Populärer Musik**

Eine empirische Studie zur Erstbegegnung Jugendlicher mit Populärer Musik

*Georg Brunner*

Der folgende Beitrag beschäftigt sich mit Aspekten der Frage, über welche ästhetischen Beurteilungskriterien Jugendliche in Bezug auf den Umgang mit populärer Musik bei der Erstbegegnung verfügen. Damit gehört die Studie zum großen Themenkomplex der Musikpräferenz- bzw. Musikurteilsforschung,<sup>1</sup> wobei hier die Rezeptionspraxis an sich ins Zentrum gestellt wird: So soll die Frage geklärt werden, welche Rolle das Verhältnis von Musikart, Rhythmus, Gesangart und Textverständnis für die Akzeptanz oder Ablehnung eines Musikstückes bei Jugendlichen unterschiedlicher Schulformen spielt und welche Überlegungen bei den Jugendlichen in der Erstwahrnehmung ablaufen. Weiterhin soll herausgefunden werden, inwieweit Einstellungen bildungsabhängig und ggf. gruppenspezifische Prozesse in das Hörverhalten involviert sind.

Einen zentralen Bereich der Untersuchung bilden die Schilderungen des eigenen Musikerlebens durch die Jugendlichen im Gruppengespräch. In der Auswertung der Befunde soll ein heuristischer Überblick zu schulformspezifischen Wissensbeständen im Hinblick auf die Darstellung von Höreindrücken sowie typische Muster von Selbstdeutungen und Zuschreibungen der SchülerInnen bezüglich des Hörens populärer Musik erarbeitet werden. In diesem Zusammenhang interessiert auch die Frage, inwieweit so etwas wie ein *Schulklassengeschmack* existiert.

### **Methodische Überlegungen – Datenerhebung – Setting**

Für die Beantwortung der Fragen wurde als Erhebungsinstrument die Form der Gruppendiskussion gewählt. Dies schien deshalb sinnvoll, als dadurch im Sinne der von

---

<sup>1</sup> Vgl. hierzu Niketta: Urteils- und Meinungsbildung; Behne: Musikpräferenzen und Musikgeschmack; Schulten: Musikpräferenzen.

Bohnsack und Schäffer beschriebenen Methode<sup>2</sup> am ehesten möglich schien, individuelle Äußerungen als spontane Reaktionen auf die Musik zu generieren, die nach Bohnsack ihrerseits auf gemeinsamen biografischen und kollektivbiografischen Erfahrungen beruhen.

„Diese schlagen sich u.a. in milieu-, geschlechts- und generationsspezifischen Gemeinsamkeiten nieder und werden in einer Gruppendiskussion in Form kollektiver Orientierungsmuster artikuliert.“<sup>3</sup>

Zur Erhebung der Daten wurden im Frühjahr 2011 Gruppendiskussionen mit drei Schulklassen zum Umgang mit Musik durchgeführt. Alle drei Klassen gehörten der 9. Jahrgangsstufe an, so dass das Alter homogen war. Da unterschiedliche Bildungsschichten berücksichtigt werden sollten, fiel die Wahl auf je eine Hauptschul-, Realschul- und Gymnasialklasse.

Zunächst wurden ein bzw. mehrere Hörbeispiele vorgespielt (einmalig). Anschließend wurden in einer eröffnenden Frage die SchülerInnen darum gebeten, ihre Meinung kundzutun. Es wurde dabei darauf hingewiesen, dass es kein Richtig oder Falsch gebe, sondern die persönliche Meinung entscheidend sei. Soweit wie möglich, sollten die Gruppen (zunächst) ohne weitere Impulsfragen nach Erklängen des Stimulus miteinander diskutieren. Um weitere Ergebnisse zu generieren, wurden Fragen nachgeschoben, u.a.: Was gefällt allgemein an der Musik? Was kann man über den Songinhalt sagen? Welche Funktion wird der Musik zugeschrieben? Was wird in der Klasse gehört? Wie kommt man zu neuen Songs?

Die drei Diskussionssituationen unterschieden sich in einigen Punkten. So wurde als Abspielgerät in der Hauptschule (HS) und der Realschule (RS) nur ein tragbarer CD-Player mit minderer Tonqualität verwendet, während bei der Erhebung im Gymnasium (GY) auf die im Musiksaal vorhandene Stereoanlage zurückgegriffen werden konnte. Weiterhin stellte sich bei der Diskussion an der HS, die als erstes durchgeführt wurde, heraus, dass das Vorspielen von nur einem Song offenbar eine zu große stilistische Einengung bedeutete, so dass die Diskussion nur schleppend in Gang kam. Ein weiterer Titel wurde noch in der Befragung nachgeschoben. Für RS und GY erfuhr die Auswahl der Hörbeispiele eine Erweiterung auf vier Titel unterschiedlicher Stilbereiche. Weiterhin kamen Songs mit politisch bzw. gesellschaftlich nicht akzeptierten Inhalten zum Einsatz, in der Hoffnung, dadurch Äußerungen zur textlichen Ebene hervorzurufen.

Um Beeinflussungen auszuschließen, wurden die Jugendlichen nicht über die Art der präsentierten Musik informiert. Damit sollte vermieden werden, sozial angepasste Antworten zu evozieren. Bei der Erhebung wurden die Wissenschaftler schon allein durch den Rahmen

---

<sup>2</sup> Vgl. Bohnsack & Schäffer: Gruppendiskussionsverfahren.

<sup>3</sup> Gruppendiskussion: QUASUS.

der Erhebung – im Kontext des regulären Musikunterrichts (wenngleich unter Abwesenheit der Lehrperson) – durch die SchülerInnen zwangsläufig in einer Lehrer-ähnlichen Rolle wahrgenommen. Der schulische Kontext der Befragung nach den Hörgewohnheiten der SchülerInnen rief bei diesen wiederum eine Reihe von Antworten hervor, die auf eine möglichst differenzierte Beschreibung des eigenen Hörens sowie der Konsumpräferenzen abzielt.

Die aufgezeichneten Gespräche wurden transkribiert und in Anlehnung an das von Mayring (2007) entwickelte Verfahren der strukturierenden Inhaltsanalyse ausgewertet. Die in der Gruppendiskussion gestellten Fragen bildeten die Grundlage für die Kategorienbildung. Folgende Kategorien werden im Folgenden näher erläutert: Orientierung beim ersten Höreindruck, Bedeutung und Stellenwert des Textes, musikalischer Schulklassengeschmack, Funktionalität von Musik. Interessant schien bei der Auswertung, welche Kategorien im Verlauf der Diskussionen zuerst angesprochen wurden.

| Schulart                                       | Hauptschule                       | Realschule                       | Gymnasium                        |
|--|-----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| Klasse   | 9                                 | 9                                | 9                                |
| Datum  | 7.2.2011                          | 1.3.2011                         | 1.4.2011                         |
| Anzahl Mädchen                                 | 9                                 | 12                               | 8                                |
| Anzahl Jungen                                  | 2                                 | 9                                | 15                               |
| vorgespielte Titel (in zeitlicher Reihenfolge) | King Bock: "Blitzkrieg Rap"       | Frei Wild: "Wahre Werte"         | Frei Wild: "Wahre Werte"         |
|  | Dissziplin: "Ich bin Deutschland" | King Bock: "Gar nichts wird gut" | King Bock: "Gar nichts wird gut" |
|  |                                   | 08/15: "Peter ist Anarcho"       | 08/15: "Peter ist Anarcho"       |
|  |                                   | DJ Adolf: "White Power"          | DJ Adolf: "White Power"          |

Grunddaten der Gruppendiskussion

## Auswertung

### Erstreaktionen beim Hören

Den Reaktionen bei der Erstbegegnung mit den Stimuli kommt eine besondere Bedeutung zu; sie sind spontan und können Aufschluss darüber geben, welche Kategorisierungsprozesse bei der Rezeption ablaufen. Die vorgespielte Musik wird offensichtlich auf Grund verschiedener erworbener Hörmuster kategorisiert. Musikalische Parameter stehen in den Äußerungen an erster Stelle, während textliche Bezüge eher nachgeordnet erscheinen. Offensichtlich erfolgt zunächst ein stilistischer Abgleich der präsentierten mit den persönlich präferierten Stilrichtungen („Ich bevorzuge lieber House statt Rap“). Es wird auch vom eigenen Musikgeschmack und Stil gesprochen. Dabei stehen meist musikimmanente Argumente im Mittelpunkt. Als Begründungen werden musikalische Konstituenten nachgeschoben, wie Bevorzugung des Basses, Gitarrensound, „Hintergrund“-Musik (ohne genau beschreiben zu können, was damit gemeint ist), Rhythmus, Beat (HS: „Ja der Beat halt...“), Abmischung etc. Insbesondere die Modulationsfähigkeit und Aussagekraft der Stimme erweist sich als wichtige Variable bei der spontanen Beurteilung von Musik. Dabei kommt eine relativ differenzierte musikspezifische ‚Messlatte‘ zur Anwendung. So unterscheidet ein Mädchen aus der Hauptschulklasse zwischen verschiedenen Formen des Singens:

[M:] „Es ist ja auch eher singen, also die haben ja so einen Zusammenhang, aber der redet ja nur... beim Rap“

In der Hauptschulklasse wird die Bedeutung von Gesang (und damit des Textes) zugunsten des Basses gering geschätzt:

[I:] „Was ist denn für euch? Wär' denn für euch bei Musik wichtig?“

[M:] „Der Bass!“

[Lachen]

[J:] „Nicht zuviel Gesang.“

Als wichtig wird das Vorhandensein einer Melodie erachtet:

[J:] „Also ich fand, im Gegensatz zu vorher hat des eine Melodie gehabt. Also im Hintergrund ein bisschen abwechslungsreich. Das hat mir besser gefallen, sag ich jetzt mal“.

Ebenso wird dem Sound, dem Hintergrund, Bedeutung beigemessen, vor allem dann, wenn der Text nicht verstanden wird:

[J:] „Ja ich finde auch, der Hintergrund sollte halt der Richtige sein. Weil, wenn ich oft englische Lieder hör dann versteh ich die ja nicht immer so ganz perfekt. Dann höre ich da auch immer eher so... auf den Klang der Stimme und auf die Hintergrundmusik“.

In der Hauptschul- und der Realschulklasse kommt es auch – im Unterschied zu den Beispielen aus der Gymnasialklasse – zu korrespondierenden Urteilen. In der Realschule wird geäußert:

[J:] „Ist nicht so mein Geschmack... die Stimme von dem Typ und wie der singt. Mit der Gitarre war er gut, aber der Gesang ist [schlecht].“

Für die Beschreibung der Musik fehlen in der Realschule oftmals die Begriffe bzw. die Schüler wollen die Musik vielleicht auch gar nicht näher beschreiben. Ein kontemplatives Hören, wie es die Gymnasialschüler praktizieren, scheint hier nicht gefragt zu sein:

[M:] „Das kann man nicht beschreiben. Ich mag' s einfach und dann gefällt es auch.“

Die GymnasialschülerInnen verfügen über eine differenziertere Fachsprache als die Haupt- und RealschülerInnen (von denen vordergründig auf Bass oder Beat rekuriert wird); sie erstellen spontane musikalische ‚Analysen‘, indem sie sich zu einzelnen Abschnitten, zum Wort/Ton-Verhältnis, zur formalen Gliederung oder auch zu ‚Tonarten‘ äußern. Ein Gymnasialschüler und eine Gymnasialschülerin beschreiben das erste Lied folgendermaßen:

[J:] „Musikalisch ganz gut eigentlich, fand ich - ging ins Ohr“

[M:] „Ja, ich fand's am Anfang auch ein bisschen abgehakt – diese einzelnen Akkorde, die gespielt wurden, und des fand ich nicht so flüssig.“

Zwei andere Schüler äußern sich zum gleichen Song:

[J:] „Insgesamt fand ich auch... ähm ziemlich verschiedene Arten, also am Anfang dieses Pochen und so, was da zusammengehört hat, aber es war sehr unterschiedlich im Lied.“

[J:] „Ja der hat's manchmal so, quasi wenn so ein Akkord grade so, grad noch so reingequetscht gekriegt also man hat gemerkt, dass es eigentlich ein paar Silben zuviel sind...und irgendwie so reinquetscht noch in die Pausen“

Auch eine stilistische Einordnung wird von den Gymnasialschülern versucht:

[J:] „Ja, ich fand auch, dass es nicht ganz klar war, zu welcher Musikrichtung des jetzt wirklich gehört ... also es war am Anfang so ein bisschen ... ich weiß nicht mehr, wie man das nennt, aber halt die, des hat ja relativ schnell gewechselt dann ... also erst noch so mit E-Gitarre und Schlagzeug und am Anfang nur dieser Akkord oder so. Das war schlecht einzuordnen.“

Viele Schüler und Schülerinnen am Gymnasium haben hohe Ansprüche an die Musik, sie muss abwechslungsreich, kreativ und innovativ sein; gängige kulturindustrielle Massenware wird hingegen abgelehnt:

[J:] „Also mir gefällt es nicht so gut eben, dass es einfach nur die ganze Zeit so regelmäßig ist, weil er hat ja... eben so, ich weiß net, das war nicht sehr abwechslungsreich, er hat sich ja, die Melodie hat sich ja immer wiederholt nach ein paar Takten, und so was find ich einfach nicht

spannend... also irgendwann weiß ich halt einfach, wie des Lied geht nach ein paar Takten und dann... und ich hör eigentlich lieber Musik, die so ein bisschen abwechslungsreicher ist.“

[M:] „Also was ich komisch... also...irgendwie ich fand jetzt also die Musik an sich nicht schlecht, diese Hintergrundmusik ähm aber irgendwie ... ich fand der Text, das war eigentlich immer gleich, des war nicht irgendwie abgeglichen vom Stimmlichen her ... ich hab irgendwie nicht so ganz erkannt, wann der Refrain da war oder so, das heißt, das war... so und die Melodie an sich war eigentlich genau so wie beim restlichen Teil des Liedes...“

### **Bedeutung und Stellenwert des Textes**

Interessant ist die Rolle des Textes – gerade bei der Erstkonfrontation mit einem Song. Die Bedeutung des Textes für die Beurteilung eines Songs wird zwar erkannt, doch leiden die Deutungen unter mangelnder Textverständlichkeit, so dass beim ersten Hören Klassifizierungen nur bedingt oder kaum möglich erscheinen. Ein Realschüler äußert hierzu:

[J:] „Ich glaub, in dem Lied ging's jetzt eher um den Text und was der da... ausdrücken will. Obwohl ich's auch nicht immer verstanden hab. Auch im Refrain war's ein bisschen komisch, da hat's dann seine Stimme mit der Musik irgendwie, das war dann so kein Einklang mehr. Da hat man gar nicht mehr verstanden, was der da singt an manchen Stellen.“

In der Realschulklasse führt die Textunverständlichkeit im Falle des dritten Songs sogar zu Falschinterpretationen (es wird ‚Macho‘ statt ‚Anarcho‘ verstanden).

Was einmal als Text bzw. Textpartikel verstanden wird, wird interpretiert, gedeutet und kategorisiert. Die SchülerInnen aller Schularten differenzieren dabei zwischen textlicher und musikalischer Ebene. Was musikalisch gefällt, muss nicht inhaltlich akzeptiert werden (z.B. der stilistisch an eingängige Stimmungslieder angelehnte Song der Skinhead-Band 08/15).

In der Hauptschule sind sich die Schüler uneins über die Textbedeutung; sie reflektieren eher oberflächlich, auf politische Sinnkategorien und Deutungsmuster wird kaum zurückgegriffen. Im Vordergrund stehen funktionale Aspekte der Musik: man muss darauf tanzen können. In allen drei Klassen werden die Textinhalte der vorgespielten Titel weitgehend übereinstimmend abgelehnt. Sie stimmen offensichtlich nicht mit den lebensweltlichen Einstellungen der Schüler überein.

Eine explizit textaffine Rezeption fand sich bei einer Hauptschülerin mit Migrationshintergrund, die ihre eigenen Hörvorlieben unmittelbar an das Textverständnis koppelt:

[M:] „Mir gefällt's halt!... Außer bei grad so Deutsch-Rap und so versteh' ich auch und... wenn es auf Englisch gerappt wird, dann versteh' ich das Meiste eigentlich nicht... und ich hör eher Musik, wo ich halt auch was versteh.“

In der RS wird geäußert, dass der Text für die Hörpräferenz unter bestimmten Bedingungen eine wichtige Rolle spielen kann, nämlich dann, wenn die eigene Situation mit der beschriebenen Situation im Text übereinstimmt. Es wird vermutet, dass der Text für die Songwriter wichtiger sei als für die Hörer; außerdem besteht die Meinung, dass bei Jugendlichen der Text weniger bedeutend sei als bei älteren. Ein Junge in der Realschule äußert sich so:

[J:] „Viele Songschreiber, die achten eher auf den Text, ich denk mal wie Jugendliche. Wir, uns ist eigentlich das egal. Uns interessiert, Hauptsache, dass die Stimme ganz gut ist und die Hintergrundmusik unterschiedlich, und nicht so... die war ja jetzt relativ gleich... nur Gitarre und heutzutage sind die Charts, die die ganze Zeit rauskommen, die sind ja im Hintergrund ziemlich künstlich gemacht... Also mit Computer und das ist auch ziemlich unterschiedlich teilweise... Also auf den Text, denk ich mal, kommt's bei Jugendlichen auf jeden Fall net so an wie bei älteren Leuten.“

Mehrfach wird bei den Realschülern eine völlige Indifferenz bezüglich der Texte deutlich, die gern englisch sein sollen, gerade *weil* durch ihre tendenzielle Unverständlichkeit der Rezeptionsfokus stärker auf die Qualität der ‚Stimme‘ und der ‚Hintergrundmusik‘ (gemeint ist damit wohl die Begleitung, also alles, was nicht mit der Stimme zu tun hat) gelegt werden kann:

[J:] „Ja ich finde auch, der Hintergrund sollte halt der Richtige sein. Weil, wenn ich oft englische Lieder hör', dann versteh' ich die ja nicht immer so ganz perfekt. Dann höre ich da auch immer eher so... auf den Klang der Stimme und auf die Hintergrundmusik.“

Diese Tendenz zur Bevorzugung englischsprachiger Lieder kann auch in der Hauptschule beobachtet werden. Da die eigenen Englischkenntnisse in Bezug auf ein inhaltliches Verständnis von Liedtexten von den HauptschülerInnen offenbar noch schlechter eingeschätzt werden als von den RealschülerInnen, wirkt die Präferenz für englischsprachige Titel hier noch paradoxer:

[M:] „Wenn es englisch ist, verstehst du es halt sowieso nicht.“ [Lachen]

[J:] „Eben auch so ausländische, also halt englische Texte find ich besser wie deutsche.“

[...]

[M:] „Dass des im Ohr hängen bleibt.“

[...]

[M:] „Ja, wir verstehen's halt nicht... aber ich find halt trotzdem, dass sich des auch dann halt besser anhört wie solche Texte, wo man dann halt so wirklich weiß, um was es geht.“

Als ‚idiotisch‘ wird von den RealschülerInnen zudem empfunden, dass sich ihrer Meinung nach in Pop-/Rocksongs gleiche Liedinhalte immer wiederholen. Auch deshalb messen sie den Liedtexten keine hohe Bedeutung bei.

Die GymnasiastInnen beurteilen die Qualität der Musik dagegen in Abhängigkeit davon, inwieweit es ihr gelingt, die Aufmerksamkeit des Hörers zu bündeln und auf den Text zu lenken. Die typische Darstellung des eigenen Hörverhaltens beschreibt hier einen zweistufigen Prozess, bei dem die positive Erstwahrnehmung der Melodie zu einem Interesse am Text führt bzw. die Textrezeption überhaupt erst ermöglicht:

[M:] „Ja, des ist bei mir auch so, also ich – zuerst hör' ich immer nur das Lied, und wenn es mir halt gefällt, also die Melodie und so, dann achte ich halt auch auf den Text und will es verstehen.“

[J:] „Also wenn ich dann einmal weiß, wie der Text ist, dann achte ich vielleicht drauf, wenn ich weiß, dass er spannend ist oder dass er wichtig ist oder dass [er] auch ein wichtiger Teil des Liedes ist, dann acht' ich auch drauf, aber wenn nicht, dann hör' ich nur Melodie.“

Die Gymnasialgruppe formuliert als Kriterium für die Textwichtigkeit, dass man bereits von der Gruppe (bzw. dem Song) weiß, dass er etwas zu sagen hat:

[J:] „Also wenn ich jetzt eben Musik hör', wo ich weiß, dass die die Musik für einen guten Zweck machen oder so, dann achte ich natürlich auf den Text.“

Wenn die im Song verwendete Sprache deutsch ist, achtet man stärker auf den Text:

[J:] „Weil, ja Deutsch versteh ich noch mehr und es ist irgendwie wichtiger.“

Aber auch am Gymnasium führt die schwere Textverständlichkeit zu ungenauen Einordnungen.

Um den Inhalt überhaupt verstehen zu können, sei mehrmaliges Hören wichtig. Dann interessiert auch der Text und man merkt ihn sich. Dies bestätigte sich letztlich auch in allen drei Gruppendiskussionen: Bei dem nur einmaligen Hören der Songs achteten die SchülerInnen vorrangig auf die Melodie und nicht auf den Textinhalt. Die politisch-gesellschaftlich brisante Dimension der Liedinhalte konnte beim einmaligen Hören der Beispielsongs nur bedingt identifiziert werden.

Deutlich wird, dass Real- und GymnasialschülerInnen über ein relativ breites Hörrepertoire verfügen. So wird beispielsweise das 2. Lied von *King Bock* an der Realschule zutreffend als eine *Bushido*-Parodie erkannt. Die Gymnasialgruppe kann auch das 3. Lied als eine rechtsgerichtete Coverversion eines Rechtsextremismus-kritischen Songs der Toten Hosen identifizieren und in der Diskussion inhaltlich politisch – nun gegen Links gerichtet – verorten. In dieser Klasse wird sogar der erste Titel (von *FreiWild*) als rechtsaffin identifiziert; ebenso



reflektieren diese SchülerInnen mögliche Intentionen der Macher: die Musik solle Aggressionen evozieren und die Leute dadurch in die rechte Szene ziehen.

### **Musikalischer »Schulklassengeschmack«**

Es stellt sich die Frage, ob es in den untersuchten Schülergruppen so etwas wie einen ‚Schulklassengeschmack‘ gibt und welche Funktion dieser in Bezug auf die Rezeption von Musik ausüben könnte. In direkter Gegenüberstellung eines von der Hauptschulklasse auf einem Mobiltelefon abgespielten Titels [*Far East Movement*: "Like A G6"] zu den zuvor angespielten deutschsprachigen HipHop-Titeln erläutert eine Schülerin:

[M:] „Ich find, des hat halt nicht so extreme Texte und mir verstehen's halt nicht richtig.“

[Lachen]

[M:] „Ja, wir verstehen's halt nicht... aber ich find halt trotzdem, dass sich des halt dann halt auch besser anhört wie solche Texte, wo man dann halt so wirklich weiß, um was es geht und... ahm.“

Die Bezugnahme auf die Gruppe („Wir“) deutet hier auf die Existenz eines musikalischen ‚Schulklassengeschmacks‘, der in der Situation der Gruppenbefragung als allgemeinverbindlich für und durch die Gruppe dargestellt wird. Der Gruppengeschmack der HauptschülerInnen orientiert sich dabei stark am körperlichen Erleben z.B. von Dance-Musik.

[M:] „ich find das ist kein Text irgendwie wo man z. B. drauf tanzen kann oder bei Partys oder so...“

In der Gymnasialklasse zeigt sich eine genderspezifische und funktionale Aufteilung des Musikkonsums nach ‚Jungenmusik‘ (Rock/Punkrock) und ‚Mädchenmusik‘ (Pop-Richtung), sowie nach den Funktionen von Unterhaltung (Livemusik regionaler Bands) und zur ‚Entspannung‘:

[J:] „Ja, ich glaub eigentlich, dass grad die zwei Beispiele, weil die grad nicht so den allgemeinen Geschmack der Klasse getroffen haben oder so, dass deshalb ein bisschen... ja... dass es jetzt nicht so gut angekommen ist, weil, ich mein' zum Entspannen oder so.“

[J:] „Ja, ich denk'... ziemlich beliebt hier in der Klasse ist so 'ne Rock, Punkrock Band hier aus'm Umkreis. [...] Jetzt von den Jungen her... hört eigentlich niemand solche Musik.“

Der normative Rahmen des für die Schulklasse generalisierten Musikgeschmacks reicht offensichtlich bis in die private, außerschulische Sphäre hinein:

[M:] „Also bei den Liedern, wo sie hier vorgespielt haben, kriege ich mal so schlechte Laune irgendwie, und bei dem, was sie vorgespielt hat [„Like A G6“ von *Far East Movement*, Dance/House-Stil], ich hab dann also gute Laune... und so Party und so.“

[M:] „Also ich würd' mal sagen, wenn man in der Disco ist und des Lied kommt, macht man da wohl mehr mit, wie wenn so ein Lied [deutschsprachiger Rap] kommt.“

[Gelächter]

[M:] „Ja, genau.“

[M?:] „Also ich finde, die Jugendliche heutzutage hören ja eher so Techno und mit viel Bass... und House.“

[I] „Mhm...“ [ok]

[M:] [Ja] „nicht so... Rap.“

[M:] „Ich würd mal sagen, bei uns hier in der Clique ist eh so, dass jeder eigentlich fast das Gleiche hört.“

In der Realschulklasse werden individuelle Abweichungen von dem in der Gruppe anerkannten Musikgeschmack allgemein toleriert, aber zugleich auch als Minoritätspositionen markiert. Ein rockiges Stück von *FreiWild* wurde hier sofort der Hörpräferenz einer Schülerin zugeordnet:

[M:] „Das ist halt einfach Geschmackssache. Das ist halt einfach so ein Susi-Rock!“

Sobald jedoch neben dieser Schülerin (Susi) eine weitere Schüler Präferenzen, die vom ‚Schulklassengeschmack‘ abweichen äußern,, (im Beispiel eine Positivreaktion auf den Rocksong von *FreiWild*), wird dies sensibel registriert:

[M:] „Das kann man nicht beschreiben. Ich mag's einfach und dann gefällt es auch.“

[M:] „Also ich find' seine Stimme eigentlich auch ganz gut.“

[überraschtes Gemurmel unter Mädchen:] „Ganz gut?“

Für den im Klassengespräch kommunizierten individuellen Musikgeschmack der SchülerInnen bedeutet dies, dass dieser einem normativen Druck durch den ‚Schulklassengeschmack‘ unterliegt. Dessen normative Enge bzw. Weite bestimmt, was im Klassenkontext ohne Gefährdung des eigenen Status (noch) als Hörbekenntnis zu äußern möglich ist.

### **(Weitere) Funktionalität von Musik**

Wie bereits in der Gymnasialklasse deutlich wurde, erfährt Musik in den Schüleräußerungen jeweils bestimmte Funktionszuweisungen. Von einem Gymnasialschüler wird die Funktion mit der Machart der Musik in Verbindung gebracht:

[J:]: „es ist ne andere Art Musik als die, die man einfach anmacht, und dann hört man zu, und dann findet man sie total cool, aber des ist eher so was, des läuft einfach, und dann hat man davon 50 Lieder und die laufen dann ... die stellt man dann ein und dann laufen die zwei Stunden lang, und dann hört man einfach irgendwann nicht mehr drauf ...und dann läuft nur noch Musik im Hintergrund und du machst irgendwas anderes, und man achtet nicht mehr

drauf, und dann ist so eine Musik eigentlich eher besser, weil es einfach total monoton ist und ahm... irgendwie schon angenehm, aber halt nicht übertrieben ahm Unterschiede,“

Demgegenüber erfolgt die Funktionszuweisung durch eine Realschülerin anhand der Zuordnung zu einer Situation:

M: „Also ich find des ist eher so Musik für so ein Fest ...wenn du da so abends im Zelt sitzt und dann halt schon was getrunken hast..“

[lautes allgemeines Lachen]

Ein Junge stellt einen weiteren Bezug her, betont aber gleichzeitig, dass man *privat* solche Musik nicht hören würde.

[J:] „Ja, des ist auch so mal so ein Lied für ja so mehr für Fastnacht, jetzt so, wie jetzt grad am Wochenende... diese Umzüge und da kommt so Musik ... die Texte, die kann man immer mitsingen, ne, jedes Mal und es ist ja auch lustig. Die Fastnacht und so (da macht man sowas und dann ist auch wieder gut). Und dafür zu Hause – das hört eigentlich keiner. Denke ich mal.“

### Zusammenfassung und Interpretation

Die Ergebnisse sollen nun nochmals im Hinblick auf die Fragestellungen zusammengeführt und interpretiert werden.

Die Auslöser für das (bewusste) Musikhören sind sehr vielschichtig. Im Gespräch zeigte sich, dass bestimmten Musiken, ganz gezielt Funktionen zugeschrieben werden, Musik also auch situationsbedingt (Hintergrundmusik zu anderen Tätigkeiten, Fest-, Bierzeltmusik) wahrgenommen wird, jenseits der ‚normalen‘ eigenen Musikpräferenz. Man benutzt Musik also im Sinne der Selbstsozialisation ganz gezielt.<sup>4</sup> Dieser situative Umgang mit Musik findet etwa auch im Fußballstadion Verbreitung. Dort wird ein Repertoire gepflegt, das in der Regel nicht zu Hause gehört wird.<sup>5</sup>

Weiterhin zeigte sich, dass für die Akzeptanz von Musik zunächst vor allem musikalische Parameter wichtig sind, während textlich-inhaltliche Aspekte meist erst nachgeordnet oder gar nicht wahrgenommen werden. Dieser Befund korrespondiert mit den Analysen von Paul Willis zur Musikrezeption unter englischen Jugendlichen aus dem Arbeitermilieu: „Nicht was, sondern *wie* es [...] gesungen wird, ist [...] vielfach entscheidend für die kommunikative Kraft und Bedeutung eines Musikstücks.“<sup>6</sup>

Bei der Erstbeurteilung von Musiktiteln konnten recht differenzierte Schemata abgerufen werden. Gerade was musikimmanente Argumentationsweisen anbelangt, offenbarte sich ein

---

<sup>4</sup> Müller, R., Glogner, P. & Rhein, S.: Die Theorie musikalischer Selbstsozialisation.

<sup>5</sup> Brunner: Von Musikantenstadel bis Ballermann; Ders.: Fangesänge im Fußballstadion.

<sup>6</sup> Willis: Jugendstile, S. 85.

bildungsbedingter Qualitätsunterschied. Zwar führten alle drei Klassen musikalische Parameter ins Feld, doch verfügten die GymnasialschülerInnen über ein profunderes, wohl an klassischer Musik geschultes Hörverständnis, das sich in einer mehr musikwissenschaftlich geprägten Fachsprache artikulierte.

Bei allen Befragten kann davon ausgegangen werden, dass sich bestimmte, durchaus unterschiedliche Hörpräferenzen, bestimmte mentale Repräsentationen ausgebildet haben, die im Laufe der Lebenskarriere erworben wurden. Vor dieser Folie werden neue Hörmuster abgeglichen, kategorisiert, bewertet, eingeordnet und damit verworfen oder akzeptiert.

Der Liedtext spielt bei den ästhetischen Alltagspraxen – in dem Sinne verstanden, ob jemand etwas für sich als schön empfindet – eine nachgeordnete Rolle. Dies konnte durch eine weitere qualitative Studie bestätigt werden.<sup>7</sup> Dort wurde in einem klingenden Fragebogen je ein Titel mit politisch problematischen und unproblematischen Texten gleicher Stilistik vorgespielt. Erkennbar wurde dabei, dass offenbar nicht die Textbotschaften als Differenzierungskriterium des Gefallens der präsentierten Musik herangezogen werden, sondern die Ähnlichkeit bzw. Unähnlichkeit der Musikstile mit eigenen Hörpräferenzen. Dies trifft aber vermutlich nur auf die Erstbegegnung zu und dabei, wie sich in der Gruppendiskussion gezeigt hat, speziell auf englischsprachige Titel. Insbesondere bei der Bevorzugung textarmer Dancefloor-Musik im sozial eher deprivilegierten Milieu der HauptschülerInnen tritt die Bedeutung von Textinhalten in den Hintergrund. Der Text, wenngleich offensichtlich nachgeordnet, gewinnt dann an Bedeutung, wenn bestimmte Schlüssel- oder Reizwörter fallen.

Ausprägungen eines – möglicherweise schultypbezogenen – legitimen Schulklassengeschmacks zeichnen sich ab, der individuelle bzw. minoritäre Präferenzmuster in der Gruppendiskussion oft nur unter Sanktionierungsgefahr durch die Mehrheit zur Äußerung kommen lässt. Die Strukturprinzipien und Grenzen dieses je schulklassenspezifischen Musikgeschmacks unterliegen sowohl gruppenspezifischen wie habituellen Faktoren (etwa den dominierenden sozialen Funktionen von Musik, bildungsabhängigen Einstellungen von Toleranz/Rigidität, den primären Konsumformen von Musik usw.).

Zu fragen wäre nun im Gegenzug, welche Rolle mehrfaches Hören derselben Musik auf Akzeptanz und Ablehnung bei SchülerInnen spielt und ob sich dabei die Bedeutung des Textes verändert.

---

<sup>7</sup> Brunner/Gründer: „So einen Scheiß lade ich nicht auf mein Laptop.“

## Literatur

- Behne, Klaus-Ernst: Musikpräferenzen und Musikgeschmack In: Bruhn / Oerter / Rösing(Hg.): Musikpsychologie. Ein Handbuch. Reinbek 1993, S. 339-353.
- Bohnsack, Ralf & Schäffer, Burkhard: Gruppendiskussionsverfahren. In: T. Hug (Hrsg.): Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Bd.2 Einführung in die Forschungsmethodik und Forschungspraxis . Baltmannsweiler 2001, S. 324-341.
- Bruhn, Herbert / Oerter, Rolf / Rösing, Helmut (Hg.): Musikpsychologie. Ein Handbuch. Reinbek 1993.
- Brunner, Anja / Parzer, Michael: pop. ästhetiken. Beiträge zum Schönen in der populären Musik. Innsbruck u.a. 2010.
- Brunner, Georg: Von Musikantenstadl bis Ballermann. Anmerkungen zum 30-jährigen Jubiläum der „Zillertaler“ (ein Beitrag zur Musiksoziologie). In: Sänger- und Musikanten Zeitung, Jg. 45, 6/2002, S. 453-457.
- Brunner, Georg: Fangesänge im Fußballstadion. In: Burkhardt, Armin / Schlobinski, Peter (Hg.): Flickflack, Foul und Tsukahara. Der Sport und seine Sprache (= Thema Deutsch Bd. 10), Mannheim 2009, S. 194-210.
- Brunner, Georg / Gründer, René: „So einen Scheiß lade ich nicht auf mein Laptop.“ Auswertung einer Studie zum Umgang von Schülern mit rechtsradikaler Musik. Online-Zeitschrift: Samples. Verfügbar unter <http://aspm.ni.lo-net2.de/samples/> (Stand: November 2011).
- Gruppendiskussion; Online-Artikel QUASUS-Portal der Pädagogischen Hochschule Freiburg <https://www.ph-freiburg.de/de/projekte/quasus/einstiegstexte-in-methoden-der-qualitativen-sozial-unterrichts-und-schulforschung/datenerhebung/datenerhebungsmethoden/gruppendiskussion.html> (Stand: 30.10.2012).
- Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim (9. Aufl.) 2007.
- Müller, Renate, Glogner, Patrick & Rhein, Stefanie: Die Theorie musikalischer Selbstsozialisation: Elf Jahre... und ein bisschen weiser? In: Musikpsychologie, 19, 2007, S. 11-30.
- Niketta, Reiner: Urteils- und Meinungsbildung. In: Bruhn / Oerter / Rösing (Hg.): Musikpsychologie. Ein Handbuch. Reinbek 1993, S. 329-338.

Schulten, Marie Luise: Musikpräferenzen. In: Helms, Siegmund / Schneider, Reinhard / Weber, Rudolf (Hg.): Lexikon der Musikpädagogik. Kassel 2005, S. 180-183.

Willis, Paul: Jugend-Stile. Zur Ästhetik der gemeinsamen Kultur. Hamburg 1991.

*Prof. Dr. Georg Brunner*

*Jahrgang 1960, Studium an der Staatlichen Hochschule für Musik (Lehramt Musik an Gymnasien, 1. Staatsexamen 1984), an der Ludwig-Maximilians-Universität München (Musikwissenschaft, Erziehungswissenschaft), an der Universität Augsburg (Musikwissenschaft, Musikpädagogik, Schulpädagogik, Promotion 1995), Lehrer an Gymnasien in Bayern, ab 1998 im Hochschuldienst (Universitäten Regensburg und Erlangen-Nürnberg); seit 2004 Professor für Musik und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule in Freiburg/Breisgau; seit Juli 2009 Vorsitzender des Arbeitskreises für Schulmusik e.V. Landesbereich Baden-Württemberg (AfS), Beiratsvorsitzender der Hochschule für Kunst, Design und populäre Musik Forschungs- und Publikationsschwerpunkte: Didaktische Grundlagen und Entwicklung von Unterrichtsmodellen (z.B. in Zusammenarbeit mit dem SWR), Unterrichtsforschung, Populäre Musik (z.B. Rechtsrock).*