

ETHNIE UND NATION ALS SEMANTISCHE RESERVOIRS VIRTUELLER MUSIKBEZOGENER DIFFERENZKONSTRUKTIONEN

Malte Sachsse

1. Ausgangspunkte

Der vorliegende Beitrag ist der Frage gewidmet, wie und warum Zugehörigkeiten zu einer Ethnie oder Nation zur Differenzkonstruktion in musikbezogenen Argumentationen in YouTube-Kommentarbereichen genutzt werden. Anlass dazu boten drei durch die Lektüre dieser und ähnlicher digitaler Foren genährte Vermutungen:

1. Derartige Differenzkonstruktionen dienen vielen User*innen dazu, Ge- und Missfallen an bestimmten Musiken zu begründen und dadurch kulturelle Distinktion herbeizuführen.
2. Diese Begründungen resultieren aus (meist lediglich impliziten) Antworten auf die Fragen, wer diese Musiken wann wo und wie gebraucht (vgl. dazu Kaiser 2002: 11f.).
3. Von diesen Fragen steht diejenige nach dem »Wer« sehr oft im Zentrum: Sie wird – so meine Hypothese weiter – zwar zum geringen Teil auch »anthropologisch« beantwortet (bspw. auf Geschlecht oder Alter abzielend), zum größten Teil aber durch Rekurse auf Ethnie und Nation.

Wenn man mit Dorothee Barth annimmt, dass es im Musikunterricht darum gehen soll, »Zuweisung von Bedeutung, die häufig durch das Bedürfnis kultureller Verortung, also »außermusikalisch« motiviert ist« zu aktivieren (Barth 2008: 154; Herv. i. O.), so erscheint es von hoher musikpädagogischer und -didaktischer Relevanz, herauszuarbeiten, worauf solche Zuweisungen beruhen. Die diesen Beitrag leitende These besagt, dass sie zu einem großen Teil aus Erfahrungen resultieren, die in außerunterrichtlicher Auseinandersetzung mit Musik in informellen Prozessen gewonnen werden. Theoretisch knüpfe ich damit an zwei meiner Vorträge aus dem Jahr 2018 an, die der musikpädago-

gischen Relevanz digitaler musikbezogener Erfahrungs- und Lernwelten nachgingen. Während der erste Vortrag heterogene Begriffsverständnisse und normative Vorstellungen von »Partizipation« in Netzkultur, Bildungsforschung und Musikpädagogik vergleichend in den Blick nahm, fokussierte der zweite auf Musikblogs als multimediale und gleichzeitig diskursive Formate, an denen sich dynamische Praktiken musikbezogener Bedeutungskonstruktion beobachten lassen.¹ Leitend war dabei die Einsicht in die Bedeutung des Internets nicht allein als »Kulturmaschine« (Reckwitz 2017: 225ff.), sondern – spezifischer – als jugendkulturelle Erfahrungswelt (vgl. z.B. die Mediennutzungsstudien Bitkom 2014; Feierabend et. al. 2017) und damit sowohl als Ort der musikalischen Sozialisation Jugendlicher (vgl. z.B. Heyer/Wachs/Palentien 2013: 7f.) als auch informellen, non-formalen sowie formalen musikalischen und musikbezogenen Lernens (vgl. hierzu z.B. Elflein/Weber 2017).

Ferner richtet sich das Erkenntnisinteresse auf das »Wie« musikbezogener Bedeutungsgenerierung in außerschulischen Kontexten nicht zuletzt wegen ihres engen Bezugs zu Prozessen der Identitätsbildung insgesamt:

»[Im Musikunterricht] treffen Individuen zusammen, die mit bereits konstruierten Bedeutungen von Musik und einer prinzipiell schon entwickelten Identität den Unterrichtsraum betreten. Das Aufeinander-Zugehen muss in pädagogischen Prozessen angebahnt werden« (Krause-Benz 2013: 80).

Ein solches Wissen könnte didaktische Entscheidungen mit Blick auf in vielerlei Hinsichten heterogen verfasste Lerngruppen keineswegs allein methodisch orientieren (bezüglich der Art und Weise, wie ein »Aufeinander-Zugehen« konkret gestaltet werden sollte), sondern konzeptionell nach Maßgabe von Inhalten, die Schüler*innen mit einiger Wahrscheinlichkeit als für sich relevant einschätzen können (vgl. Geuen/Orgass 2007: 90). Wenn Bildung verstanden wird als die »Fähigkeit des Menschen, sich im sozialen und kulturellen Wandel zunehmend selbst orientieren zu müssen und auch jenseits von Fremdbestimmung eigene Sinnperspektiven reflexiv herstellen zu können« (Hugger 2010: 285), muss sich eine auf Bildung gerichtete Grundlagenforschung entsprechend über Inhalte, Gegenstände und Formen dieser Orientierungsbemühungen vergewissern. Dabei soll es ausdrücklich nicht darum gehen, ein theoretisches Fundament zu legen, um »eindeutige Ethiken für

1 »Vom Like zum Mashup – Partizipation als Gegenstand und Kategorie einer Didaktik der Popmusik«, Vortrag bei der 7. Tagung der Musikpädagogischen Forschung Österreich (MFÖ) am 18.1.2018 in Wien sowie »Musik hat mir schon ziemlich oft den Arsch gerettet« – Virtuelle Bilder musikalischen und musikbezogenen Gelingens«, Vortrag bei der Tagung der Gesellschaft für Musikpädagogik (GMP) am 9.3.2018 in Essen.

den Umgang mit Ethnizitäten« (Honnens 2017: 253) im Sinne von Orientierungsnormen für den Musikunterricht zu entwerfen. Dies würde nicht nur einem Sein-Sollens-Fehlschluss, sondern darüber hinaus einer methodologisch bedingten Verkürzung aufsitzen: So haben nicht zuletzt Forschungen zum Paradigma der Intersektionalität die Notwendigkeit gezeigt, soziale Kategorien gerade »in ihren ›Verwobenheiten‹ oder ›Überkreuzungen‹« sowie »Wechselwirkungen« (Walgenbach 2012: 81, Herv. i. O.) zu analysieren. Zwar erweisen sich auch »Ethnie« und »Nation« im untersuchten Sample als interdependent, bilden jedoch nur einen kleinen Teil einer Vielzahl von Differenzkategorien, mittels derer in komplexen Prozessen soziale Ungleichheiten auf verschiedenen Ebenen, an verschiedenen Orten und in verschiedenen Situationen immer wieder anders hergestellt und perpetuiert werden.

Die hier analysierten Praktiken der Differenzkonstruktion in einem bestimmten Netzdiskurs, dessen Akteure noch dazu unbekannt bleiben müssen, sind erkenntnistheoretisch von Praktiken der Differenzkonstruktion in diversen Unterrichtssituationen, Interviewsituationen, peer-groups etc. zu trennen. Wenn überhaupt anknüpfend an eine Untersuchung wie die vorliegende mögliche Orientierungen für den Musikunterricht diskutiert werden können, dann wären dies solche, die auf »eine Haltung des situativen Innehaltens« (Honnens 2017: 259) zielen; darauf, »sich beim musikpädagogischen Umgang mit natio-ethno-kulturellen Differenzen nicht an *einer* eindeutigen Norm zu orientieren« sondern nach »impliziten Anerkennungsordnungen« zu fragen, »die vordergründigen Anerkennungs-dynamiken zugrunde liegen« sowie dafür zu sensibilisieren, »wie Anerkennungs-dynamiken in besonderer Weise anhand von Geschmacksurteilen verlaufen« (ebd.; Herv. i. O.). Mediennutzungsstatistiken (siehe nächstes Kapitel) lassen zumindest mittelbar darauf schließen, dass vielen Jugendlichen – wenn sie nicht selbst aktiv daran partizipieren – die Art und Weise bekannt ist, wie in YouTube-Kommentarbereichen über Musikvideos, über die dort zu sehenden Akteure und über Kommentare anderer Nutzer*innen geschrieben wird.

Inwiefern Differenzkategorien wie die im Folgenden herausgearbeiteten auch in einem musikunterrichtlichen Sprechen (in Plenumsgesprächen, in Gruppendiskussionen, in Chat-basierten E-Learning-Settings, in verschiedenen Schulformen, Jahrgangsstufen und Lerngruppen) bspw. über türkische Musiken zur Geltung kommen, wäre noch zu erforschen. Insofern in dem untersuchten Musikvideo Bilder eines vermeintlichen Musikunterrichts und von vermeintlichen Musikschüler*innen sowie in Teilen auch explizite Selbstinszenierungen von Kommentierenden als Schüler*innen entworfen werden, erscheint »Musikunterricht« darüber hinaus als ein inhaltliches Integral einer komplexen intermedialen Bedeutungskonstruktion.

2. Gegenstand und Anliegen

Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden die Videoplattform YouTube weniger als eine multimediale Konfiguration digitaler Phänomene in den Blick genommen als vielmehr als ein potentieller Bildungsraum: »als sozial-räumliches Gefüge, das für das Subjekt die Bedingung der Möglichkeit darstellt, sich in ein komplexes reflexives Verhältnis zu sich und zur Welt zu setzen« (Hugger 2010: 286). Dabei gilt es, populäre Diagnosen eines vermeintlichen Ist-Zustandes digitaler Mediennutzung kritisch zu hinterfragen bzw. zu ergänzen. Wenn der *Youth Insight Panel* – das Marktforschungsinstrument der Bauer Media Group – auf Grundlage der Befragung jugendlicher *Bravo*-Leser*innen 2016 feststellt, dass 98 % der Jugendlichen YouTube nutzen, über 90 % der Befragten mindestens einmal pro Woche auf YouTube unterwegs sind, mehr als drei Viertel der Jugendlichen mindestens 20 Minuten am Stück auf YouTube verbringt und YouTube nach WhatsApp die zweitbeliebteste Social Media App ist (vgl. Bauer Media Group 2016: 3), bleiben die Eigenarten der jeweiligen Nutzung ungeklärt. Das Bild von »Medienprofis auf allen Kanälen«, das die Folgestudie 2018 von der »Generation Z« zeichnet (*Bravo* Mediennutzungsstudie 2018, zit. n. jungezielgruppen.de 2018), verdankt sich entsprechend einem sehr ausschnitthaften Verständnis davon, was einen kompetenten Umgang mit Medien ausmacht: »Zu ihrem Medienkosmos gehören nämlich alle Medienkanäle und sie unterscheiden bewusst, welchen Kanal sie wann nutzen« (ebd.). Die bloß formale Feststellung, dass zwischen Printmedien, TV, Radio und digitalen Medien gewählt wird und diese unterschiedlich genutzt werden, genügt hier bereits für die Attribution eines Expertentums in bewusster Mediennutzung. Diese Darstellung verdankt sich nicht allein ökonomischen Interessen (in diesem Fall denen der *Bravo*), sondern einem sehr wirkungsmächtigen Positivismus auf Basis der Prämisse, dass Mediennutzung per se gut sei. Insbesondere im Zuge des Ausbaus von YouTube wurden diverse Hoffnungen an positive soziale und kulturelle Effekte, an die Genese einer »cosmopolitan cultural citizenship« artikuliert, die mittlerweile immer wieder in Frage gestellt wurden:

»Indeed, it is because so much of the symbolic material mediated via YouTube originates in the everyday lives of ordinary citizens, or is evaluated, discussed, and curated by them, that YouTube, in theory, represents a site of cosmopolitan cultural citizenship. But the communicative practices that constitute this form of cultural citizenship are more frequently found very far down the ›long tail«

from the spectacular, antagonistic and less nuanced ›common culture‹ of YouTube [...], where ›intercultural‹ communication tends to revert to histrionics and a battle between dramatized stereotypes« (Burgess/Green 2009: 79).

Da Jugendliche im Web 2.0 im Allgemeinen und auf YouTube im Besonderen mit äußerst ambivalenten Konstruktionen von Kulturen konfrontiert werden und sich in ihnen orientieren müssen, gestaltet sich die Suche nach pädagogischen Antworten auf eine in der jüngeren Vergangenheit drastisch veränderte Mediensozialisation so komplex wie diffizil. Sie bewegt sich in einem Spannungsfeld: Auf der einen Seite stehen Konzepte zur Selbstsozialisation im Umgang mit Medien, die am Postulat hoher Autonomie- und Wahlfähigkeit von Individuen orientiert sind, auf der anderen Seite oft stark gesellschaftlich-normative Medienkompetenzmodelle (vgl. Niesyto 2010: 313f.).

Um musikpädagogische Perspektiven fokussieren und diskutieren zu können, erscheint es erforderlich, Aufschluss über die Beschaffenheit von und die diskursive Divergenz innerhalb der oben angedeuteten ›common culture‹ zu gewinnen. Daher werden Prozesse musikbezogener Bedeutungs- und Differenzgenerierung untersucht, die in YouTube-Kommentarbereichen zum Tragen kommen. Indessen gilt es zunächst, methodologische Problematiken sichtbar zu machen und zu reflektieren, mit denen sich eine Analyse derartiger musikbezogener Netzdiskurse auseinandersetzen muss. Ferner sollen erste Ergebnisse dieses Frageansatzes daraufhin diskutiert werden, welche musikpädagogischen und -didaktischen Reflexionsmomente sie hinsichtlich sozialer Aspekte informellen Lernens insbesondere in digitalen Kontexten sowie Voraussetzungen einer inter- bzw. transkulturell orientierten musikalischen Bildung bereitstellen können.

3. Zur methodologischen Problematik

YouTube-Kommentarbereiche in Verbindung mit den jeweils verhandelten Videos im Kontext der diversen in ihnen angelegten Verweisstrukturen können mit Andreas Reckwitz als kulturelles Phänomen aufgefasst werden, welches durch ein Ensemble intersubjektiver, interobjektiver und selbstreferenzieller sozial-kultureller Praktiken hervorgebracht wird (vgl. Reckwitz 2016: 34-36). Die Analyse eines solchen Komplexes von Praktiken berücksichtigt nicht allein Praktiken selbst ›als kultursoziologisch kleinste Einheiten‹, sondern darüber hinaus Diskurse, Subjektivierungsweisen und Artefakte, um den Prozess der Produktion und Anwendung kultureller Sinnwelten und Wissensordnungen ›in praxi‹ sichtbar zu machen (ebd.: 36; Herv. i. O.). In diesem Beitrag wird ein Fokus gelegt auf die Ebene der Diskurse innerhalb dieses ›praxeologische[n]‹

Quadrat[s]« (ebd.: 34), die Reckwitz zufolge als »Praktiken der Repräsentation« solche »der Darstellung von Sachverhalten, Zusammenhängen, Subjekten, mit argumentativer oder narrativer oder auch bildlicher Struktur« umfassen (ebd.: 36f.; Herv. i. O.). In ihnen werden Wissensordnungen expliziert, die in Praktiken implizit sind, Aussagen über Dinge und Artefakte sowie Personen getroffen, Subjekte und Konzeptionen des »Selbst« durch Inszenierungen entworfen.

Eine wesentliche Motivation der Analyse von YouTube-Kommentarbereichen stellte zu Beginn der hier vorgestellten Überlegungen die Hoffnung auf Zugang zu einem zwar gefilterten und ausschnitthaften, letztlich jedoch vermeintlich authentischeren juvenilen musikbezogenen Diskurs dar, als Schüler*inneninterviews oder videografierte Gruppenarbeitsphasen ihn abbilden könnten, welche durch einen institutionell-formalen Kontext nicht nur normativ gerahmt, sondern geradezu präformiert erscheinen. So momenthaft dieser kurze Blick auch wäre, so streifte er doch zumindest einen singulären freizeithlichen Sozialisationsraum in »posttraditionalen Gemeinschaften« (Krotz 2008: 151), beleuchtete einen jener »neuen Erfahrungsräume«, welche heute »die Entwicklung von Werthaltungen, (Entscheidungs-)Kompetenzen, Verhaltensweisen, Deutungsmustern oder gar von ganzen »Sinnwelten« beeinflussen, und ließe sogar Rückschlüsse zu auf bestimmte (sub)kulturelle Szenen – als eine »Form von lockerem Netzwerk; einem Netzwerk, in dem sich unbestimmt viele beteiligte Personen und Personengruppen vergemeinschaften« (Hitzler/Niederbacher 2010: 15; Hervorh. getilgt). Die Aktualität des Materials nährt Hoffnungen daran, musikalisch-kulturelle Sinnbildungen »in praxi« (Reckwitz 2016: 36, Herv. i. O.) »dingfest« machen zu können.

Gerade die digitale Verfasstheit des zu untersuchenden »Gegenstands« stellt die Erkenntnisgewinnung jedoch vor viele Schwierigkeiten. Fraglich ist zunächst seine Repräsentativität: Nur ein Bruchteil der Internet-Nutzer nutzt Partizipationsmöglichkeiten des Web 2.0 aktiv (vgl. Epting 2013: 258), der Gebrauch interaktiver Optionen in virtuellen Räumen hängt maßgeblich mit dem sozialen Status der Nutzer*innen zusammen (vgl. Klein 2010: 169²), zu-

2 Klein referiert hier eine Studie von Livingstone unter britischen Jugendlichen aus dem Jahr 2005: »Jugendliche, die hinsichtlich ihrer sozialen Herkunft und ihrer Bildung eher privilegiert sind, verfügen nicht nur über eine längere Erfahrung mit dem Internet und eine größere Expertise, sondern nutzen auch ein breiteres Spektrum der Nutzungsoptionen. Hierzu gehören auch solche, die sich unmittelbar auf die aktive Beteiligung an und Interessenartikulation in virtuellen Arrangements beziehen« (Klein 2010: 169). Klein zufolge decken sich diese Befunde weitgehend mit späteren Ergebnissen des Kompetenzzentrums informelle Bildung in Bezug auf deutsche Jugendliche.

gleich aber konstituiert sich die Gruppe der Postenden teilweise vor dem Hintergrund von Musikpräferenzen und Bildungshintergrund (vgl. Gross/Walden 2013), teilweise durch ein Zugehörigkeitsgefühl zu bestimmten sozialen Gruppen. User*innen gelangen auf verschiedenen und nicht mehr rekonstruierbaren Wegen zu der jeweiligen Seite, teils zielgerichtet, teils kontingent z.B. infolge der Nutzung eines Links in einem ganz anderen Kontext. Screenshots der Kommentare sind als Quelle wissenschaftlich nicht sehr belastbar: Kommentare können von den Nutzer*innen selbst oder von YouTube aus diversen Gründen³ entfernt werden, ohne dass ein Verweis übrigbleibt; sie können nachträglich bearbeitet werden und es können sogar ganze Videos inklusive Kommentarbereichen gelöscht werden. Nutzer*innen stoßen zwar zunächst auf eine voreingestellte Seitenansicht, können dann aber selbst darüber entscheiden, wie ihnen die Kommentare angezeigt werden: Entweder erscheinen »Top Kommentare« ganz oben oder »Neueste zuerst«; die visuell-räumlich flexible Anordnung bewirkt eine zeitliche Dekontextualisierung, die Kausalitäten und Referentialitäten stark verunklart. Zudem gelten in virtuellen Räumen grundsätzlich jeweils eigene Diskursregeln. Hier bilden sich also Zugehörigkeits- und Anerkennungsverhältnisse ab, deren Zusammenhang mit nicht-virtuellen Zugehörigkeits- und Anerkennungsverhältnissen durchaus inkongruent sein kann:

»In der Online-Kommunikation wird aus einer Person zwangsläufig das, was in der Begrifflichkeit der Internetforschung üblicherweise als ›Persona‹ bzw. ›Personae‹ verstanden wird, eine Maskierung also, mit anderen Worten: die Konstruktion einer dahinterstehenden Person. Unter den kommunikativen Bedingungen des Internets verändert sich die Struktur der Anerkennungsverhältnisse, und zwar deshalb, weil sich das Bild, welches sich andere von einer ›Person‹ machen, alleine auf die Konstruktion der Persona beziehen kann, d.h. ›was also Anerkennung finden kann, ist immer nur dieses symbolische Konstrukt, dieses durch die eigene Selbstwahrnehmung gefilterte Bild‹ (Zirfas/Jörissen 2007: 183)« (Hugger 2010: 286).

Ein direkter Rückschluss auf Eigenschaften und Motive der Person hinter der Persona ist unzulässig. Vielmehr müssen die Kommentare als inszenierte Konstellationen von Text, Nutzernamen, Profilbild und Referenzen gelesen werden, die gemeinsam mit anderen Kommentaren und dem entsprechenden Musikvideo komplexe Ensembles von Praktiken bilden.

3 Vgl. hierzu die Angaben zu »Richtlinien und Sicherheit«, <https://www.youtube.com/intl/de/yt/about/policies/#community-guidelines> (Zugriff: 9.2.2019).

Um dieses Material dennoch fruchtbar machen zu können im Sinne der zentralen Frage, auf welche Weise Vorstellungen von Nationalität und Ethnizität mit Blick auf Musiken in diesen virtuellen Räumen in Anschlag gebracht und verhandelt werden, sind einerseits diverse methodische Entscheidungen zu treffen und zu begründen, andererseits sind die dadurch gewonnenen Erkenntnisse kritisch auf ihren Gehalt zu prüfen.

4. Methodisches Vorgehen und Sample

Die hier beschriebene Methodik bezieht sich auf eine größere, noch unveröffentlichte Studie. Auch wenn im vorliegenden Beitrag nur Teilergebnisse für eines von fünf Musikvideos im Gesamtsample (siehe Tabelle unten) präsentiert werden, wird das methodische Setting zur besseren Einordnung im Ganzen kurz skizziert. Es ist grob angelehnt an die Studie »Africa on YouTube. Musicians, Tourists, Missionaries and Aid Workers« von Melissa Wall (2009), die der Konstruktion von Afrika-Bildern auf YouTube sowie der Frage nachgeht, in welchem Maße in Afrika beheimatete Menschen sowie Angehörige einer afrikanischen Diaspora daran partizipieren. In dem hier zu entfaltenden Setting geht es jedoch, auch wenn im Folgenden ein in erster Linie deutsch-türkischer YouTube-Diskurs herangezogen wird, weniger um die Spezifika von Orientierungsmustern einer bestimmten Gruppe junger Migrant*innen oder um musikbezogene Sinn- und Identitätskonstruktionen konkreter deutsch-türkischer Jugendlicher (siehe hierzu ausführlich Honnens 2017), sondern um die exemplarische Herausarbeitung von Mechanismen virtueller Differenzkonstruktion. Da wir nicht sicher wissen können, wer sich hinter den einzelnen Postings verbirgt, bildet ein empirisches Wissen bzw. ein Erfahrungswissen um konkrete Schüler*innen mit deutsch-türkischem Migrationshintergrund in konkreten Schulen allenfalls einen losen Kontext und einen Ansatz für die Entwicklung plausibler Lesarten, der sich des Inszenierungscharakters des untersuchten Diskurses jedoch immer bewusst sein muss. Vor diesem Hintergrund hat bereits die Materialgewinnung verschiedenen Anforderungen zu genügen:

1. Einerseits sollten die Funde von hoher inhaltlicher Relevanz für die Fragestellung sein. Dabei ist jedoch stets bewusst zu halten, dass Kulturen als hybrid und heterogen und musikalische Identitäten als transkulturell aufgefasst werden müssen (vgl. z.B. Krause-Benz 2013; Klingmann 2015). Suchbegriffe wie »türkische Musik«, »kurdische Musik«, »albanische Musik« und »jüdische Musik« arbeiten mit starken Vereinfachungen, die sich zwangsläufig

in den Funden reproduzieren. National und ethnisch konnotierte Begriffe fungieren in diesem Setting als Bedeutungszuweisungen auf verschiedenen Ebenen: Sie sind auf Seite des Forschenden ein heuristisches Instrument für die Materialrecherche, gleichzeitig aber Bestandteile und Grundlage von Benennung und Verschlagwortung der untersuchten Postings selbst. Sie begegnen User*innen beim Stöbern auf YouTube, sind aber zugleich mögliche Suchkriterien und Attraktionen, die sie überhaupt zu dem Video führen können. Darüber hinaus bilden sie gleichsam auf einer »Mikroebene« ein semantisches Reservoir, aus dem sich die untersuchten Diskursformationen bedienen und durch das sie sich konstituieren.

Aus diesen Gründen werden bewusst nicht systematisch hergeleitete Begriffsdefinitionen zugrunde gelegt, um sie deduktiv im Material nachzuweisen oder um das Material danach zu strukturieren. Vielmehr geht es gerade darum zu zeigen, welche Vorstellungen von Nation und Ethnie im untersuchten Diskurs auf welche Weise konstruiert werden. In einem allgemeinen Sprachgebrauch bezieht zwar der Begriff »Nation« oft die Zugehörigkeit zu einem Staatswesen bzw. politische Selbstständigkeit mit ein⁴, wohingegen unter »Ethnie« meist vor allem die Zugehörigkeit zu einer Menschen-, Stammes- bzw. Volksgruppe mit geteilten kulturellen Vorstellungen verstanden wird.⁵ Doch ist weder diese Unterscheidung besonders trennscharf – dies zeigt sich z.B. in der Rede von einer »Kulturnation« – noch folgen die Kommentierenden ihr: So wird hier zwar Kurden bisweilen vorgeworfen, dass sie kein Staatsgebiet und keine politische Autonomie besäßen (also lediglich eine ethnische Minderheit, nicht aber eine Nation seien), genauso wird aber das eigene »Türke-Sein« nur selten auf ein Zugehörigkeitsgefühl zum kemalistischen Nationalstaat zurückgeführt, sondern teilweise sogar auf Sympathie zur Osmanischen Monarchie. Wir können nicht wissen, wie viele der deutschschreibenden Kommentierenden, die im Forum ein türkisches Selbstbewusstsein artikulieren, die türkische Staatsbürgerschaft besitzen oder sich diese wünschen; wahrscheinlicher ist, dass sie die Zuschreibung »türkisch« eher an individuelle, oft implizite Vorstellungen von damit gemeinten kulturellen Eigenschaften binden, auch wenn sie dies mit einem primär politisch konnotierten Begriff tun.

Die Methodik bedingt also insgesamt die Ergebnisebene stark mit; dass vergleichbare Praktiken der Differenzkonstruktion – auch solche nach Maßgabe hier nicht berücksichtigter Faktoren wie Geschlecht, sozialem Status,

4 Vgl. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Nation> sowie <https://www.brockhaus.de/ecs/enzy/article/nation> (Zugriff: 12.2.2019).

5 Vgl. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Ethnie> (Zugriff: 12.2.2019).

Fan- und Szenezugehörigkeit sowie deren Überlagerung bzw. Zusammenwirken – auch in solchen Videos zum Tragen kommen, die nicht bereits mit ethnisch und national konnotierten Begriffen getaggt sind, kann vermutet werden.

2. Andererseits sollten Kommentarbereiche zu solchen Videos gesichtet werden, die durch einen relativ hohen Impact gekennzeichnet sind. So wurde bei Mehrfachpostings eines Videos nur die Version berücksichtigt, die die meisten Aufrufe sowie die meisten Interaktionen zu verzeichnen hat. Die Auswahl wurde nur unter den ersten sieben Ergebnissen vorgenommen, als Filter »Videos« verwendet, um bspw. Playlists auszusortieren. Hingegen wurden Postings einbezogen, die ohne »echtes« Musikvideo auskommen, und lediglich aus mit Standbildern oder Slideshows unterlegtem Audiomaterial bestehen. Da deutschsprachige Suchbegriffe verwendet wurden, sind die Funde ebenfalls primär deutschsprachig, also exemplarisch allenfalls für einen angesichts der digitalen Datenfülle winzigen Ausschnitt. Wir haben es außerdem zu tun mit einem deutschsprachigen Diskurs über »andere«, »fremde« Musiken, der parallel zu und weitgehend getrennt von vergleichbaren anderssprachigen Diskursen zum an anderer Stelle nochmal geposteten, identischen Video verlaufen kann.

Gesichtet wurden insgesamt die Kommentarbereiche folgender Musikvideos:

Video	Veröffentlicht von / am	Aufrufe ⁶	Suchbegriff	Untersuchter Zeitraum ⁷
ALBANIAN X GERMAN - MASHUP	Behdad TV 25.4.2018	37.178.020	»Albanische Musik«	bis »vor 3 Monaten«
Hava Nagila Original	XxMrSzprzxX 17.4.2009	8.418.951	»Jüdische Musik«	bis »vor 1 Jahr«
Tarkan Simarik	TraflagerLaw77 12.5.2010	7.633.501	»Türkische Musik«	bis »vor 1 Jahr«
Kurdische Musik 2018	Samii can 4.2.2016	1.665.981	»Kurdische Musik«	bis »vor 1 Jahr«
Türkische schüler singen im unterricht	Ethem59 25.6.2012	521.140	»Türkische Musik Schule«	bis »vor 1 Jahr«

In diesem Beitrag wird – obwohl es die geringsten Aufrufzahlen hat – nur das letzte Beispiel analysiert, da es zusätzlich einen für unseren Zusammenhang interessanten schulischen Bezug als Anknüpfungsmöglichkeit für die in nicht-

⁶ Stand: 12.2.2019.

⁷ Zurückgerechnet vom Zeitpunkt der Untersuchung am 8.11.2018.

schulischen Kontexten generierten Kommentare herstellt, wozu sich bei Kombinationen mit den anderen Suchbegriffen (z.B. »Albanische Musik+Schule«) keine vergleichbaren Beispiele finden. Das Video wurde von »Ethem59« am 25.6.2012 unter dem Namen »Türkische schüler singen im unterricht« veröffentlicht und verzeichnete zum Zeitpunkt des letzten Zugriffs 521.140 Aufrufe.⁸ Es wurde drei weitere Male gepostet: Einmal unter dem Titel des gesungenen Liedes »Mardin Kapısından Atlayamadım« mit 1.178.429 Aufrufen⁹ und einem türkischsprachigen Kommentarbereich, einmal unter dem Namen »Türkische SCHULE! Tükische [sic] Schüler ohne Lehrer xD« mit 38.506 Aufrufen¹⁰ sowie unter dem Titel »Türkische SCHULE! Tükische [sic] Schüler ohne Lehrer« mit lediglich 177 Aufrufen¹¹ und vorwiegend deutschen Kommentarbereichen.

Der Zugriff auf das Material soll hier in drei Schritten geschehen:

1. Am Anfang steht eine erste Sichtung des Musikvideos (samt den einsehbareren Informationen über den Kanal und den Kanalbetreibenden) und des Kommentarbereichs im Ganzen.
2. Dann »zoomt« die Analyse auf den Kommentarbereich ein, der zuerst kurz in formaler Hinsicht beschrieben, dann aber vor allem nach Maßgabe derjenigen Passagen gegliedert wird, die auf Vorstellungen von Ethnie und Nation rekurrieren.
3. Auf einer Mikroebene werden einzelne Passagen unter Hinzuziehung von Kontextwissen (über Verweise in den Kommentaren und Kanalinfos) und Rückbezüge zum Musikvideo interpretiert.

Angesichts des hier gegebenen Umfangs wird darauf verzichtet, längere virtuelle Interaktionen exemplarisch quasi »sequenzanalytisch« (vgl. Dinkela-ker/nHerrle 2009: 75-76) zu erschließen. Es kann hier lediglich angedeutet werden, dass das Fehlen eines räumlich-zeitlichen Kontextes sowie die körperlich-leibliche Unsichtbarkeit und Anonymität der Teilnehmenden gegenüber Interviews oder videografierten Situationen zu einer Pluralisierung möglicher Lesarten führen muss.

8 <https://www.youtube.com/watch?v=13Jh-WbnSKw&t=1s> (Zugriff: 12.2.2019).

9 <https://www.youtube.com/watch?v=F5MV7Jlexyo> (Zugriff: 12.2.2019).

10 <https://www.youtube.com/watch?v=UUBotdzGYG8> (Zugriff: 12.2.2019).

11 <https://www.youtube.com/watch?v=dM4L6yRWfVA&t=1s> (Zugriff: 12.2.2019).

5. Beispielanalyse

5.1 Musikvideo und Kontext

Das untersuchte Amateurvideo ist 01:42 Minuten lang und zeigt einen Unterrichtsraum, in dem acht junge Männer und vier junge Frauen das Lied »Mardin Kapisından Atlayamadım« von Celal Güzelses, populär geworden insbesondere durch Kazancı Bedih, auf Türkisch singen und rhythmisch begleiten. Der Originaltext ist im Internet zu finden¹², allerdings ist die/der des Türkischen nicht Kundige auf die Hilfe des Google-Übersetzers angewiesen. Grob zusammengefasst besingt das lyrische Ich sein tragisches und entbehrensreiches Schicksal, wobei nicht ganz klar wird, ob die geschilderten Todesschmerzen physischer oder emotionaler Natur (verursacht z.B. durch eine unglückliche Liebe) sind. Den Schauplatz für diese Schilderungen bildet eines der vier Stadttore (das »Mardin-Tor«) der südostanatolischen Stadt Diyakir, welche größtenteils von Kurden bewohnt wird. Die falsche Zuordnung des Liedtextes zu der ebenfalls südostanatolischen Stadt Mardin, Hauptstadt der gleichnamigen Provinz nahe der syrischen und irakischen Grenze, ist Ursache eines zentralen Streitpunktes in Teilen des Kommentarbereichs (s.u.). Der Versuch, eine türkische Herkunft der Akteure im Musikvideo anhand phänotypischer Eigenschaften zu belegen, spielt gegenüber der Identifikation mittels der verwendeten Sprache eine deutlich untergeordnete Rolle. Symptomatisch dafür erscheint dieser Kommentar, der Ersteres vergleichsweise differenziert problematisiert und verwirft, bevor er stattdessen Spekulationen auf Basis von Letzterem nicht ohne einen stark abwertenden Seitenhieb auf die kurdische Sprache unternimmt:¹³



CanCrafter HD vor 1 Monat

@D [redacted] wie kannst du bitte sehen, ob des Kurden... habe deutsche gesehen die aussehen wie Türken, dann sage ich doch nicht das er Türke ist 🙄 ich sage auch nicht das sie Türken sie die scheiss Sprache kurdisch benutzen und nicht die türkische.

Ebenfalls ist nicht zu erkennen, wo die Szene gefilmt wurde. Es handelt sich sämtlich um junge Erwachsene; sollte also der Titel des Videos zutreffend sein, könnte es sich eher um Berufs- oder Weiterbildungsschüler*innen, im

12 <https://lyricstranslate.com/de/kazanci-bedih-mardin-kapisindan-atlayamadim-lyrics.html> (Zugriff: 10.2.2019).

13 Aus datenschutzrechtlichen Gründen wurde bei Klarnamen in den abgedruckten Screenshots lediglich der Anfangsbuchstabe belassen. Profilbilder, auf denen Gesichter deutlich zu erkennen sind, wurden ebenso unkenntlich gemacht.

weiteren Sinne um Teilnehmende eines Sprachkurses, Workshops o.Ä. handeln.

Die Männer starten zunächst ein – zusammengenommen polyrhythmischer – Pattern auf ihren Pulten (mit Ausnahme eines Jungen in einem roten Kapuzenpulli, der einen Beistelltisch ähnlich einer Standtrommel hinzuzieht, und eines Mitspielers an der Rückseite des Raums ohne Pult, der auf seinen Schenkeln trommelt) und intonieren dann nacheinander und aufeinander aufbauend ausgehaltene Dreiklangtöne auf der Silbe »ah«. Ein Teilnehmer steigert durch eine getrommelte 16tel-Figur zusätzlich die Spannung, die schließlich im Beginn der Strophe (bzw. des Refrains¹⁴) kulminiert. Die Frauen ergänzen den Rhythmus nach kurzer Zeit mit Klatschern auf den Grundschlägen, noch etwas später stimmen sie auch in den Gesang ein. Im Laufe der zweiten Strophe verlässt der rot gewandete Beistelltisch-Spieler seinen Platz, zieht seine Kapuze über und führt einen wohl HipHop-inspirierten Tanz in der Mitte des Raumes auf, zu dem sich zwischenzeitlich noch der an der Rückwand platzierte junge Mann gesellt. Diese Aktion führt insgesamt zu einiger Belustigung, was aber den insgesamt organisiert wirkenden Ablauf nicht durcheinanderbringt: Nachdem sich der Tänzer wieder gesetzt (und das Ablegen seiner Rolle mit dem Abnehmen der Kapuze signalisiert) hat, folgt ein koordiniertes Ending, bei dem zunächst gewissermaßen stufendynamisch die vorletzte Zeile subito piano, die finale Zeile darauf vollstimmig gesungen und mit einem gemeinsamen Impuls abgeschlossen wird, der gestisch von einem Teilnehmer durch ein Heben der Hände noch zusätzlich als Ende ausgewiesen wird. Die Kamera folgt weitgehend dem musikalischen und performativen Geschehen. Gefilmt wird durchgehend von der Frontseite des Raums, gewissermaßen aus Lehrenden-Perspektive. Zunächst werden die vier jungen Männer auf der rechten Seite gezeigt, dann schwenkt die Kamera über den Mitspieler auf dem Stuhl an der Rückwand des Raumes hin zur linken Seite, auf der drei weitere junge Männer und an den vorderen zwei Tischen vier junge Frauen sitzen, die sich allesamt an der musikalischen Performance beteiligen. Darauf rückt die Tanzeinlage in den Fokus, bevor in Totale weitergefilmt wird. Die wacklige und teilweise etwas irrlichternde Kameraführung sowie die mittelmäßige Aufnahmequalität lassen auf eine Handycamera schließen, allerdings gibt es keine plötzlichen, drastischen Schwenks, was die Annahme verstärkt, dass der Grundablauf der Darbietung vorher abgesprochen wurde.

14 Die Unterscheidung greift hier nicht ganz: Die Melodie sogar der einzelnen Zeilen ist immer gleich und wird ständig wiederholt, nur der Text verändert sich. Größere Sinnabschnitte (die hier als Strophen bezeichnet werden sollen) werden durch ein Fill-in der Begleitung (16tel-Figur ähnlich einem Trommelwirbel) sowie einen Break in Form einer Generalpause voneinander getrennt.

Ein großer Interpretationsspielraum, der in den Kommentaren teilweise bearbeitet wird, ergibt sich aus dem Spannungsverhältnis von scheinbarer Authentizität und vollkommen unklarer Faktenlage. Während die amateurhafte Aufnahme das Gefühl vermittelt, nah am Geschehen zu sein und die nicht-durchchoreographierte Tanzeinlage, das Lachen sowie die ungenauen bzw. verzögerten Einsätze den Eindruck einer spontanen Darbietung erwecken, bleibt eine Fülle von Fragen unbeantwortet: Trifft der Titel (dass es sich um türkische Schüler handelt und um eine Unterrichtssituation) überhaupt zu? Wenn nicht: Wer und wo sind die Akteure? Wie alt sind sie und in welchem (institutionellen) Kontext handeln sie? Wie heißt das Lied und welche Sprache ist dies?¹⁵

Zusätzliche Bedeutungsebenen tun sich auf, wenn der Metakontext des Videos berücksichtigt wird. Gepostet wurde es von »Ethem59«, dessen Kanal 722 Abonnenten besitzt (Stand 10.2.2019) und nur zwei weitere Videos aufweist: Eine Kurz-»Dokumentation«, »The Rise and Fall of Turkey«¹⁶ (in Form einer Folge mit Musik unterlegter Geschichtskarten), und ein propagandistischer Zusammenschnitt von Kampfszenen unter dem Titel »Türkische Armee\Tapferste Armee!!!«¹⁷. Den Kanal schmückt eine Frontansicht der beleuchteten Blauen Moschee in Istanbul in der Dämmerung und er wird beschrieben mit dem Zitat: »NE MUTLU TÜRKÜM DIYENE !!«¹⁸ (türkisch für »Glücklich derjenige, der sich als Türke bezeichnet«), einem Auszug aus einem Leitsatz Kemal Atatürks, der noch bis 2013 von türkischen Schüler*innen als Eid nach dem allmorgendlichen Singen der Nationalhymne gesprochen wurde.¹⁹ Offensichtlich verfolgt der Kanalbetreibende nicht zuletzt die Vermittlung eines bestimmten Bildes der Türkei, welches gerade durch seine Heterogenität – muslimische Religiosität, progressive politisch-säkulare Staatsauffassung sowie traditionsbewusster Nationalstolz stehen nebeneinander – vielfältige Projektionen zu triggern imstande ist.

15 Sprache und Titel des Liedes werden nirgends genannt und können nur durch weitere Recherche erschlossen werden, werden im Kommentarbereich aber ausführlich diskutiert.

16 <https://www.youtube.com/watch?v=9h2qMsGdTx8> (Zugriff: 10.2.2019).

17 <https://www.youtube.com/watch?v=H72dVC5xp1g> (Zugriff: 10.2.2019).

18 <https://www.youtube.com/user/Ethem59/about> (Zugriff: 10.2.2019).

19 vgl. https://de.wikipedia.org/wiki/Ne_mutlu_Türküm_diyene (Zugriff: 10.2.2019).

5.2 Allgemeines zum Kommentarbereich

Im Kommentarbereich finden sich die beschriebenen Bedeutungen und Assoziationen teilweise in individueller Ausprägung wieder, wobei unklar bleiben muss, ob Kommentierende sich die Kanalinfo tatsächlich angeschaut haben, gar Abonent*innen sind, durch Vorschläge aufgrund ihres eigenen Such- und Wiedergabeverlaufs zu dem Video gelangt sind oder durch Links aus anderen Kommentarbereichen, durch Hinweise von Freund*innen, zufällig oder gezielt, per Google etc. und ob es sich um (möglicherweise deutsch-türkische) Schüler*innen handelt, für die die Situation aufgrund des (vermeintlichen) Unterrichtskontextes interessant ist. Wir wissen auch nichts über deren vorgängige Rezeption: Haben sie sich das Musikvideo überhaupt angeschaut und -gehört oder nur den Titel oder einen Kommentar gelesen, auf den sie reagieren wollten? Haben sie es ganz gesehen und gehört, vielleicht sogar mehrmals? In welchen Kontexten?²⁰

Zur Analyse wurden die Kommentare nach dem Prinzip »Neueste zuerst« angeordnet, wengleich Besuchern der Seite populäre Beiträge zuerst angezeigt werden, was teilweise zur Verstärkung ihrer Popularität und zur Marginalisierung anderer Kommentare führt. Dennoch erschien dieses Vorgehen sinnvoll, um mögliche interne Bezugnahmen oder eventuelle Diskussionen tagesaktueller politischer Ereignisse in den Blick zu bekommen. Berücksichtigt wurde eine Stichprobe, die vom 8.11.2018 an ein Jahr zurückreichte, was im pdf-Export 71 DIN A4-Seiten entspricht. Da der Anfang fehlt, das Ende offen ist und jederzeit Bearbeitungen und Löschungen möglich sind, ist der Textkorpus nicht geschlossen und auch nicht situativ gerahmt. Eine Beigabe des gesamten Samples ist hier aus Platzgründen nicht möglich, die für unsere Diskussion zentralen Stellen wurden in Form von Screenshots eingefügt (Datum jeweils 14.11.2018). Bei Zitaten aus dem Material wurde die Rechtschreibung nicht korrigiert.

Formal gesehen dominieren Einzelbeiträge, die sich teilweise ähneln, aber nicht explizit auf andere Beiträge Bezug nehmen. 37 Nutzer*innen posten zweimal, 18 dreimal, sieben posten viermal, jeweils zwei fünf- und siebenmal, jeweils ein/e Nutzer*in sechs-, acht-, zehn- und zwölfmal. Es gibt 54 kurze Interaktionen (gelegentlich nur zwischen zwei User*innen) und 18 umfangreichere »Diskussionen« mit mindestens fünf Interaktionen zwischen

20 Vgl. zur Veränderung des Musikhörens im Rahmen digitaler Mediatisierung sowie zu seiner Bedeutung für Vergemeinschaftung Lepa/Guljamow (2017).

mehreren User*innen.²¹ Die längste »Diskussion« weist 48 Kommentare auf in Reaktion auf die Frage »Wer ist auch Türkin/Türke« von »anna kmn«.

5.3 Praktiken der Differenzkonstruktion

Nationale und ethnische Differenzierungen durchziehen das gesamte Material. Sie dominieren zahlenmäßig ebenfalls beobachtbare Unterscheidungen bezüglich Geschlecht (Nutzernamen wie »Girly«) und Szene respektive Peer-Kultur (Nutzernamen wie »Der Gamer« oder »Der Fortnite Channel«). Bisweilen werden sie mit diesen im Sinne einer verschiedene Charakteristika hervorhebenden Selbstdarstellung (Nutzernamen wie »TurkiiishGirlX« oder »Albanian Girl«) oder eines Zusammenwirkens unterschiedlicher Diskriminierungsformen (so schreibt Nutzer »Bermal« bspw. von »Kopftuchschlampen«) vernetzt. Sie treten in Nutzernamen auf, einerseits bereits in Form von – vermeintlichen – Klarnamen, Pseudonymen oder Rollenübernahmen (»Recep Tayyip Erdogan«), andererseits vor allem in Form von programmatischen Benennungen wie »Türk AMKArmy«²², »Ausländer Power« oder »Epic German« und werden gelegentlich durch entsprechende Profilbilder illustriert. Eine solche Dominanz war erwartbar angesichts des Vorgehens bei der Materialgewinnung (s.o.), interessanter für unseren Zusammenhang ist jedoch, worin diese Differenzen bestehen, wie sie konstruiert werden und – wenngleich nur ansatzweise erschließbar – warum. Dies wird im Folgenden anhand grober, sich immer wieder auch kreuzender Kategorien beschrieben bezüglich der jeweils konkret verhandelten Nationalität bzw. Ethnie sowie hinsichtlich der Funktionen, die sie primär zu erfüllen scheinen.

5.3.1 Orientierung im virtuellen Raum

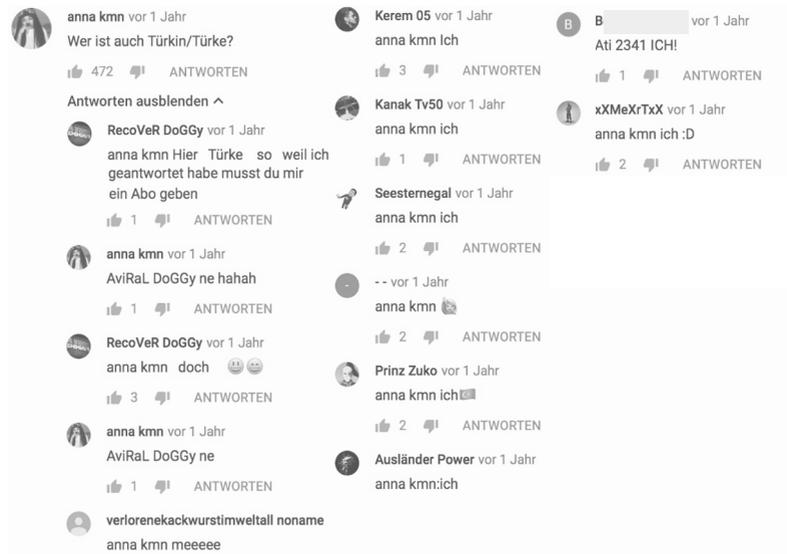
Immer wieder finden sich Fragen zur Nationalität von Seitenbesucher*innen und potentiellen Diskursteilnehmer*innen, die zum Teil sehr große Resonanz erfahren. In diesem Beispiel löst die Frage von »anna kmn«²³ zuerst einen

21 »Diskussion« wird hiermit rein quantitativ verstanden, nicht qualitativ. Oft erscheinen diese bloß als eine additive Folge vieler Einzelantworten auf einen bestimmten Kommentar. Strukturiertes Argumentieren und (insbesondere sachliches) Aufeinander-Eingehen stellt eine Seltenheit dar.

22 »AMK« ist die Abkürzung für den türkischen Kraftausdruck »Amina Koyim«, eine vulgäre Beleidigung oder auch Drohung (vgl. <https://www.bedeutungonline.de/amk/>; Zugriff 12.2.2019).

23 Es kann angenommen werden, dass das Akronym KMN – welches in Rap-HipHop Kontexten meist als »KriMiNeLL« oder »Küss Meine Nikes« verstanden wird (vgl. <https://raptastisch.net/2017/03/26/offiziell-bestaetigt-das-heisst-kmn-ausge>

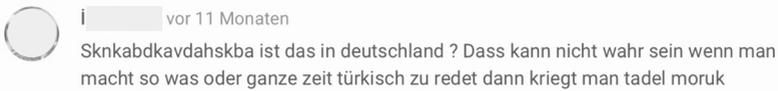
Nonsens-Dialog mit »RecoVeR DoGGy« aus und dann eine Kette von »Meldungen«, die dreimal so lang ist, wie hier abgebildet.



Offensichtlich dient die Frage als Mittel, sich der Anwesenden im virtuellen Raum zu vergewissern. Nationale Identität erscheint dabei als ein wichtiges Kriterium der Orientierung, wengleich dies niemals vertieft oder weiterverfolgt wird. Die hohe Bereitschaft, darauf zu antworten, scheint die Relevanz des Anliegens zu untermauern. Die Frage von »Lavida Esbonita« – »Wer ist auch Mexikaner/in?« – allerdings erhält keine einzige Reaktion, was zu der Vermutung führen kann, dass Titel und Inhalt des Musikvideos einerseits eine gewisse Homogenisierung des davon angezogenen Publikums bewirken, andererseits die Identifikation mit den Inhalten hier ein auf nationale Zugehörigkeit bezogenes Bedürfnis der Artikulation und Selbstbekundung schürt. Damit vergleichbar ist eine Äußerung wie »Grüße aus Frankreich« von »Blackrose-8674«, die durch ihre Selbstverortung einen Orientierungspunkt innerhalb des ortlosen virtuellen Raums setzt und dies mit einer Sympathiebekundung gleich einer Postkarte (wengleich ohne Bild) verbindet.

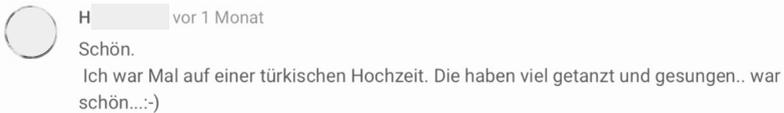
schrieben/ (Zugriff: 11.2.2019) – hier bewusst als peer-kulturelle Referenz gewählt wurde.

Derartige Orientierungsbemühungen richten sich auch auf das Musikvideo selbst:²⁴



Die YouTube-Community wird hier – wie auch an anderen Stellen, an denen nach der Sprache oder dem Alter der Musiker*innen gefragt wird – als Generator eines spezifischen Wissens adressiert, welches notwendig erscheint, um sich selbst in eine angemessene Beziehung zum bedeutungsoffenen Gegenstand setzen zu können.

Bisweilen scheint die Beschäftigung mit dem Video Assoziationen zu triggern, die wiederum die narrative Einbindung in einen eigenen Lebenszusammenhang und dadurch eine andere Form der »Verortung« motivieren:



Dies reicht bis zur Identifikation mit den Akteuren im Musikvideo, denen gewissermaßen eine Rolle als »Stellvertreter« des Eigenen zuerkannt wird:



5.3.2 Ich und die anderen

In digitalen Kontexten etablierte Formen der Vergemeinschaftung auf der einen, des »Othinging« auf der anderen Seite gehen oft Hand in Hand: Der häufig auffindbare Sprachgebrauch »Wir Türken« impliziert nicht nur eine Identifikation und Affirmation der einschlägigen medialen Inhalte sowie eine Solidarisierung mit einer fiktiven türkischen Gemeinschaft, sondern auch die Trennung von anderen, die dieser Gemeinschaft nicht angehören. Insofern können in einen – signifikanter Weise deutschsprachigen – Diskurs eingebrachte

24 »Moruk« bedeutet im folgenden Zitat soviel wie »Alter« (<https://www.bedeutungonline.de/was-bedeutet-moruk/>) (Zugriff: 11.2.2019). »Sknkabdkavdahskba« könnte ein adressierter Benutzer sein, der später gelöscht oder umbenannt wurde.

fremdsprachige Ausdrücke funktional als Mittel der Bildung und Vergewisserung eines Kreises von Eingeweihten gelesen werden:²⁵



Das unglaubliche Mars eis Real vor 1 Jahr

Hahaha bin türke und Feier die so sehr meine Brüder und amcas und ablas und Tayse


Oft wird das eigene Gefallen mit dieser Zugehörigkeit begründet – Gefallen hier interessanterweise nicht explizit an der Musik, sondern an einem türkischen »So-sein«:



Selnur xxd vor 1 Jahr

Alter einfach nur cool das Video so sind halt Türken (bin selbst eine

Ebenso häufig findet sich jedoch eine Figur, die Gefallen trotz eigener Nicht- bzw. anders gelagerter Zugehörigkeit gleichsam aus der Distanz (die im ersten Fall durch die Anime-Maskierung noch verstärkt wird) artikuliert:



Japanes Animewatch vor 1 Jahr

Bin Araber und ich feier das mega! 🤩



ManuLP UnSo vor 1 Jahr

Also ich bin Deutscher verstehe es zwar nicht aber finde dass meega geil :D

Interessant ist auch die aus folgenden Äußerungen sprechende Verknüpfung Türken/Albaner: Der Verweis auf Albaner als Liebhaber dieser Musik ist nicht durch das Musikvideo zu erklären, sondern greift ein Thema auf, das innerhalb des Kommentarbereichs emergiert ist (s.u.).



c vor 1 Jahr

bin kein türke oder albaner aber dat is echt cool gemacht muss man schon sagen



Kampfklon300 vor 1 Jahr

Ich bin zwar kein Türke oder Albaner, aber ich Feier es Trotzdem xD

Die hohe Ambivalenz der untersuchten Kommentare zeigt sich besonders deutlich bei der Bekundung von »Sieg heil 2023«, die das Prinzip des »Othering« auf die Spitze treibt:



Sieg heil 2023 vor 1 Jahr

die singen verdammt gut 🤩

Weder würde man von einem Kommentar unter diesem Nutzernamen erwarten, die Gesangskünste der türkischsprachigen Akteur*innen zu loben, noch passt das männliche Profilbild zu dem weiblichen Emoticon. Es liegt nahe,

25 »Amca« im folgenden Zitat: Onkel oder Anrede an ältere Männer; »ablas«: ältere Schwester oder Anrede an ältere Frauen (vgl. <https://de.pons.com/übersetzung/türkisch-deutsch>, Zugriff: 11.2.2019).

angesichts des Nutzernamens die Geste der erhobenen rechten Hand des Emoticons als Hitlergruß zu deuten, der jedoch in dieser Darstellungsform verharmlost erscheint. Bei der Interpretation sind diverse Lesarten denkbar: Der Kommentar könnte zynisch bzw. ironisch als drastische Artikulation von Geringschätzung gelesen werden, die gerade durch die bildhafte Verharmlosung so wie dadurch noch verstärkt wird, dass lediglich angedeutet wird, wie der Kommentar eigentlich zu verstehen ist; er könnte wörtlich aufgefasst werden, mit Nutzernamen und Emoticon gewissermaßen als »akzidenteller« Rahmung; im Gesamtkontext aller Kommentare könnte man darin auch ein bewusstes Spiel mit Identitäten und Maskierungen sehen, gewissermaßen als Stilisierung eines bei anderen Kommentaren erkannten Prinzips; auch die Deutung lediglich als ein ebenso gedanken- wie geschmackloser Scherz ist möglich. Eine große Ambivalenz und Vielschichtigkeit besteht bei allen untersuchten Kommentaren in verschiedenen Abstufungen – dieser stellt mit seiner durch die Spannung zwischen komplexer Referentialität, Visualisierung und Aussage bewirkten Vieldeutigkeit aber eine Besonderheit dar.

Insgesamt ist die Artikulation eines »türkischen« Selbstverständnisses durch deutsch-schreibende User*innen zwar nicht überraschend²⁶, aber doch auffällig und wird gelegentlich thematisiert:



5.3.3 Türken und Kurden

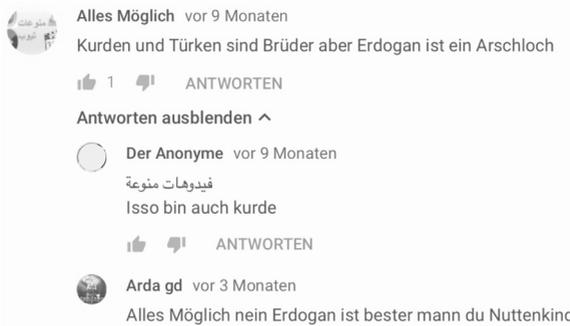
Das Musikvideo bietet für viele User*innen Anlass, Sprache und Zugehörigkeit der Musiker*innen im Video entweder dem Türkischen oder dem Kurdischen zuzuordnen.



26 Vgl. zum Zugehörigkeitsgefühl von Angehörigen der zweiten türkischen Migrantengeneration Erol (2008: 27).



Die Klärung dieser Frage erweist sich als besonders bedeutsam vor dem Hintergrund der politischen Spannungen zwischen beiden Gruppen, zu denen in der Debatte manchmal Stellung bezogen wird:



Die Frage nach der Herkunft des Liedes spielt eine wichtige Rolle in dem Maße, wie sein »Besitz« oder auch das Verdienst, sein Urheber zu sein, die eigene kulturelle Überlegenheit bedeutet:



Die Aussage von »XxBaranXx 47« verdankt sich einer Verwechslung (s.o.), die allerdings an keiner Stelle des Samples aufgeklärt wird. Die stellenweise emotional geführten Streitereien um die Herkunft animiert einige Benutzer zu fast schon rührenden Ausgleichs- und Vermittlungsversuchen:



5.3.4 Türken und Albaner

Albaner bilden eine große, wenngleich nicht anerkannte ethnische Minderheit in der Türkei.²⁷ Auch in Deutschland stellen Albaner seit den 1990er Jahren eine signifikante Migrationsgruppe dar, wobei sich der Begriff im deutschen Diskurs auf ethnische wie nationale Zugehörigkeit beziehen kann und deshalb unterschiedliche Zahlen vorliegen.²⁸ Zudem versteht sich ein nicht unwesentlicher Teil von Angehörigen der zweiten türkischen Migrantengeneration als Träger türkisch-albanischer Identitätsmerkmale (vgl. Erol 2008: 27). Im untersuchten Sample halten sich Sympathiebekundungen und Animositäten zwischen Personae, die sich als »Albaner«, und solchen, die sich als »Türken« definieren – anders als bei der Unterscheidung türkisch/kurdisch – einigermaßen die Waage.

27 Vgl. <https://www.bpb.de/internationales/europa/tuerkei/187953/bevoelkerungsgruppen> (Zugriff: 25.5.2019).

28 In Deutschland lebten Ende 2017 49.224 Menschen albanischer Staatsangehörigkeit (vgl. Statistisches Bundesamt 2019: 18), wobei ethnische Albaner*innen bspw. aus dem Kosovo oder aus Mazedonien nicht berücksichtigt sind. Dies lässt die Entscheidung zusätzlich sinnvoll erscheinen, Ethnie und Nation in diesem Forschungssetting als Arbeits- bzw. Containerbegriffe zu modellieren.

So finden sich auf der einen Seite gegenseitige Liebesbekundungen:²⁹



Auf der anderen Seite werden aber auch drastische Abgrenzungen teils vor dem Hintergrund kruder historisch-hereditärer Konstruktionen gezogen:



5.3.5 Beleidigungen und Flaming

Nicht jede beleidigende Äußerung in Foren wie diesem ist streng wörtlich zu nehmen, sondern kann oft im Rahmen gängiger juveniler »Slangs«, ironisierender Scheingefechte und medialer Selbstinszenierungen gelesen werden, die zudem im Schutze digitaler Anonymität stattfinden. Auch wenn sie sicher

²⁹ Bei den Flaggen-Emojis in den folgenden Kommentaren von »Altay TR« sowie »E« handelt es sich von links nach rechts um diejenigen Albaniens, der Türkei und des Kosovo.

keine Musterbeispiele dessen liefern, was Pädagog*innen im Rahmen einer von Wertschätzung und Anerkennung getragenen Diskussionskultur für wünschenswert erachten mögen, können Kraftausdrücke wie »du Nuttenkind« oder »bist du behindert« (immer in Anbetracht des Kontextes, in dem sie gebraucht werden) durchaus noch in dem umrissenen Rahmen interpretiert werden, wenngleich die Grenzen hier natürlich äußerst schwammig sind, in Diskussionen unterschiedlich gesetzt sein und individuell unterschiedlich verstanden werden können.

Eine andere Qualität besitzen allerdings Äußerungen wie »Sieg heil« (Nutzername, s.o.), »Assoziales Pack« (gepostet vom Nutzer »Dying Fetus«), »Kopftuchschlampen« oder »schhhhhhheis türkennnnnn« wie auch die Einbringung kultureller Stereotypen wie einzelne Anspielungen auf Türken als Kindergeldempfänger oder Terroristen. Sie können dem Web-Phänomen des »Flaming« zugeordnet werden, welches Alonzo und Aiken charakterisiert sehen durch »hostile intentions characterized by words of profanity, obscenity, and insults that inflict harm to a person or an organization resulting from uninhibited behavior« (Alonzo/Aiken 2004: 205). Die Motivlage, die dazu führt, kann sehr komplex sein. Die Autoren machen als verbindendes Element das Streben nach einem Belohnungsgefühl (»Gratification Sought«) im Zuge von Zeitvertreib, Wirklichkeitsflucht, Entspannung oder Unterhaltung in Zusammenhang mit psychologischen Prädispositionen wie dem Bedürfnis nach Enthemmung, Selbstbehauptung, kreativer Entfaltung und Umgang mit eigener Angst aus (ebd.: 207). Im Sample schaukeln sich Diskussionen zu bestimmten Themen wie beispielsweise zur Unterscheidung türkisch/kurdisch gelegentlich zu Interaktionen hoch, die Züge von Flaming aufweisen. In der Regel sind es einzelne Nutzer, die durch einen durchgängig konfrontativen und beleidigenden Sprachstil solche Eskalationen befeuern. So agiert der Nutzer »atila kaxa« als »Troll« (vgl. Grolimund 2016), der wiederholt und ausschließlich durch beleidigende, meist reaktive Kommentare auffällt, die in der Regel sexuelle Praktiken skizzieren, die er mit den von ihm offensichtlich nicht wertgeschätzten Müttern der adressierten Nutzer*innen in Anwendung zu bringen gedenkt. Selbst hier gehört die Adressierung ebendieser Mütter als »kurdisch« oder »deutsch« untrennbar zu der Attacke dazu. Auch wenn kaum auf ihn reagiert wird, bedeutet das nicht, dass er keine Wirkung auf einzelne (passive) Nutzer*innern erzielt, sie z.B. von einer Partizipation am Diskurs abschreckt. Dies bleibt dem Beobachter jedoch verborgen.

Auch daran zeigt sich, dass die hier angestellten Beobachtungen spezifisch sind für eine bestimmte Form des Webdiskurses und keinesfalls als identisch mit dem verstanden werden dürfen, was und wie User*innen »wirklich« denken. Gleichwohl kann angenommen werden, dass die Kenntnis von und

teilweise Vertrautheit mit derartigen Diskursstrategien in jugendkulturellen, kollektiven Wissensordnungen in unterschiedlichem Maße repräsentiert sind. Ein Verständnis für derlei Phänomene sowie die Fähigkeit zu entsprechender Distanznahme im Falle eigener Betroffenheit könnte Bestandteil eines noch zu entwerfenden fachdidaktischen Medienkompetenzmodells sein.

5.3.6 Differenzkonstruktion durch Benennung musikalischer Eigenschaften

Die meisten Äußerungen des Samples beziehen sich nicht explizit auf dezidiert musikalische Parameter, sondern widmen sich außermusikalischen Aspekten, für die das Musikvideo möglicherweise lediglich einen Anlass bietet. Aber auch musikbezogene Bedeutungszuweisungen im engeren Sinne zeigen sich hier von ethnischen und nationalen Unterscheidungen durchzogen. So beispielsweise, wenn die Ursache der Eigenschaft, in jeder Situation Musik zu machen, in einer nationalen oder ethnischen Zugehörigkeit gesucht wird:

 T vor 1 Jahr
Wir Türken machen in jeder Situation Mukke 🤔

👍 63 🗨️ ANTWORTEN

Antworten ausblenden ^

 - vor 1 Jahr
T hahahhahaha ja man 😂👍

👍 1 🗨️ ANTWORTEN

 #ABKARMY vor 1 Jahr
T Kurden noch mehr glaub mir

👍 🗨️ ANTWORTEN

 Arda gd vor 8 Monaten
#ABKARMY ne glaub mir Türken die machen richtige mukke 🤔👍

👍 🗨️ ANTWORTEN

 ein wahreszockergirl vor 7 Monaten
Arda gd ne glaub mir kurden 😂👍

👍 🗨️ ANTWORTEN

 T vor 6 Monaten
Chillt mal alle ich mein alle Ausländer machen Mukke XD

👍 🗨️ ANTWORTEN

 Arda gd vor 3 Monaten
ein wahreszockergirl Ne hast selber gesehen, wie Türken mucke machen xD

Aus »deutscher« Sicht wird z.B. ein besonderes Flow-Gefühl der anderen respektvoll anerkannt:

 Opon master vor 1 Jahr
Ich als deutscher werde nie so ein flow haben.....Respekt an euch krassen türken:-D

Bisweilen werden musikalische Fähigkeiten auch als gemeinsame ethnische Besonderheiten – hier zwischen Türken und Kurden – herausgestellt, was ungewöhnlichen Zuspruch findet, sichtbar an der Zahl der Likes (80 im Fall des folgenden Kommentars von »4 4«:



4 4 vor 1 Jahr (bearbeitet)

Türken und Kurden haben den besten Rythmusgefühl 🤝

Eine tiefergehende Auseinandersetzung anhand musikalischer Parameter findet zu keinem Zeitpunkt statt. Ansätze sind zu erkennen im sprachlich hilflosen, aber bemühten Versuch einer Differenzierung des musikalischen Verlaufs und der Funktionen männlicher und weiblicher Stimmen:



R vor 1 Jahr

Sie singen so schön , jung singen dann sind Mädchen aber Mädchen haben langsam gesungen sie haten sehr schöne stimm

»D. Gorbatschow k.« und »angelika W« artikulieren ihre Fremdheitserfahrung in für den Forscher recht erheiternden Aussagen, der eine in kritisch-skeptischem, die andere in gönnerhaft-wohlwollendem Duktus:



D Gorbatschow k vor 1 Jahr

also für ein russe wie mich hört man da nur ahhhh ahhh allaaaa ahahahahahahahah diese ? buchstaben das A und das H am meisten und nochn paa andere buchstaben



angelika W vor 6 Monaten

Das gefällt mir sogar, obwohl ich die sonstige "Jammermusik" nicht mag. Und warum sollten sie nicht tanzen und singen?
"Wo man singt, da lass Dich nieder, böse Menschen kennen keine Lieder!"

6. Fazit

Trotz der oben beschriebenen immensen Ungewissheiten über die Identitäten und Motive der Urheber des Kommentarbereichs und erst recht über seine »schweigenden« Rezipienten bildet dieser doch als medial sehr präsenten kulturelles Phänomen einen potentiellen Gegenstand juveniler Erfahrungswelten. Dabei sind Inszenierungen singulärer Zuwendungsweisen zu einer bestimmten Musik und deren Kontexten zu beobachten, die in diversen Facetten auf Unterscheidungen in den Kategorien Ethnizität und Nationalität rekurren, diese aber immer auch auf individuelle Weisen neu generieren: Im Sinne eines »Othering« (»Ich/Wir und die anderen«) ebenso wie einer virtuellen Vergemeinschaftung (»Wir Türken«), im Zuge von Orientierungsbemühungen hinsichtlich fundamentaler Aspekte des Musikvideos (Ort, Zeit, Identität der

Performenden) und hinsichtlich bestimmter Aspekte der Musik (Sprache, Texte, Gesang, Titel) sowie der Legitimierung bzw. Plausibilisierung des eigenen Werturteils («Obwohl ich Deutscher bin«, »weil ich Albaner bin«). Sie lassen sich in ähnlicher Form – mit jeweils spezifischen Inhalten – in anderen Kommentarbereichen nachweisen, die hier aus Platzgründen nicht vorgestellt werden können. Nicht zuletzt der überbordende, völlig unverhohlene Antisemitismus im Kommentarbereich zu »Hava Nagila«³⁰ bestätigt die von Oliver Kautny bereits 2010 betonte Notwendigkeit, zentrale Fragen zweier häufig weiterhin nebeneinander verlaufender Diskurse – dem der Didaktik populärer Musik und dem der interkulturellen Musikpädagogik einschließlich ihres zentralen Anliegens einer freiheitlich-demokratischen Werteerziehung – zusammenzudenken (vgl. Kautny 2010).

Wenngleich die Mehrheit der wiedergegebenen Äußerungen in affektiven, aphoristischen, meist »binären« Gefallens- oder Missfallensbekundungen nach Maßgabe gängiger partizipativer Praxen der Netzkultur (Wahl zwischen »like« und »dislike«) bestehen, zeigen sich doch zahlreiche unterscheidbare Mechanismen bei den Differenzkonstruktionen anhand bestimmter Vorstellungen nationaler und ethnischer Zugehörigkeit. Gelegentlich erweisen diese sich auch als Signum informeller Praktiken der Wissenskonstitution (Suche nach Titel, Herkunft und Sprache des Liedes, Identifikation musikalischer Eigenschaften wie z.B. flow, Rhythmus, ansatzweise Spekulationen über musikalische Unterschiede zwischen Musiken verschiedener Herkunft). Musikdidaktisch fatal wäre es, die in diesem Diskurs aufscheinenden musikbezogenen Bedeutungskonstruktionen aufgrund ihrer inhaltlichen Unzulänglichkeiten, ihres teilweise oberflächlichen, redundanten oder verworrenen Charakters als irrelevant abzutun. Vielmehr veranschaulichen sie ausschnitthaft, in welchen »Formen unterschiedlicher, z.T. auch divergierender und sogar kontroverser gesellschaftlicher Praxen« (Kaiser 2002: 107) Musik heutzutage auf welche Weise existent ist. Diese wären einerseits in Beziehung zu setzen zu musikunterrichtlichen, institutionalisierten Praxen bspw. in Kleingruppendiskussionen oder Web 2.0-basierten Interaktionsformen, andererseits als potentielle Gegenstände entdeckenden, interkulturellen und ideologiekritischen Lernens problembewusst zu diskutieren.

Die hier umrissene musikdidaktische Fragerichtung kann einen Diskurs um informelles Musiklernen, der häufig primär musikpraktisches Lernen fokussiert (so z.B. Green 2002 und teilweise 2016; deutsch u.a. Rosenbrock 2006, Godau 2015), um Einsichten in informelle Prozesse musikbezogener Bedeu-

30 Vgl. <https://www.youtube.com/watch?v=vHSNZK4Je-Y> (Zugriff: 11.2.2019).

tungszuweisungen in digitalen Kontexten produktiv ergänzen. Auf einer Unterrichtsebene wäre darauf hinzuwirken, Lehrende für die Mechanismen von Netzdiskursen zu sensibilisieren, um Hemmungen abzubauen, die seiner kritischen Erschließung als Ort zwar problematischer, gerade dadurch aber ausgesprochen spannender, relevanter und potentiell motivierender musikbezogener Geltungsdiskurse häufig im Wege stehen:

»For the most part the education system has responded to the digital era by prohibiting school-based access to digital environments including YouTube, apart from ›walled gardens‹ under strict teacher control. From this, kids also learn that formal education's top priority is not to make them digitally literate but to ›protect‹ them from ›inappropriate‹ content and online predators« (Hartley 2009: 130).

In einer sinnvoll eingebetteten, reflektierenden Auseinandersetzung mit diesen Inhalten können Schüler*innen komplementär zu ihrem schulischen wie informellen musikpraktischen Lernen jene »critical musicality«: jenes Bewusstsein für die sozial-kulturelle Konstruiertheit musikalischer Grenzziehungen erlangen, die Lucy Green fordert:

»pupils' engagement with inter-sonic musical meanings enables them to recognize the arbitrariness of delineations; or in other words, the notion that delineations are not fixed entities belonging to sonic musical properties and their inter-relationships, but are socially constructed associations that arise from the ways music is used in different cultural contexts« (Green 2016: 91).

Der in diesem Beitrag analysierte Einblick in einen musikbezogenen Netzdiskurs legt diese Grenzziehungen offen: Sie bestehen in teilweise drastischen kulturellen Positionierungen, die im Verlauf des Diskurses nie aufgelöst werden, sondern selbst noch durch Vermittlungsversuche perpetuiert und fixiert zu werden scheinen. Die beobachteten gegenseitigen kommunikativen Bezugnahmen sind eben nicht von vornherein »inter«-kulturell, weil ein Raum des »Zwischen« nur ganz selten aufscheint. Es ge- oder missfällt häufig, was türkisch, kurdisch, deutsch etc. scheint, und zwar je nachdem, wem man sich eher zugehörig fühlt, und nicht danach, welche *musikalischen* Bedeutungen zugewiesen werden. Um eine differenzierte Diskussion auch der normativ-konzeptionellen Ausrichtung eines zeitgemäßen und differenzsensiblen Musikunterrichts zu orientieren, wären weitere Forschungen notwendig. Die hier gewonnenen Einsichten nähren jedoch die bereits von Martina Krause-Benz formulierte Vermutung, dass nicht das »Verschwinden von Grenzen oder [...] ein möglichst quantitativ hoher Zuwachs an verschiedenen kulturellen Zugehörigkeiten« (Krause-Benz 2013: 80) intendiert sein kann, da Unterscheidungen – auch in nationalen und ethnischen Kategorien – offensichtlich einem

Bedürfnis nach Orientierung in einer pluralen musikalischen Welt Rechnung tragen und nicht von vornherein zu verteufeln sind. Vielmehr wird es darum gehen, dazu zu ermutigen und zu befähigen, diese Unterscheidungen sachlich und fachbezogen zu differenzieren, zu erweitern und ggf. zu korrigieren, die Kontingenz von Bedeutungszuweisungen Anderer anzuerkennen und wertzuschätzen sowie Differenzen kritisch, reflektiert und verantwortungsvoll zu bearbeiten.

Literatur

- Alonso, Mei / Aiken, Milam (2004). »Flaming in Electronic Communication.« In: *Decision Support Systems* 36, S. 205-213.
- Barth, Dorothee (2008). *Ethnie, Bildung oder Bedeutung? Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik*. Augsburg: Wißner.
- Bauer Media Group (Hg.) (2016). *Youth Insight Panel. YouTube, Apps & Co. – Die Digitale Mediennutzung durch Jugendliche*. München: Bauer Media Group, www.marktmeinungsmensch.de/studien/protected/study_files/789 (Zugriff: 12.2.2019).
- BITKOM – Bundesverband Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien e.V. (Hg.) (2014). *Jung und vernetzt. Kinder und Jugendliche in der digitalen Gesellschaft*. Berlin: Bitkom.
- Burgess, Jean / Green, Joshua (2009). *YouTube: Online Video and Participatory Culture*. Cambridge u. Malden, MA: Polity.
- Dinkelaker, Jörg / Herrle, Matthias (2009). *Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Elflein, Dietmar / Weber, Bernhard (Hg.) (2017). *Aneignungsformen populärer Musik. Klänge, Netzwerke, Geschichte(n) und wildes Lernen*. Bielefeld: transcript.
- Epting, Peter (2013). *Musik im Web 2.0. Ästhetische und soziale Aspekte*. Berlin: Logos.
- Erol, Radiye (2008). *Türkische Jugendliche in Deutschland – Kulturelle Orientierung und Zweisprachigkeit*. Dissertation Universität zu Köln, <https://kups.ub.uni-koeln.de/2776/1/RadiyeErolDoktorarbeit.pdf> (Zugriff: 12.2.2019).
- Feierabend, Sabine / Plankenhorn, Theresa / Rathgeb, Thomas (2017). *JIM-Studie 2017. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Geuen, Heinz / Orgass, Stefan (2007). *Partizipation – Relevanz – Kontinuität. Musikalische Bildung und Kompetenzentwicklung in musikdidaktischer Perspektive*. Aachen: Shaker.
- Godau, Marc (2015). »Der Kontext ist die Methode. Gruppenprozesse und informelle Methoden beim Musizieren von Popmusik im Unterricht.« In: *Popmusik-Vermittlung. Zwischen Schule, Universität und Beruf*. Hg. v. Michael Ahlers. Berlin u. Münster: Lit, S. 203-220.
- Green, Lucy (2002). *How Popular Musicians Learn. A Way Ahead for Music Education*. Aldershot u. Burlington: Ashgate.

- Green, Lucy (2016 [2008]). *Music, Informal Learning and the School. A New Classroom Pedagogy*. Abingdon u. New York: Routledge.
- Grolimund, Remo (2016, Oktober 26). »Der #Troll im Netz. Eine Besichtigung.« In: *Geschichte der Gegenwart*, <https://geschichtedergegenwart.ch/der-troll-im-netz-eine-besichtigung/> (Zugriff: 11.2.2019).
- Gross, Friederike von / Walden, Thomas (2013). »Jugendlicher Bildungshintergrund und Musikpräferenz.« In: *Handbuch Jugend – Musik – Sozialisation*. Hg. v. Robert Heyer, Sebastian Wachs u. Christian Palentien. Wiesbaden: Springer VS.
- Hartley, John (2009). »Uses of YouTube: Digital Literacy and the Growth of Knowledge.« In: Jean Burgess / Joshua Green: *YouTube: Online Video and Participatory Culture*. Cambridge u. Malden, MA: Polity, S. 126-143.
- Heyer, Robert / Wachs, Sebastian / Palentien, Christian (2013). »Jugend, Musik und Sozialisation – Eine Einführung in die Thematik.« In: *Handbuch Jugend – Musik – Sozialisation*. Hg. v. Robert Heyer, Sebastian Wachs u. Christian Palentien. Wiesbaden: Springer VS, S. 3-15.
- Hitzler, Ronald / Niederbacher, Arne (2010). *Leben in Szenen. Formen juveniler Vergemeinschaftung heute* (= Erlebniswelten 3). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (3. Aufl.).
- Honnens, Johann (2017). *Sozioästhetische Anerkennung. Eine qualitativ-empirische Untersuchung der arabesk-Rezeption von Jugendlichen als Basis für die Entwicklung einer situativen Perspektive auf Musikunterricht* (= Perspektiven musikpädagogischer Forschung 7). Münster u. New York: Waxmann.
- Hugger, Kai-Uwe (2010). »Bildungsräume junger Migranten im Internet.« In: *Medienbildung in Neuen Kulturräumen. Die deutschsprachige und britische Diskussion*. Hg. v. Ben Bachmair. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 285-296.
- jungezielgruppen.de (2018, August 14). »Generation Z – Medienprofis auf allen Kanälen«, <https://jungezielgruppen.de/bravo-mediennutzungsstudie-2018> (Zugriff: 8.6.2019).
- Kaiser, Hermann J. (2002). »Die Bedeutung von Musik und musikalischer Bildung.« In: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, http://www.zfkm.org/sonder02-kaiser_b.pdf (Zugriff 22.8.2019).
- Kautny, Oliver (2010). »Populäre Musik als Herausforderung der interkulturellen Musikerziehung.« In: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, <http://www.zfkm.org/10-kautny.pdf> (Zugriff: 22.8.2019).
- Klein, Alexandra. (2010). »Bin ich schon drin oder was? Partizipation und Internet.« In: *Soziale Arbeit und Medien*. Hg. v. Georg Cleppien u. Ulrike Lerche. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 165-176.
- Klingmann, Heinrich (2015). »(Pop-)Musik-Didaktik für freie Menschen. Pluralismus und Transkulturalität als Herausforderung für die Musikpädagogik.« In: *Popmusik-Vermittlung: Zwischen Schule, Universität und Beruf* (= Theorie und Praxis der Musikvermittlung 14). Hg. v. Michael Ahlers. Berlin u. Münster: Lit, S. 49-67.
- Krause-Benz, Martina (2013). »(Trans-)Kulturelle Identität und Musikpädagogik – Dimensionen konstruktivistischen Denkens für Kultur und Identität in musikpädagogischer Perspektive.« In: *Responses to Diversity. Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen*. Hg. v. Jens Knigge u. Hendrikje Mautner-Obst. Stuttgart: Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst, S. 72-84, http://www.pedocs.de/volltexte/2013/8117/pdf/Knigge_Mautner_2013_Responses_to_Diversity.pdf (Zugriff: 12.2.2019).

- Krotz, Friedrich (2008). »Posttraditionale Vergemeinschaftung und mediatisierte Kommunikation. Zum Zusammenhang von sozialem, medialem und kommunikativem Wandel.« In: *Posttraditionale Gemeinschaften: Theoretische und ethnografische Erkundungen* (= Erlebniswelten 14). Hg. v. Ronald Hitzler, Anne Honer u. Michaela Pfadenhauer. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 151-169.
- Lepa, Steffen / Guljamow, Martin (2017). »Mediensozialisation als Aufwachsen in materiellen Medienumgebungen. Zur digitalen Mediatisierung des alltäglichen Musikhörens Jugendlicher.« In: *Mediatisierung und Mediensozialisation. Prozesse – Räume – Praktiken*. Hg. v. Dagmar Hoffmann, Friedrich Krotz u. Wolfgang Reißmann. Wiesbaden: Springer VS, S. 289-309.
- Niesyto, Horst (2010). »Digitale Medienkulturen und soziale Ungleichheit.« In: *Medienbildung in Neuen Kulturräumen. Die deutschsprachige und britische Diskussion*. Hg. v. Ben Bachmair. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 313-324.
- Reckwitz, Andreas (2016). *Kreativität und soziale Praxis. Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie*. Bielefeld: transcript.
- Reckwitz, Andreas (2017). *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*. Berlin: Suhrkamp.
- Rosenbrock, Anja (2006). *Komposition in Pop- und Rockbands. Eine qualitative Studie zu kreativen Gruppenprozessen*. Hamburg: Lit.
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (Hg.) (2019). Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerungsfortschreibung auf Grundlage des Zensus 2011, https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Bevoelkerungsstand/Publicationen/Downloads-Bevoelkerungsstand/bevoelkerungsfortschreibung-2010130177004.pdf?__blob=publicationFile&v=3 (Zugriff: 25.5.2019).
- Walgenbach, Katharina (2012). »Intersektionalität als Analyseperspektive heterogener Stadträume.« In: *Die intersektionelle Stadt. Geschlechterforschung und Medienkunst an den Achsen der Ungleichheit*. Hg. v. Elli Scambor u. Fränk Zimmer. Bielefeld: transcript, S. 81-92.
- Wall, Melissa (2009). »Africa on YouTube: Musicians, Tourists, Missionaries and Aid Workers.« In: *International Communication Gazette* 71 (5), S. 393-407.

Abstract

The YouTube video platform plays an important role in the media socialization of young people. As users and potential actors, they are involved in complex processes of the construction of meaning, which emerge in relevant commentary areas as temporary, arbitrary, and intermedial knowledge systems. To deconstruct such orders is of great pedagogical relevance insofar as – i.a. with Lucy Green – it can be assumed that extra-curricular, informal experiential spaces play a central role in the formation of identity and sociality. Their knowledge is therefore essential for discussing music education's perspectives on informal learning, intercultural music education, and digitally-based teaching.

The article examines the concepts of ethnicity and nationality in the commentary section of an amateur video with Turkish music. The aim is to describe and systematize practices of virtual difference construction within a relevant area of

youth-cultural experiences in the »Web 2.0«. On this basis, music pedagogical perspectives are discussed with regard to the apparent conflict between the observed effectiveness of demarcations in orientation in musical diversity on the one hand and the demand for an appreciative approach to difference in the context of general music education on the other.