

Kaiser, Hermann J. [Hrsg.]

Geschlechtsspezifische Aspekte des Musiklernens

Essen : Die Blaue Eule 1996, 282 S. - (Musikpädagogische Forschung; 17)



Quellenangabe/ Reference:

Kaiser, Hermann J. [Hrsg.]: Geschlechtsspezifische Aspekte des Musiklernens. Essen : Die Blaue Eule 1996, 282 S. - (Musikpädagogische Forschung; 17) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-95689 - DOI: 10.25656/01:9568

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-95689>

<https://doi.org/10.25656/01:9568>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Themenstellung: Zweigeschlechtlichkeit als Grundvorstellung unserer Gesellschaft verläßt sich auf die biologische Differenz und scheint damit als eine „natürliche“ Differenz gegeben zu sein. Dabei wird verkannt, daß Geschlechtlichkeit heute keineswegs auf dem Hintergrund der biologischen Ausstattung der Menschen, sondern sehr viel bestimmender durch Handlungsschemata, die als spezifisch für Frau und Mann gelten, definiert wird. Frau und Mann, Weiblichkeit und Männlichkeit werden so zu normativen Kategorien gesellschaftlichen Verhaltens. Historisch-gesellschaftliche Formierungen werden zu invarianten anthropologischen Größen, die für viele mögliche und unmögliche Dinge legitimierende Kraft gewinnen. Das, welches natürlich zu sein behauptet wird, ist historisch gewachsen. Die zweite, die ansozialisierte Natur wird auf diese Weise zur ersten, zur „natürlichen“ Natur. Wie sehr ein fixiertes Vorverständnis von Geschlechtlichkeit auch musikalische Prozesse, deren Rezeption und Einbindung in Erziehungs- und Bildungsprozesse beeinflußt, wie sehr aber andererseits auch diese Prozesse in der Lage sind, derartig verfestigte Vorstellungen in Frage zu stellen, das zeigen die Beiträge dieser Veröffentlichung.

Der Herausgeber: Hermann J. Kaiser, geb. 1938; Kompositions- und Schulmusikstudium an der Musikhochschule in Köln; Studium von Philosophie, Germanistik, Erziehungs- und Musikwissenschaft an den Universitäten Bonn und Köln; z. Zt. o. Professor für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Musikpädagogik an der Universität Hamburg.



Hermann J. Kaiser
(Hrsg.)

Geschlechtsspezifische Aspekte des Musiklernens

Inhalt

Vorwort	9
Programm der AMPF-Tagung Hamburg 1995	11
Beiträge zur Tagungsthematik	
<i>Eva Rieger</i>	
Die Postmoderne und der Feminismus – Folgen der Diskussion für die musikologische Frauen- und Geschlechterforschung	13
<i>Ute Bechdorf</i>	
WATCHING MADONNA: Anmerkungen zu einer feministischen Medien-/Geschlechterforschung	23
<i>Niels Knolle</i>	
„Weil ich ein Mädchen bin ...“ – Symbolverständnis, Gebrauch und Funktionalisierung von Rockmusikinstrumenten im Kontext der Darstellung von Musikerinnen und Musikern in aktuellen Videoclips	45
<i>Renate Müller</i>	
Geschlechtsspezifisches Umgehen mit Videoclips: Erleben Mädchen Videoclips anders?	73
<i>Anne Niessen</i>	
Erforschung von Wirklichkeit(en)? Methodologische, epistemologische und wissenschaftstheoretische Überlegungen zu dem Forschungsprojekt „Mädchen und Musikerziehung im Nationalsozialismus“	94

Wolfgang Martin Stroh
Geschlechtsstereotype Tendenzen in chaotischen Systemen:
Frauen und Männer im Oldenburger Musikstudium 110

Ursula Eckart-Bäcker
„Ja, ich freu mich über den Klang des Instrumentes, über die Töne,
die ich da höre...“ – Eine Frau sieht auf ihren Instrumentalunterricht 123

Katharina Herwig
Die Frau am Klavier. Untersuchung zum Weiterwirken
eines bürgerlichen Ideals 145

Katharina Schilling-Sandvoß
Kinderlieder des 18. Jahrhunderts als Ausdruck
der Vorstellungen vom Kindsein 170

Ein Beitrag aus der Nachbardisziplin

Michaela Tzankoff
Theorien zur Geschlechtsspezifität in der erziehungswissenschaftlichen
Sozialisationsforschung und in der Koedukationsdebatte 190

Freie Forschungsberichte

Rainer Eckhardt
Terminologische Probleme in der Musikdidaktik
Das Beispiel 'Improvisation' 227

Sieghard Gall

Das REACTOSCOPE – ein Verfahren zur Beurteilung
von Musik im zeitlichen Verlauf

249

Stefan Hörmann

Beurteilung von Musik im zeitlichen Verlauf – Präferenzforschung
mit dem Reactoscope

259

Vorwort

Das Bemühen des AMPF-Vorstandes gilt seit langem einer vorausschauenden Planung der jährlich stattfindenden Kongresse. Dabei stellt sich ein besonderes Problem immer wieder in der Form, daß die Aktualität der im voraus anvisierten Thematik nicht zwangsläufig für jenen Zeitpunkt gesichert werden kann, in dem das im voraus festgelegte Thema einem solchen Jahreskongreß die leitende Perspektive vorgibt. Es ist jedoch nicht nur die Aktualität eines Themas, welche Kopfzerbrechen bereitet, sondern auch die Frage, ob zu dem gewählten Zeitpunkt Beiträge vorliegen, die eine Jahrestagung inhaltlich anregend ausstatten. Dabei ist dieses keineswegs nur eine Frage der ausreichenden Anzahl angemeldeter Beiträge. Ebenso wichtig ist die Frage, inwieweit diese neue Theorien, neue Forschungen oder bisher nicht vorliegende Aufarbeitungen des wissenschaftlichen Standes einer Thematik darstellen. Gerade eine kleine und noch recht junge Wissenschaftsdisziplin, als welche die Musikpädagogik sich darbietet, lebt von dieser Art Forschungen.

So wird manchen die Sorge umgetrieben haben, als auf der Jahrestagung 1992 u.a. vorgeschlagen wurde, musikbezogenes Lernen unter dem Gesichtspunkt geschlechtsspezifischer Dimensionierung zur zentrierenden Perspektive eines Jahreskongresses zu machen, ob sich der AMPF mit dieser gewichtigen und in anderen Kontexten intensiv und durchaus kontrovers bedachten Thematik nicht übernehmen würde. Dieselben Bedenken werden wieder aufgetreten sein, als sich der AMPF-Vorstand im Februar 1993 endgültig für dieses Thema als Thema des Jahres 1995 entschied.

Die hier vorgelegten Ergebnisse der Tagung 1995 in Hamburg dürften allerdings zeigen, daß die zuvor angedeuteten Sorgen weitgehend unbegründet waren. In allen Beiträgen zur Tagungsthematik scheint latent oder ganz ausdrücklich das Grundproblem auf: Die Zweigeschlechtlichkeit als Basisvorstellung unserer Gesellschaft rekuriert zunächst auf die biologische Differenz und scheint damit als eine „natürliche“ Differenz gegeben zu sein. Dabei wird jedoch verkannt, daß Geschlechtlichkeit heute keineswegs auf dem Hintergrund der biologischen Ausstattung der Menschen, sondern sehr viel bestimmender durch Handlungsschemata, die als spezifisch für Frau und Mann gelten, definiert wird. Frau und Mann, Weiblichkeit und Männlichkeit werden so zu normativen Kategorien gesellschaftli-

chen Verhaltens. Historisch-gesellschaftliche Formierungen werden zu invarianten anthropologischen Größen, die für viele mögliche und unmögliche Dinge legitimatorische Kraft gewinnen. Das, was natürlich zu sein behauptet wird, ist historisch gewachsen. Die „zweite“, die ansozialisierte Natur wird zur wirklichen, zur „natürlichen“ Natur. Wie sehr ein fixiertes Vorverständnis von Geschlechtlichkeit auch musikalische Prozesse, deren Rezeption und Einbindung in Erziehungs- und Bildungsprozesse beeinflusst, wie sehr aber andererseits auch diese Prozesse in der Lage sind, derartig verfestigte Vorstellungen in Frage zu stellen, das zeigen die hier vorgelegten Beiträge.

Unbestreitbar haben Musikvideos für Musikpädagogen eine starke Anziehungskraft. Das liegt sicherlich an zwei Gegebenheiten: Zum einen stellen sie ein Konsumtions-, Identifikations- und Abgrenzungsmedium für viele Jugendliche dar. Von daher bilden sie einen Gegenstand musikpädagogischer Forschung von hoher Bedeutung. Zum anderen haben sie forschungstechnisch den großen Vorteil, daß sie als reproduzierbare Produkte vorliegen und rezeptionstheoretischen Forschungen damit eine zentrierende Orientierung vorzugeben in der Lage sind. Allerdings sollte man sich dessen bewußt bleiben, daß sie nur ein Phänomen bilden, an dem geschlechtsspezifisches Musiklernen deutlich wird und als solches bewußt gemacht werden kann. Ebenso aufschlußreich erscheinen jene Prozesse, in denen auf privater oder halbinstitutioneller Ebene musikbezogenes Lernen vonstatten geht. Daß diese Prozesse ihre Geschichte haben, zeigen Arbeiten zur Mädchen- und Musikerziehung im Nationalsozialismus oder zum Kinderlied im 18. Jahrhundert. Als ähnlich bedeutsam erscheinen geschlechtsspezifische Akzentuierungen, wenn biographische Kontexte daraufhin durchleuchtet werden, wie sich in ihnen der Zugang zum Instrument entwickelt hat bzw. entwickelt.

Über allem aber zeigen die vorgelegten Arbeiten durch ihre Thematiken und ihre spezifischen methodischen Ansatzpunkte, aber auch durch das, was in ihnen noch Versprechen ist bzw. wodurch sie auf weiße Flecken in der Behandlung eines zentralen Problems unserer gegenwärtigen Gesellschaft hinweisen, daß ein Problemfeld gegeben ist, dem musikpädagogische Forschung vermehrte Aufmerksamkeit zukünftig wird schenken müssen.

Tagungsprogramm

Jahrestagung des AMPF 20.-22. Oktober 1995 im Haus Rissen (Hamburg)

Freitag, 20. Oktober 1995

- 14.00-15.00 Ute Bechdolf (Tübingen)
Watching Madonna: Geschlechtsspezifische Rezeption von Musikvideos im Alltag
- 15.00-15.45 Nils Knolle (Oldenburg)
„Weil ich ein Mädchen bin...“ – Symbolverständnis, Gebrauch und Funktionalisierung von Rockmusikinstrumenten im Kontext der Darstellung von Musikerinnen und Musikern in aktuellen Videoclips
- 16.15-17.00 Renate Müller (Ludwigsburg/Hamburg)
Geschlechtsspezifisches Umgehen mit Videoclips: Erleben Mädchen Videoclips anders?
- 17.15-18.00 Wolfgang Martin Stroh (Oldenburg)
Geschlechtsstereotype Tendenzen in chaotischen Systemen – Frauen und Männer im Oldenburger Musikstudium

Samstag, 21. Oktober 1995

- 9.00-10.00 Michaela Tzankoff (Hamburg)
Vom Ödipus über enggewickelte Mädchen zur binären Codierung und Koedukation – Theorien zur Geschlechtsspezifität in der erziehungswissenschaftlichen Sozialisationsforschung
- 10.00-10.45 Eva Rieger (Neu Eichenberg)
Die Postmoderne und der Feminismus – Folgen der Diskussion für die musikologische Frauen- und Geschlechterforschung
- 11.15-12.00 Anne Niessen (Köln)
Erforschung von Wirklichkeit(en)? Methodologische und wissenschaftstheoretische Überlegungen zu dem Forschungs-

- projekt „Mädchen und Musikerziehung im Nationalsozialismus“
- 14.00-14.45 Katharina Schilling-Sandvoß (Hanau)
Kinderlieder des 18. Jahrhunderts als Ausdruck der Vorstellungen vom Kindsein
- 15.00-15.45 Ursula Eckart-Bäcker (Köln)
Instrumentalunterricht für Erwachsene und die Bedeutung geschlechtsspezifischer Aspekte in den Aneignungsprozessen – Ein Beitrag zur Theorie musikbezogener Aneignungsprozesse
- 16.15-17.00 Katharina Herwig (Oldenburg)
Die Frau am Klavier. Untersuchung zum Weiterwirken eines bürgerlichen Ideals
- 17.15-18.00 FORUM „NACHWUCHS“
- Vorstellung von in Arbeit befindlichen Projekten
- 20.00 MITGLIEDERVERSAMMLUNG

Sonntag, 22. Oktober 1995

- FREIE FORSCHUNGSBERICHTE:
- 9.00-9.45 Sieghard Gall / Stefan Hörmann (München)
Beurteilung von Musik im zeitlichen Verlauf - Präferenzforschung mit dem Reactoscope
- 10.00-10.45 Rainer Eckhardt (Marburg)
Terminologische Probleme in der Musikdidaktik – Das Beispiel „Improvisation“
- 11.15-12.00 Helmut Tschache (Hamburg)
Untersuchung zur Situation des Musikunterrichts in der Sekundarstufe II an Hamburger Gymnasien und Gesamtschulen

EVA RIEGER

Die Postmoderne und der Feminismus – Folgen der Diskussion für die musikologische Frauen- und Geschlechterforschung

Der „Tod des Subjekts, der Geschichte und der Metaphysik“ (Benhabib), den die Postmoderne als eine aktuelle Kulturtheorie postuliert, betrifft auch die feministische Theorie.¹ Auf musikalisches Denken und Lernen bezogen, ergeben sich verschiedene Konsequenzen, die eine feministisch orientierte Musikpädagogik berühren und die an dieser Stelle ansatzweise skizziert werden.

1. Zur Auflösung binärer Konstruktionen

Einer der Kernpunkte postmodernen-feministischen Denkens betrifft die Destruktion des binären Geschlechtsverhältnisses. „In der Interaktion zeigt sich, daß wir Männlichkeit als Dominanz, Weiblichkeit als Unterordnung symbolisch vollziehen. Damit wirken wir alltäglich bei der Fortschreibung patriarchaler Ungleichheit mit.“ (Hagemann-White 1993, 71) Es wurde ein Bewußtsein dafür geschärft, daß die Auflösung des Systems der Zweigeschlechtlichkeit anzustreben ist, da das biologische Geschlecht den Körpern einen künstlichen Dualismus und eine Uniformität aufzwingt. Die Kategorisierung ist gewaltsam und nicht „natürlich“, da es viele seelische Übergänge („weibliches“ Verhalten beim Mann und umgekehrt) gibt.

Das Unterlaufen der relationalen Fixierung von Geschlechtlichkeit kann im Unterricht z.B. durch Diskussionen über Homosexualität von Komponisten (Tschaikowsky, Britten, Ethel Smyth u.a.²) und etwaige Einflüsse auf deren Werk umgesetzt werden. Versuche, szenische Ausschnitte aus Opern, die für ein Geschlecht vorgesehen sind, vom jeweils anderen Geschlecht darstellen zu lassen (etwa den Chor der Fabrikarbeiterinnen aus

¹ Zum Diskurs über feministische Positionen im Rahmen der Dekonstruktion vgl. Nicholson 1990, Weedon 1990, Butler 1991, Fraser 1994 u.a.

² Vgl. hierzu Musik und Unterricht 6. 32. (1995), Schwerpunkt „Liebe und Sexualität“

Carmen von Schülern (vgl. Brinkmann u.a. 1990) oder den Jägerchor aus *Der Freischütz* von Schülerinnen), können zu grenzüberschreitenden Reflexionen führen.

Es besteht inzwischen kein Zweifel darüber, daß Fragen des Geschlechterverhältnisses weit über die ökonomischen, politischen und rechtlichen Dimensionen der gesellschaftlichen Veränderung hinausgehen. Daher kann es nicht ausreichen, auf einer politischen Gleichstellung der Geschlechter zu bestehen, sondern es ist unterhalb der Oberfläche nach Spuren der Ungleichheit zu suchen. Die symbolische bzw. kulturelle Ordnung, die unser Leben durchdringt, betrifft alle Elemente der Sinngebung und des Ausdrucks und ist daher auch in musikalischen Produktionen zu finden. Daraus ist zu schließen, daß der verborgene „Subtext“, der unterhalb der Musik lagert, aufzuspüren und bewußt zu machen ist. Zu untersuchen wäre, ob und wie der negative Bezug der Frau zur symbolischen Ordnung mitsamt den bestehenden kulturellen Festschreibungen destruiert werden kann. Die kritische Analyse dualistischer Formen (z.B. Sonatenform), die in der musikgeschichtlichen Sekundärliteratur mit der Metapher der Geschlechterpolarisierung verbunden sind, ist in ein Verhältnis zu der obigen Begriffs-Auflösung zu stellen.

Im 18. Jahrhundert wurde Weiblichkeit als Gegenstück zur Männlichkeit entworfen; diese Muster lösten die Standesdefinitionen ab und ließen die Frau als die Ergänzung bzw. das Andere in einer weltfremden Position verharren. Sie diente sowohl als Garant für eine heile Welt als auch als Projektionsfläche für das sexuell Gefährliche und Böse. In der Musik finden sich diese binären Gegensätze immer wieder und zwar im Gegensatz Weiblich-Männlich als komplementäre Konstruktion sowie im polarisierten Frauenbild der Heiligen und Hure. Es wäre wenig sinnvoll, die binären Konstruktionen zu ignorieren, um sie damit unsichtbar zu machen. Sinnvoller scheint es, neue künstlerische Ausdrucksformen und Strategien daraufhin zu untersuchen, inwiefern sie von dualistischen bzw. „gendered“ Vorstellungen ausgehen oder ob sie dazu beitragen, die Geschlechterpolarisierungen zu verflüssigen. Erst die Reflexion darüber kann zu einer Distanz führen. Besonders ergiebig sind solche KünstlerInnen, die die Geschlechterrollen spielerisch unterlaufen und Raum für kontroverse Diskussionen eröffnen (Madonna, Diamanda Galas).

2. Zur Kritik an der Aufklärung

Feministisch-postmoderne Kritik kritisiert an den vernunftorientierten Postulaten der Aufklärung und den daraus entwickelten modernen Gesellschaftstheorien (z.B. von Habermas) die Ausblendung des Faktors „gender“ und damit einen blinden Fleck. „Aus der Perspektive der *Dialektik der Aufklärung* wurde erkennbar, inwiefern die Aufrichtung des (imaginären) Ideals des autonomen Subjekts und seiner Vernunft mit gewaltförmigen Abspaltungen des Anderen verbunden ist“ (Schade/Wenk 1995, 374). Da die Zugehörigkeit zu einem Geschlecht über Macht, Prestige und Berufschancen entscheidet, bedeutet die Aussparung weiblicher Vorbilder und Lebenswelten aus dem unterrichtlichen Kanon zugleich eine Deklassierung. Eine Auswahl ist immer auch eine implizite Bewertung, und die Ignorierung von Kompositionen bzw. der Lebensentwürfe von Frauen unterstützt zugleich die kulturelle Annahme ihrer Minderwertigkeit.

Indem sich die herkömmliche Musikwissenschaft hauptsächlich auf das schriftlich Überlieferte stützt, wird die weibliche Erfahrung von vornherein ausgeklammert. Die Forderung, Aspekte der Aufführung, der Rezeption sowie die funktionale Musik gleichwertig in die musikologische Forschung einzubeziehen – eine Forderung übrigens, die zur Zeit der Studentenbewegung zwar eingeklagt, jedoch nicht restlos umgesetzt wurde – ist erneut zu stellen, denn Frauen siedelten sich in den Grenzbereichen an, dort, wo Musik nicht der Repräsentation, sondern der unmittelbaren Kommunikation diene. Die traditionelle Musikwissenschaft, die mit Epochen-differenzierungen arbeitet und anders als die Sozialwissenschaften kaum interdisziplinär vorgeht, stützt das hierarchische Geschlechterverhältnis in dem Maße, wie sie ihren veralteten Wissenschaftsbegriff aufrechterhält.

Die Gegenstände des Musikunterrichts müßten über die eurozentrierte, männlich geprägte E-Musik hinaus auf solche Inhalte und Gegenstände ausgeweitet werden, die die soziale Realität von Musikerinnen verdeutlichen (Frauen als Blues-, Pop-, Folk- oder Opernsängerinnen, Frauenkapellen der Jahrhundertwende, Salonmusikkomponistinnen u.a.). Interpretationsvergleiche (beispielsweise des Gesangsstils von Bessie Smith, Billie Holiday und Janis Joplin im Zusammenhang mit ihrem Leben) würden nicht nur die weibliche Musikpraxis als Gegenstand des Unterrichts be-

rücksichtigen, sondern zugleich die Differenzen unter Frauen (z.B. afro-amerikanisch/weiß) betonen. Ähnlich kann man mit kulturellen Produktionen umgehen, die ideologisch überholt sind. Interessant ist in diesem Zusammenhang die These, daß Jessye Norman den Schumannschen Liederzyklus „Frauenliebe und -leben“ kritisch interpretiert – ohne freilich ins platte Gegenteil zu verfallen – und somit die Widersprüche zwischen der damaligen Ideologie und der heutigen Realität offenlegt (Cusick 1994).

3. Zur Auflösung des Subjektbegriffs

Um 1800 war die bürgerliche Musikkultur mit einer auf breiter gesellschaftlicher Konsensebene festgelegten Geschlechterkonstruktion verbunden, die die Kreativität a priori an das männliche Subjekt band und ihm gestattete, aus seiner Sicht die Welt zu beurteilen und künstlerisch zu formen. In der Musikproduktion blieb das Weibliche als das Partikulare stets innerhalb des narrativen Geschehens eines Kunstwerks, während das Männliche nicht nur als Gegenstand von Kunst fungierte, sondern zugleich das Schöpferische subsumierte. Im Anschluß an Lacan wurde in der Literaturwissenschaft eine Dekonstruktion des sich zum Mittelpunkt wählenden Subjekts der Repräsentation vorgenommen. Dies droht aber den Blick für die seit 1800 entworfene Konstruktion von Weiblichkeit als Projektionsfläche für kulturelle Phantasien zu verwischen und stellt den Begriff der „Geschlechtsidentität“ in Frage. Der europäisch-bürgerliche Mann, der sich als einzig legitimer Schöpfer der „hohen“ Musik des ausgehenden 18. und 19. Jahrhunderts begriff, muß ebenso im Blickfeld der kritischen Betrachtung bleiben wie die kritische Analyse dualistischer Formen, die die Geschlechterpolarisierung unterstreichen. Bleibt eine Kritik aus, wirken die alten Strukturen unbemerkt fort.

In der feministischen Diskussion ist ein Streit darüber entbrannt, ob nicht der Ansatz Catherine Cléments, die die negativ-leidende Rolle der Frauen in Opern anprangert, sich als zu beschränkt erweist. Andere Ansätze, beispielsweise der von Carolyn Abbate (Abbate 1993), weisen den Frauen aufgrund der Kraft und Ausstrahlung der weiblichen Gesangsstimme eine besondere Stärke und Macht zu (vgl. auch Poizat 1986, Koestenbaum 1993). Bedenkt man die Thesen Roland Barthes, wonach die Stimme

selbst eine „Autorität“ besitzen kann, und weniger der Komponist, bekommt die Frau in der Tat ein größeres Gewicht. Bekanntlich nehmen Frauen in der Oper die humaneren Rollen ein, sie sind in der Regel leidenschaftlicher, aber auch liebesfähiger als ihre männlichen Gegenparts. Gerade aber die Idealisierung der Frau als die Humanere schafft zugleich implizit die diskriminierende Gegenseite.

Eine Position, die die positiven Stärken der Frau und zugleich deren eingeschränkte Zuweisung thematisiert, stellt einen sinnvollen unterrichtlichen Ansatz dar. Bizets *Carmen* beispielsweise eignet sich in hervorragender Weise hierzu. Die Einteilung der Frauenrollen in „femme fatale“ und „femme fragile“ wird auch musikalisch vollzogen, und die Musik beschreibt in anschaulicher Weise Männer- und Frauenwelten. Ein solcher Ansatz, der die erotische Macht, zugleich aber die gesellschaftliche Machtlosigkeit Carmens aufzeigt, verweigert sich der Opferhaltung von Frauen und stellt sie in einen historisch-kulturellen Kontext.

Die Ambivalenzen von Frauenrollen sind insgesamt stärker herauszuarbeiten, obwohl viele Fragen noch nicht schlüssig beantwortet werden können. Wie ist es beispielsweise zu bewerten, wenn Puccinis Madame Butterfly ein beschränktes melodisches Reservoir zur Verfügung steht (Powil-Okano 1980), oder Straussens Elektra nur einen einzigen Akkord als klangliches Symbol zugeordnet erhält, die anderen Gestalten der Tragödie jedoch persönliche Leitmotive erhalten (Overhoff 1978, 32), beide Frauen aber dennoch als Hauptpersonen fungieren?

4. Keine weibliche Ästhetik?

Die Postmoderne verneint jegliche Form von „essentialism“, darunter versteht man eine deterministische Argumentation, wonach Charakteristika in bestimmten Gruppen angeboren und insofern wesensmäßig sind. Es gibt nicht „die“ Frau, und der Begriff „weiblich“ ist eher als Ergebnis sozialer und historischer Prozesse innerhalb einer patriarchalen Gesellschaft denn als feststehender Begriff zu sehen. Auch Teile feministischer Forschung müssen sich den Vorwurf gefallen lassen, essentialistisch zu sein bzw. einer Ontologisierung Vorschub zu leisten, wenn sie beispielsweise auf angeborene weibliche Eigenarten wie Friedfertigkeit rekurren

oder die unterschiedliche Entwicklung von Jungen und Mädchen psychoanalytisch aus der Mutterrolle ableiten und zu begründen versuchen. Aber die Frage nach einer Andersartigkeit der Geschlechter sollte nicht – wie von der Postmoderne gefordert – abgeschafft werden, weil essentialistische Positionen angeblich untragbar geworden sind, sondern es ist zu fragen, ob es nicht gewisse Unterschiede in der Schwerpunktlegung von Männern und Frauen gibt bzw. solange geben wird, wie Männer und Frauen unterschiedlichen Lebenswelten angehören. Die Flucht vor den Erfahrungen, die das Leben von Frauen noch immer prägen, würde gerade diesen Erfahrungsbereich negieren. Die Forschung hat bezüglich der musikalischen Leistungsmotivation Unterschiede zwischen den Geschlechtern festgestellt (vgl. Westphal 1994) und unterschiedliche musikalische Präferenzen im Bereich der Musikstile oder der Musikinstrumente festgestellt. Wenn erste Vergleiche nicht täuschen, ist Musik von Frauen in der Regel ästhetisch traditioneller ausgerichtet als die der meisten Männer. In der herkömmlichen musikästhetischen Bewertungshierarchie wird jedoch stets das spektakulär Neue als historisch signifikant verabsolutiert; wer sich am traditionellen Material ausrichtet, wird verächtlich gemacht, wie es im Falle von Benjamin Britten geschieht, der von dem renommierten US-Musikwissenschaftler Rosen als unoriginell und maniert abgestempelt wird, weil er mit tonalen Strukturen arbeitet (Rosen 1975, zit. b. Whitesell 1994, 165). Hier könnten Befragungen und Problematisierungen eine Vertiefung im Unterricht herbeiführen. Besonders reizvoll wäre die Beschäftigung mit Komponistinnen, die ihren weiblichen Lebenszusammenhang nicht verleugnen (Sofia Gubaidulina), oder deren feministische Überzeugungen implizit auf die Musik einwirken (Pauline Oliveros) (vgl. Rieger 1992).

5. Musik als Sprache

Die Sprache ist der Ort, an dem Unterschiede für das Individuum Bedeutung annehmen. Auch Musik hat sprachähnliche Züge. Die vollziehende Erfahrung wäre auf das Verständnis der Bedeutung auszuweiten, die im zeitgeschichtlichen Zusammenhang vom Komponisten intendiert war, und die teilweise noch heute so rezipiert wird. Das Verfolgen geschlechtsspezifischer Umschreibungen in der Musik erhält hierbei einen bedeutsamen

Stellenwert. Eine Hilfe bietet dabei die Tradition der Affekten- und Figurenlehre, die es gestattet, den semantischen Gehalt bestimmter Figuren bzw. musikalischer Merkmale zu entziffern. Hartmut Krones, Constantin Floros, Deryck Cooke und andere haben hierzu beachtliche Arbeit geleistet, ohne sich freilich geschlechtsspezifischen Fragestellungen zu widmen. In einem Versuch mit Studierenden gelang Eberhard Kötter jüngst mit dem Vorspielen von barocken Arienritornellen der Nachweis, daß Musik, die bestimmte Affekte beschreibt, überwiegend korrekt erfaßt wird (vgl. Kötter 1995). Auch Werner Braun bestätigt, daß Empfindungen wie Zärtlichkeit, Hingebung, Schmerz, Tod, Abschied u.a.m. in der Musik hörbar sind (Braun 1973). Bedenkt man, daß Frauen und Männer in der bürgerlichen Musik mit bestimmten Charaktereigenschaften versehen wurden und in der Film- und Werbemusik mit ähnlichen Mustern gearbeitet wird, ist dieses Feld gerade für den schulischen Unterricht reizvoll. Das Lernziel sollte nicht die Beklagung weiblicher Defizite sein, sondern eine differenzierte Auseinandersetzung mit den Folgen geschlechtsspezifischer Zuschreibungen.

6. Postmoderne und Filmtheorie

Feministische Wissenschaftlerinnen befassen sich seit langem mit der Sexualisierung des weiblichen Stars im narrativen Kino. Die Diskussion wurde von Laura Mulvey ausgelöst, die dem männlichen Zuschauer den begehrenden Blick zuordnet, wobei Frauen zu passiven Objekten männlich-voyeuristischer und sadistischer Impulse gemacht werden. Sie ist überzeugt, daß Frauen sich nur noch in masochistischer Manier dem Hollywood-Film nähern können.

Die weibliche Subjektivität wird als etwas Unmögliches gesehen; Frauen sind und bleiben Objekte (Mulvey 1980). Dieser Ansatz bedeutet langfristig eine Einbahnstraße, da er sich darin erschöpft, Filme als frauenfeindlich anzuprangern. Inzwischen hat man eingesehen, daß zum einen kein Frauenbild statisch sein kann, da sich die Sehgewohnheiten der Zuschauerinnen wandeln, und es zum anderen viele kinematographische Möglichkeiten gibt, um sexistische oder patriarchal orientierte Bilder zu konterkarieren, sie ironisch zu unterlaufen oder durch vielschichtige Signale zu er-

weitem. Ähnliches gilt für die Musik, die Hollywood-Filme begleitet; Musik kann aber auch das Gegenteil bewirken, nämlich einen „neutralen“ Sachverhalt sexistisch aufladen. Vom Beginn des Tonfilms an kommt es zur Ausbildung semantischer Komplexe, die in die Tiefenstruktur moderner Kultur eingegangen sind. Bei denjenigen Filmkomponisten, die Personen durch Themen oder Motive charakterisieren wie Franz Waxman, Max Steiner, Miklós Rózsa u.a. ist es ein lohnendes Unterfangen, die geschlechtsspezifischen Unterschiede herauszuarbeiten und zu diskutieren. Bilder und Töne sind keine stabilen Zeichen, daher reicht es nicht aus, die Zuordnung von Themen zu Personen zu konstatieren und ihre geschlechtsspezifischen Unterschiede herauszuarbeiten; entscheidend ist der Einsatz der Musik innerhalb des narrativen Kontextes. Wenn beispielsweise der Protagonist kein eigenes Thema erhält, das Thema der begehrten Protagonistin aber immer dann erklingt, wenn er an sie denkt, so erlaubt das Aufschlüsse über die Konstruktion von Weiblichkeit und über die Positionierung des Männlichen in kulturellen Produktionen (vgl. Rieger 1996).

Schlußbemerkungen

Trotz mancher Skepsis gibt es fruchtbare Berührungspunkte zwischen postmodernen und feministischen Theorien. Dennoch sind Bruchstellen vorhanden. Der Feminismus war ursprünglich ausgezogen, um die gesellschaftliche und kulturelle Ungleichheit der Geschlechter abzuschaffen; die Postmoderne neigt dazu, die gesellschaftliche Realität zu ignorieren. Die angemahnte Abschaffung des binären Denkens ignoriert die binär gespaltenen gesellschaftlichen Verhältnisse und lenkt von der geschlechtlich geprägten Aufgliederung der Kulturbereiche ab. Musik erschwert neue Lesarten, da sie auf verwurzelte Traditionen rekurriert und unmittelbar emotional – ohne Umwege über den Verstand – wirkt. Um kulturelle Festschreibungen zu destruieren, ist nach den Brechungen, dem Unterlaufen von Bildern und dem Entstehen einer Wahrhaftigkeit zu fragen, die den Blick für das wahre Elend oder für mögliche Utopien öffnet. Die Erkenntnis, daß dies das gesellschaftliche Bemühen um gleiche Bedingungen für Mann und Frau nicht ersetzen kann, dürfte dabei selbstverständlich sein.

Literatur

- Abbate, C. (1993). Opera; or, the Envoicing of Women. In: R. Solie (Hg.): *Musicology and Difference. Gender and Sexuality in Music Scholarship*. Berkeley/Los Angeles/London: University of California Press
- Benhabib, S., Butler, J., Cornell, D., Fraser, N. (1993). *Der Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart*. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Braun, W. (1973). „Freude“ in elementarer Gestalt. Zu einem diesseits und jenseits der Alpen geläufigen Motivtyp. In: *Analecta Musicologica* 12 (Studien zur italienisch-deutschen Musikgeschichte VIII), 109-118
- Brinkmann, R., Nebhuth, R., Stroh, W. M. (1990). *Szenische Interpretation von Opern. Unterrichtsmaterialien. H.1: Carmen*. Oldershausen: Institut für Didaktik populärer Musik
- Bußmann, H., Hof, R. (Hg.) (1995). *Genus. Zur Geschlechterdifferenz in den Kulturwissenschaften*. Stuttgart: Kröner
- Butler, J. (1991). *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Clement, C. (1992). *Die Frau in der Oper. Besiegt, verraten und verkauft*. Stuttgart: Metzler
- Cusick, S. (1994). Gender and the Cultural Work of a Classical Music Performance. In: *Repercussions* 3. (1) 1994, S. 77-110
- Fraser, N. (1994). *Widerspenstige Praktiken. Macht, Diskurs, Geschlecht*. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Hagemann-White, C. (1993). Die Konstrukteure des Geschlechts auf frischer Tat ertappen? Methodische Konsequenzen einer theoretischen Einsicht. In: *Feministische Studien* 2
- Koestenbaum, W. (1993). *The Queen's Throat. Opera, Homosexuality, and the Mystery of Desire*. London: GMP
- Koetter, E. (1995). Zu Bezügen zwischen den Benennungen von Affekten in der Barockmusik und Begriffen der heutigen Emotionspsychologie. In: *Jb. der deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie*, Bd. 12. Laaber: Laaber
- Mulvey, L. (1980). Visuelle Lust und narratives Kino. In: Gislind Nabakowski et al. (Hg.): *Frauen in der Kunst*. Frankfurt/M., 30-46
- Nicholson, L. J. (Hg.) (1990). *Feminism / Postmodernism*. New York/London: Routledge
- Nieberle, S., Fröhlich, S. (1995). Auf der Suche nach den un-gehorsamen Töchtern: Genus in der Musikwissenschaft. In: Bußmann, Hof, 292-339

- Overhoff, K. (1978). Die Elektra-Partitur von Richard Strauss. Ein Lehrbuch für die Technik der dramatischen Komposition. Salzburg/München: Pustet
- Poizat, M. (1986). L'Opéra, ou Le Cri de l'ange. Essai sur la jouissance de l'amateur d'opéra. Paris: A.M. Métailié
- Powil-Okano, K. (1980). Puccinis „Madame Butterfly“. Bonn. (Orpheus-Schriftenreihe zu Grundfragen der Musik, Hg. M. Vogel, 44).
- Rieger, E. (1992). „Ich recycle Töne“ Schreiben Frauen anders? Neues zu einem alten Thema. In: Die Philosophin 3.5 (1992), S. 20-29
- Rieger, E. (1996). „Aus dem Reich der Toten“. Geschlechterrollen in der Filmmusik. In: Musik & Bildung 27.1.
- Rosen, Ch. (1975). Arnold Schoenberg. New York: Viking Press
- Schade, S., Wenk, S. (1995). Inszenierungen des Sehens. Kunst, Geschichte und Geschlechterdifferenz. In: H. Bußmann, R. Hof (1995), 340-407
- Weedon, Ch. (1990). Wissen und Erfahrung. Feministische Praxis und post-strukturalistische Theorie. Zürich: EfeF
- Westphal, A. (1994). Zu einigen Fragen der Geschlechtsspezifität musikalischer Leistungsmotivation. In: G. Olias (Hg.). Musiklernen. Aneignung des Unbekannten. Essen: Die Blaue Eule (1994), 178-203
- Whitesell, L. (1994). Men with a Past: Music and the „Anxiety of Influence“. In: Nineteenth Century Music 18.2. (1994), 152-167

Prof. Dr. Eva Rieger
 Feldbergring 9
 37249 Neu Eichenberg

UTE BECHDOLF

WATCHING MADONNA: Anmerkungen zu einer feministischen Medien-/Geschlechterforschung¹

Film und Fernsehen, Rundfunk und Zeitung, Video und neue Computertechnologien – Medien bilden ein immer größer und unübersichtlicher werdendes Forschungsfeld, das von zahlreichen WissenschaftlerInnen unterschiedlichster Disziplinen bearbeitet wird. Frauen- oder Geschlechterforschung ist in diesem Feld allerdings eine relativ neue Entwicklung. Während die angloamerikanischen, niederländischen und skandinavischen Media and Cultural Studies eine große Anzahl von Studien hervorgebracht haben, in denen Frauen in Mittelpunkt des Interesses stehen, wurden sie in Deutschland in der kommunikationswissenschaftlichen, der germanistischen, der medienpädagogischen und psychologischen wie auch in der soziologischen oder kulturwissenschaftlichen Medienforschung bis in die achtziger Jahre hinein überwiegend ignoriert oder nur am Rande thematisiert.²

Seit Ende der 60er Jahre haben jedoch die Frauenbewegungen in verschiedenen Ländern die Medien als zentrale Instanzen im gesamtgesellschaftlich wirkenden Prozeß der Frauenunterdrückung kritisiert. Charlotte Brunsdon (1993) weist in ihrem Überblick darauf hin, daß sich die feministisch orientierte Medienkritik an den Universitäten nur zögerlich etablieren konnte. Auch in Deutschland entstanden die ersten kritischen Studien im Kontext der autonomen Frauenbewegung oder wurden von Studentinnen als Abschlußarbeiten angefertigt.³

¹ Teile dieses Aufsatzes erscheinen in veränderter Form im Frühjahr 1996 in der Zeitschrift PopScriptum (Berlin).

² Überblicksdarstellungen über die feministische Forschung zu einzelnen Gebieten liegen bisher nur wenige vor, vgl. beispielsweise die Übersicht über feministische Studien in der deutschen Kommunikationswissenschaft bei Holtz-Bacha 1994a oder über die anglo-amerikanischen Entwicklungen bei Rakow 1994 und Spigel 1994. Erste systematische Darstellungen von Ansätzen feministischer Medienwissenschaft finden sich bei Angerer, Dorer 1994 sowie bei Brunsdon 1993 und Zoonen 1994.

³ Ein Großteil der deutschsprachigen grauen Literatur zum Thema ist inzwischen über die kommentierte Bibliographie von Röser (1993) zugänglich.

Im Unterschied zur herkömmlichen Medienforschung zeichnen sich die feministischen Arbeiten vor allem dadurch aus, daß sie die traditionell eher ausgeklammerten Frauen sowohl als in Medieninhalten Dargestellte wie auch als Produzentinnen und Rezipientinnen in den Mittelpunkt ihrer Betrachtungen stellen. Die Kategorie Frau bzw. Geschlecht ist Ausgangspunkt der Fragestellung, die vom Erkenntnisinteresse geleitet ist, die bestehenden hierarchischen Machtverhältnisse zwischen den Geschlechtern zu analysieren und gegebenenfalls zu verändern, die konstatierte Ungleichheit aufzuheben. Die zentralen Themen, Anliegen und Herangehensweisen feministischer Medienforschung lassen sich zu sechs Hauptströmungen bündeln:

1. In der frühen feministischen Auseinandersetzung mit Medieninhalten zu Beginn der 70er Jahre dominiert die *Stereotypenforschung*. In den meist inhaltsanalytisch orientierten Forschungsarbeiten geht es hauptsächlich darum, die unrealistischen, klischeehaften und in vieler Hinsicht eingeschränkten (oder auch gänzlich fehlenden) Bilder von Frauen und Mädchen zu kritisieren und mehr, bessere, positivere Darstellungen zu fordern.⁴

2. Im Verlauf der 80er Jahre verlagern zahlreiche Forscherinnen ihren Schwerpunkt vom medialen Inhalt auf die Art und Weise der Darstellung von Frauen und entlarven bestimmte Repräsentationsweisen als sexistisch. Ein erster wichtiger Bereich, den Zoonen (1994) besonders hervorhebt, ist die Pornographiekritik, doch besonders Film- und Sprachwissenschaftlerinnen setzen sich ebenfalls seit längerer Zeit auf unterschiedliche Weise mit den Strategien der Darstellung von Frauen auseinander und veranschaulichen die visuellen, sprachlichen und narrativen Codes der Subordination. Nach einer Phase einfacherer *Repräsentationskritik* sind inzwischen differenzierte strukturalistische, semiotische und psychoanalytische Herangehensweisen vorherrschend, die die Definitionen und Konstruktionsweisen von Weiblichkeit in den verschiedensten Medienprodukten und

⁴ Während diese Herangehensweise („image of women-approach“) in der anglo-amerikanischen Film- und Fernsehwissenschaft bereits Anfang der 80er Jahre kritisiert wird (einen umfassenden Überblick über die Entwicklungen in der Film- und Fernsehforschung gibt Brunsdon 1993), prägt sie in Deutschland bis heute die Mehrzahl der feministischen Untersuchungen von Medienprodukten, vgl. beispielsweise Schmerl 1992 über Werbung, Cornelißen, Küsters 1992 über Nachrichten oder Janßen 1992 über Frauenzeitschriften.

Genres detailliert untersuchen.⁵ Auch ideologiekritische Arbeiten, die inhaltliche und formale Analysen verbinden, zeigen deutlich, durch welche Codes die dominante patriarchalische und kapitalistische Ideologie reproduziert und den RezipientInnen als allgemeingültiges Wissen präsentiert und aufoktroiert wird.

3. Welchen Stellenwert Frauen in der *Produktion und Distribution* von Medien einnehmen, ist generell nur wenig erforscht worden. Lediglich die Rolle von Frauen im Journalismus ist Thema einiger Studien, die sich vor allem auf die weibliche Auswahl und Darstellung von Nachrichten und Unterhaltungsangeboten sowie auf die Berufsrolle von Frauen konzentrieren.⁶ Implizit oder auch explizit wird dabei angenommen, daß sich die Medieninhalte verändern, sobald genügend Frauen verantwortliche Positionen erobert und den patriarchalischen Botschaften emanzipatorische entgegengesetzt haben.

4. *Experimentelle* Studien aus dem Bereich der kommunikationswissenschaftlichen oder psychologischen *Medienwirkungsforschung* operieren ebenfalls häufig mit der Annahme von einem kausalen Wirkungszusammenhang: Eindimensionale Darstellungen von Frauen und Männern werden demnach direkt wirksam und haben – über Beobachtung und Modell-Lernen – großen Einfluß auf Sozialisationsprozesse nicht nur von Kindern und Jugendlichen. Untersucht wird beispielsweise, inwieweit abwertende Einstellungen zu Frauen durch bestimmte Darstellungsmuster gefördert und dadurch bereits vorhandene Vorurteile durch Medienkonsum verstärkt werden.

5. Andere quantitative Studien berücksichtigen den sozialen Kontext und fragen MediennutzerInnen nach ihren Umgangsweisen und Motivationen. Diese „*uses & gratifications*“-Studien kehren die zentrale Frage der Medienwirkungsforschung (was machen die Medien mit den Menschen) um und interessieren sich vor allem dafür, was die Menschen mit den Medien machen.

6. Während die meisten der bisher aufgeführten Forschungsrichtungen (mit Ausnahme der strukturanalytischen Repräsentationskritik und der

⁵ Einen Überblick bietet beispielsweise der Sammelband „*Television and Women's Culture*“ (Brown 1989).

⁶ Vgl. z.B. Keil 1992, Neverla 1994 oder Holtz-Bacha 1994b.

Nutzungsforschung) von einem vereinfachenden Transmissionsmodell von Kommunikation ausgehen und von ausgesendeten sexistischen Botschaften auf Wirkungen schließen, die das patriarchalische System unterstützen und zwangsläufig reproduzieren, stellt eine qualitative, zuschauerInnenorientierte Medienforschung genau diese Grundannahme infrage. Innerhalb der seit etwa zehn Jahren besonders im anglo-amerikanischen Sprachraum entwickelten *ethnographischen ZuschauerInnenforschung* haben sich auch FeministInnen dezidiert mit den Ausprägungen und Bedingungen weiblicher Medienrezeption auseinandergesetzt. Diese Arbeiten über den Umgang von Frauen mit Liebesromanen und Frauenzeitschriften, Spielfilmen und Soap Operas zeigen deutlich, daß Frauen nicht als passive Opfer patriarchaler Medien betrachtet werden dürfen, sondern daß sie aus den ihnen angebotenen Botschaften aktiv eigene Bedeutungen konstruieren, die stark von den textanalytisch erfaßten abweichen können.⁷ Allerdings konzentrieren sich auch die meisten ethnographischen Studien, die von einem feministischen Erkenntnisinteresse geleitet sind, bisher auf ein weibliches Publikum und untersuchen hauptsächlich die Rezeption sogenannter 'weiblicher' Genres.

Betrachtet man die bisherigen Forschungsarbeiten in einem solchen, notwendigerweise rudimentären und stark vereinfachenden Überblick, kann folgendes festgehalten werden: Feministische Medienforschung verschiedenster Ausrichtung kritisiert scheinbar geschlechtsneutrale Medieninhalte und Darstellungsweisen, entlarvt patriarchale Strukturen in der Produktion und Rezeption und gibt auf zahlreichen Ebenen wichtige Anregungen für Gegenentwürfe. Textanalysen wie ethnographische Studien können zentrale Einsichten in die komplexen Prozesse der medialen Konstruktionen von Weiblichkeit vermitteln. Dabei fallen jedoch drei grundsätzliche Problemkomplexe auf:

- ◆ Erstens muß der überwiegende Teil der feministischen Studien als reine „Frauenforschung“ in dem Sinne bezeichnet werden, daß die Marginalisierung oder gar Ghettoisierung weiblicher Erfahrungen und Lebenswelten ungewollt reproduziert wird. Durch die Forderung, die bisher vernachlässigten oder ausgeklammerten Frauen bzw. Repräsentationen von Frauen in die Medienforschung miteinzubeziehen, wird gleichzeitig

⁷ Vgl. beispielsweise Radway 1984, Ang 1986, Seiter u.a. 1989 und Gray 1992.

ihr Status als das andere, das besondere, oder gar das problematische Geschlecht bestätigt. Da die Geschlechtlichkeit der Männer nicht thematisiert wird, bleibt die Kategorie Geschlecht an 'Frau' geknüpft.⁸

- ◆ Zweitens konstruieren die meisten Arbeiten implizit ein ideales feministisches Subjekt, ohne es genauer zu bezeichnen. Ein kaum als solches reflektiertes „wir“ (Brunsdon 1993) durchzieht zahlreiche medienkritischen Analysen und behauptet zu wissen, welche Bilder von Frauen die realistischeren sind, oder welche sich als positive Rollenmodelle eignen. Nur wenige Forscherinnen hinterfragen dezidiert den eigenen feministischen Standpunkt oder ihr eigenes Vergnügen an den Medien, statt dessen postulieren sie indirekt einen Unterschied zwischen sich selbst (als wissenschaftlich legitimer Autorität) und den 'normalen' RezipientInnen, die es aufzuklären und von der männlichen Vorherrschaft zu befreien gilt. Problematisch ist hierbei nicht nur die Konstruktion einer Kollektivität, eines für alle Frauen geltenden Feminismus, der Differenzen zwischen Frauen aufgrund von Schicht, ethnischer Zugehörigkeit, Alter usw. ignoriert. Zu kritisieren ist auch der künstlich hergestellte Gegensatz zwischen den politischen Zielen des Feminismus und dem Vergnügen, das viele Frauen an den Produkten der populären Kultur empfinden.
- ◆ Drittens, und dieser Einwand ist für mich der schwerwiegendste, wird in den Forschungsansätzen immer schon gewußt, was Frauen und was Männer sind: Es wird von einer eindeutigen, unveränderbaren Geschlechtsidentität ausgegangen, die letztendlich auf einer Definition von Geschlecht als biologisch festgelegt (wenn auch kulturell geprägt) beruht. Dadurch wird selbst in den Forschungen, die sich mit geschlechtsspezifischen Rezeptionsweisen auseinandersetzen, a priori vorgegeben, was es eigentlich zu erforschen gälte. Die vortheoretisch gesetzte Annahme, daß die Erfahrungen von Männern und Frauen grundsätzlich verschieden sind, wird dabei zum theoretischen Ausgangspunkt und gibt letztendlich eine kollektive Phantasie als ontologische Dualität aus.

⁸ Dies könnte einer von mehreren Gründen dafür sein, daß feministische Arbeiten bis heute von vielen männlichen Forschern kaum rezipiert werden und an die Ränder der Disziplinen verbannt bleiben.

Diese Einwände, die von einigen Medienforscherinnen bereits in ähnlicher Weise formuliert worden sind,⁹ leiten sich aus den neuen Entwicklungen in der feministischen Theoriebildung ab und verweisen auf die Notwendigkeit eines Paradigmenwechsels auch in der feministischen Medienforschung. An dieser Stelle können die aktuellen theoretischen Entwicklungen nicht ausführlich dargestellt werden, doch die in jüngster Zeit erschienene Literatur, die sich mit den Theorien von Judith Butler (1991) und anderen Denkerinnen intensiv auseinandersetzt, ist zahlreich.¹⁰ Einige zentrale Prämissen, die ich im Kontext meiner Dissertation¹¹ formuliert habe, sollen hier genügen, bevor ich meine Überlegungen in einem nächsten Schritt anhand einer Fallstudie verdeutlichen werde.

Geschlecht als Konstruktion

Die Differenz der Geschlechter ist nicht als natürliche, sondern als kulturell konstruierte zu betrachten. Ein naturhaft gedachter Unterschied zwischen 'männlich' und 'weiblich' kann aus dieser Perspektive nicht die theoretische Vorannahme der Untersuchung bilden. Ging es in der feministischen Medienforschung bisher hauptsächlich um das Problem, welche Auswirkungen Geschlecht auf Produktion, Ästhetik oder Wirkung von Medien hat, so stellt sich die Frage jetzt anders: Wie wird Weiblichkeit, wie wird Männlichkeit medial produziert, und wie werden Machtverhältnisse daraus abgeleitet und legitimiert?

Medien nehmen als gesellschaftliche Institutionen von zunehmender Wichtigkeit in diesem komplexen Prozeß kultureller Bedeutungskonstruktion eine besondere Stellung ein – sie sind daher mehr als bloße Repräsentanten des gesellschaftlich dominanten Geschlechtermachtverhältnisses. Teresa de Lauretis (1987) bezeichnet die Medien als „Technologies of Gender“, die fortwährend unterschiedliche Sichtweisen auf die Geschlech-

⁹ Vgl. Angerer, Dorer 1994, Ang, Hermes 1994 und Zoonen 1994.

¹⁰ Einen übersichtlichen Einstieg in die Debatte bieten Gildemeister, Wetterer 1992, Heintz 1993 oder Sgier 1994.

¹¹ Die empirische Studie mit dem Arbeitstitel „Puzzling Gender: Die Konstruktion von Geschlechterdifferenz im und beim Musikfernsehen“ untersucht die Musikvideo-Rezeption am Beispiel von 18 Jugendlichen.

ter erzeugen, disziplinierende wie auch widerständige. Sie eröffnet damit einen Blick auf die Medien als diskursproduzierende Instanzen, in denen die Bedeutung von Geschlecht fortwährend verhandelt wird: in der Produktion, in den Produkten selbst wie auch in der Rezeption, die im Kontext des (zweigeschlechtlich organisierten) Alltags stattfindet.

Es muß folglich darum gehen, die diskursiven und nichtdiskursiven Elemente und Techniken der Medien einerseits und ihrer RezipientInnen andererseits zu untersuchen, die beim Konstruktionsprozeß von Geschlecht und Geschlechterdifferenz eine Rolle spielen: Wie wird das Arrangement der Geschlechter medial produziert und artikuliert, wie wird es angeeignet und reproduziert? Dabei ist es besonders wichtig, die Brüche und Widersprüche aufzudecken, die als Spielräume zur Produktion widerständiger Diskurse taktisch genutzt werden können – in den Medien wie auch in der Rezeption.

ZuschauerInnen interpretieren Medienprodukte im Kontext ihres Alltags, vor dem Hintergrund ihres bisherigen Wissens und im Rekurs auf eigene Phantasien, Wünsche und Ängste. Bedeutung ist somit nicht im Produkt an sich schon vorhanden, als ihm innewohnender Bestandteil des medialen Textes fest encodiert, sondern entsteht letztlich erst beim Decodieren der Angebote (Hall 1980). Erst wenn sich reale Subjekte im Akt des Hörens und Sehens aktiv mit den verbalen, akustischen und visuellen Bedeutungsangeboten eines bestimmten Produkts auseinandersetzen, kann von Bedeutung, Sinn, Verstehen oder Wirkung gesprochen werden. Betrachtet man die Rezeption von Musikvideos aus dieser konstruktivistisch orientierten Perspektive, so kann nicht länger von einer einseitigen oder verzerrten Darstellung von Weiblichkeit und Männlichkeit ausgegangen werden, die auf Seiten der jugendlichen ZuschauerInnen eine Übernahme falscher bzw. reaktionärer Vorstellungen zur Folge hat. Im Zentrum steht statt dessen die Frage, wie Jugendliche die angebotenen kulturellen Konstruktionen, die medial vermittelten Repräsentationen von Geschlecht wahrnehmen und diskutieren, und welche der angebotenen Subjektpositionen sie akzeptieren, umdeuten oder auch verweigern. Diese, in aktiver Auseinandersetzung mit den medialen Angeboten stattfindenden, Aneignungsprozesse und Widerstandspotentiale werfen neues Licht auf die Konstruktion von Geschlechtsidentität, die hier nicht als authentischer

Kern, sondern als zentraler Teil eines sich prozeßhaft konstituierenden Identitätskonglomerats verstanden wird.

Zum Beispiel Madonna

Sie schätzt sich selbst als die berühmteste Frau der Welt ein. Tatsächlich hat vor ihr kein anderer Star soviel öffentliches Aufsehen erregt, die Debatten um mediale Kontrolle und Zensur weltweit derart angefacht. Mit schockierenden Bildern hat Madonna nicht nur den Papst, sondern auch den Pepsi-Konzern gegen sich aufgebracht, und das Spektrum der Meinungen könnte kaum größer sein: Während sich die amerikanische *moral majority* vehement für saubere, madonnafreie Bildschirme einsetzt, stehen ihre Videos bei Millionen von Fans noch immer hoch im Kurs. Die feministische Kritik ist ebenfalls gespalten. Sieht die eine Seite in Madonnas Darstellungen von Sexualität einen weiteren Beweis für die frauenfeindliche Pornographisierung der amerikanischen Kultur, werden dieselben Bilder in vielen akademischen Kontexten mittlerweile als Befreiung von starren Geschlechterrollen gehandelt und als kunstvolle Beispiele für eine postmoderne Identitätspolitik bezeichnet. So charakterisiert die feministische Musikwissenschaftlerin Susan McClary Madonnas Werk folgendermaßen:

“Madonna’s art itself repeatedly deconstructs the traditional notion of the unified subject with finite ego boundaries. Her pieces explore – sometimes playfully, sometimes seriously – various ways of constituting identities that refuse stability, that remain fluid, that resist definition.” (McClary 1991, 150)

Madonnas multimediale Inszenierungen, ihre Musik, die Videos, Konzertauftritte und Filme, ihr Fotoband mit dem Titel „Sex“ wie auch die von ihr kontrollierten journalistischen Diskurse, sie alle verweisen auf eine Auflösung bislang fester Identitäten und Identifikationsmöglichkeiten. Geschlecht und ethnische Zugehörigkeit scheinen bei kaum einer anderen Popmusikerin so disponibel wie bei Madonna, weshalb sie immer wieder auch als prototypischer postmoderner Medienstar bezeichnet wird. Aus diesem Grund wirkt das Madonna-Phänomen auf viele Kulturwissen-

schaftlerInnen äußerst anziehend: Die extravagante Erscheinung wird dabei zum vielzitierten Beispiel für die Aufhebung der *high/popular culture*-Dichotomie, für die Fragmentarisierung von Identität und für ein Konzept von Weiblichkeit als ständige Simulation (Schwichtenberg 1993).

Vor allem ihre Musikvideos¹² werden immer wieder als herausragende Beispiele für eine postmoderne Identitätspolitik herangezogen – ein beeindruckender Fall von Selbstinszenierung und reflexiver Selbststilisierung herangezogen. In ihren Videos *Vogue* (1990) oder *Justify my Love*¹³ wie auch im Dokumentarfilm *Truth or Dare*¹⁴ wird der Konstruktionscharakter der Starfigur transparent. Dabei wechselt sie nicht nur immer wieder Rollen und Positionen, sondern spielt auch mit Geschlechtsidentität und Sexualität und zeigt durch provozierende Inszenierungen und Kostüme, Handlungsverläufe und Gesten deutlich, daß 'Frausein' für sie eine Serie von Maskeraden und damit nichts als eine grandiose Show ist. Die Offenheit des Textes, eine in vielen Videos strukturell angelegte Polysemie, bewirkt eine besondere Mischung aus Attraktion und Provokation.

Vor allem den Zuschauerinnen bietet Madonna damit eine Vielzahl von Identitäten und Identifikationsmöglichkeiten an, von der lüsternen *femme fatale* zur liebevollen Tochter, von der Retterin eines zu unrecht eingesperrten Schwarzen zur peitschenschwingenden Domina, von der strengen Geschäftsfrau mit Monokel über die Peepshow-Tänzerin zum eigensinnigen Teenager. Sie breitet sich im gesamten Spektrum zwischen den Dichotomien Hure und Heilige aus und führt diese traditionelle Polarisierung dadurch ad absurdum, daß sie die Bedeutungszuweisung dieser einen oder anderen 'Weiblichkeit' immer wieder aufbricht und hinterfragt. Die offerierten Identifikationen können sich sogar innerhalb eines einzigen Videos völlig verlagern, wie in *Express Yourself* (1989): vom reichen Luxusgeschöpf zum angeketteten Lustobjekt, von der kontrollierenden Macho-Frau zur scheinbar unterwürfig kriechenden *catwoman*. Auch in

¹² Obwohl Musikvideo-Profis wie Mary Lambert, David Fincher und Jean-Baptiste Mondino für die Regie verantwortlich zeichnen, kontrolliert Madonna den gesamten Produktionsprozeß.

¹³ Mit Ausnahme von *Justify my Love* (1990) sind alle hier erwähnten Clips auf der Videocassette „Madonna: The Immaculate Collection“ (1990) versammelt. Warner Music Vision, Nr. 7599 38214-3.

¹⁴ Regie: Alek Keshishian, 1991. Der Film kam 1992 unter dem Titel *In Bed With Madonna* in die deutschen Kinos.

diesem Clip, in dem sie sich explizit an Mädchen und Frauen wendet,¹⁵ führt sie traditionelle Definitionen von Weiblichkeit vor und dekonstruiert sie sogleich wieder. Die Maskerade, so zahlreiche Medienwissenschaftlerinnen, wird als solche durchschaubar, und damit auch die künstliche Herstellung von Weiblichkeit in all ihren Facetten. E. Ann Kaplan beschreibt in ihrem Aufsatz „Madonna Politics“ diese Auflösung von ‘Weiblichkeit’ in ‘Weiblichkeiten’ folgendermaßen:

“Madonna’s play with gender categories in recent texts prevents identification with any consistent image, let alone any culturally validated feminine norm.” (Kaplan 1993, 158)

Fragen der Rezeption

Doch nehmen die Jugendlichen die vielfältigen Identifikationsangebote überhaupt wahr? Was genau sehen die Zuschauerinnen und Zuschauer, wenn sie Madonna-Musikvideos sehen? Wie interpretieren sie diese medialen Repräsentationen von Weiblichkeit (und Männlichkeit), wie bewerten sie ihre je spezifischen Seh-Weisen im Kontext ihrer Lebensgeschichte und ihres eigenen Alltags? Gibt ihnen die Musikerin tatsächlich eine neue Freiheit mit auf den Weg in die pluralen Lebensstile, ins postmoderne Zeitalter der eigenständigen Identitätsfabrikationen, in denen ‘Weiblichkeit’ nur noch ein Konstruktionselement unter vielen ist – und damit austauschbar oder gar vermeidbar? Erste Ergebnisse meiner „empathisch-interpretativ“ (Rogge/Jensen 1988) ausgerichteten Studie veranschaulichen die Rezeptionsprozesse, in denen Zweigeschlechtlichkeit diskursiv hergestellt wird.

Musikvideos sind zwar nur ein kleines Mosaiksteinchen in diesem kulturellen Prozeß, doch für Jugendliche spielen die Identitätsvorschläge und Identifikationsangebote der Popkultur eine zentrale Rolle. Weniger aufgrund körperlicher Veränderungen in der Pubertät, sondern vor allem im Kontext gesellschaftlicher Umgangsweisen mit dem Phänomen des Heranwachsens müssen sich Jungen und Mädchen ab einem gewissen Alter

¹⁵ Bevor der Song beginnt, ruft Madonna ihren Zuschauerinnen zu: „Come on girls, do you believe in love? Because I have something to say about it, and it goes something like this.“

verstärkt mit den Fragen der Geschlechtsidentität auseinandersetzen: Wer bin ich? Was sind die Anforderungen an eine Frau? Wie muß ich als Mann sein? Was ist Sexualität?

Am Beispiel von wenigen Passagen aus zwei Intensivinterviews,¹⁶ in denen völlig unterschiedliche Rezeptionsweisen zutage treten, soll im folgenden der komplexe Prozeß der Bedeutungskonstruktion im einzelnen untersucht werden.

Zwei Arten von Madonna-Liebe

Paolo ist ein achtzehnjähriger Schüler, der über ein großes Wissen über Musikvideos verfügt und die meisten bereits beim ersten Bild oder Ton erkennt. Als wir im Interview über Madonna sprechen, beschreibt er mir den Inhalt von *Express Yourself* folgendermaßen:

„Ja, das ist ja praktisch der eine Mann, der jetzt da in dem Werk arbeitet, der ist ja angekettet. Aber insgeheim würde er sich irgendwie lieber der Madonna widmen. Und dann soll er etwas sein self expressen, also praktisch aus sich selbst herausgehen, um zu testen, ob er auch wirklich praktisch auf die Frau abfährt oder nicht. Also, so würde ich das halt sehen.“

Auf meine zweifelnde Nachfrage hin bestätigt mir Paolo, daß er sich – trotz der ausdrücklichen Adressierung von Zuschauerinnen am Anfang des Clips – „hundertprozentig“ als Mann angesprochen fühlt. Indem er sich bereits zu Beginn mit dem (im Bild keineswegs gefesselten) Arbeiter identifiziert, kann er sich in die später folgende erotische Begegnung mit Madonna hineinphantasieren. Aber er sieht ihn nicht als Objekt der weiblichen Begierde, wie das Video nahelegt: Paolo blendet die sexuell offensive Hauptfigur Madonna einfach aus und konzentriert sich ganz auf den geknechteten Mann, dem er die Aktivität und die Verantwortung dafür zuschreibt, daß er zu guter Letzt den Weg in ihr Schlafzimmer findet. Aus seiner Perspektive ist es der Mann, der die Wahl trifft, nicht die Frau.

¹⁶ Beide Interviews hatten eine Länge von drei Stunden und wurden im Sommer 1993 geführt. Die hier benutzten Namen wurden von den Jugendlichen selbst gewählt. Ich danke beiden für ihr Interesse und Engagement.

Mag die Repräsentation weiblicher Sexualität im Vergleich zu traditionellen Darstellungsweisen bei Madonna auch noch so ungewöhnlich und verunsichernd sein – männlichen Zuschauern stehen nach wie vor die klassischen Subjektpositionen zur Verfügung, von denen aus sie sich als aktiv Handelnde, die Frau hingegen als visuell anziehendes Objekt der Begierde wahrnehmen können. Paolo konstruiert seine eigene Bedeutung des Videos in Auseinandersetzung mit den Elementen des Clips, mit seinen persönlichen Imaginationen, und natürlich auch in Auseinandersetzung mit den an ihn gestellten Erwartungen im Rahmen des Interviews. Was er generell von Madonna hält, sagt er mir relativ direkt:

„Ich meine, die sieht schon gut aus, die Madonna, und ich glaube, die macht das aus dem einen Grund. Und wenn man eigentlich bedenkt, daß, ich kann mir eigentlich kaum Männer vorstellen, die nicht irgendwann davon träumen, zumindest eine männliche Person, die normal veranlagt ist, einen one-night-stand mit dieser Frau zu haben. ... Denn ich wette mit Dir, wenn man eine Umfrage durchführen würde, die ganzen Leute, die Madonna schlecht finden, die würden es insgeheim aber mal gerne drauf ankommen lassen, sie zu treffen und zu sehen, was sich dann so ergibt. Das ist wirklich so. Das habe ich auch bei mir gemerkt und bei meinem Freundeskreis.“

Seine im Interview als Souveränität und Lockerheit daherkommende Umgangsweise mit dem Thema Sexualität beruht allerdings nicht auf einem eigenen reichen Erfahrungsschatz, sondern auf der Tatsache, daß er sich mir als Interviewerin gegenüber immer wieder als überlegen darzustellen versucht. In gewisser Weise versucht auch er im Verlauf der drei Stunden zu testen, „ob er auch wirklich praktisch auf die Frau abfährt oder nicht“.

Bereits in diesen wenigen Passagen wird deutlich, wie stark die Seh-Weisen, die Identifikationen und damit auch die Konstruktionen von Weiblichkeit und Männlichkeit vom jeweiligen Seh-Kontext und von den persönlichen Wünschen und Ängsten des Zuschauers abhängen.

Wie die meisten anderen Interviewpartnerinnen äußert auch die neunzehnjährige Helena im Verlauf des Gesprächs irgendwann Vorbehalte gegenüber Madonnas Auffassung von Weiblichkeit und Sexualität, doch zunächst versucht sie mir zu erklären, warum sie seit Jahren ein treuer Madonna-Fan ist:

„Früher hab ich das gottesarg gemocht und wenn ich was von ihr gehört hab, dann war ich richtig aufgeregt. ... Die Musik hat mich fasziniert, die Musik und ihr Auftreten. Und auch grade die Musikvideos mit dazu, weißte, so wie sie war, einfach die Ausstrahlung, die ganze Ausstrahlung, weißte.“

Madonna hat für Helena eine ganz besondere Bedeutung. Die junge Frau, die mindestens zehn Alben mit Madonna-Fotos vollgeklebt hat, erlebt ihren Lieblingsstar als konkrete emotionale Unterstützung. In ihrer eigenen Lebensgeschichte ist die schlimmste Zeit wohl vorbei – nach Gewalterfahrungen in der Familie riß sie aus und lebte vier Jahre im Heim – doch auch jetzt, in der eigenen Wohnung, verläßt sie sich auf die beruhigende Wirkung von Musik, die sie ständig hört. Was früher Madonna-Kassetten waren, leistet heute MTV: Der Fernseher läuft bei ihr tatsächlich Tag und Nacht. Denn wenn es still wird, fühlt sie sich einsam, bekommt Angst und kann nicht schlafen. Weil sie keine richtigen Freunde hat, macht sie Madonna zu einer zentralen Bezugsperson, zu einer imaginären Freundin, die ihr jede Menge Ausdrucks- und Stilisierungsmöglichkeiten zeigt. In Form von Bildern eignet sie sich verschiedene Spielarten von Weiblichkeit an, allerdings nur als Imaginationen, nicht aber als real lebbare Ideal- oder Vorbilder.¹⁷

Auf dem Hintergrund ihrer Biographie sind auch ihre Aussagen zu Madonnas Sexualität zu interpretieren:

„Ja, und die frühere hab ich mehr gemocht als die jetzige. Jetzt ist sie so –, zeigt sie ihren Sex mehr so offen, so, aber nicht nur offen, sondern so mehr, so, als ob sie sagen würde: was ich jetzt mache, das müßt ihr auch machen! So direkt, so gezielt macht sie das. ... Das ist schon pervers, was sie manchmal macht. ... Das mag ich echt nicht so arg. Aber trotzdem, weißte, sammle ich trotzdem Bilder von ihr. ... Ich habe auch Nacktphotos von ihr.“

¹⁷ Ihre Sammelpraxis ist differenziert: Alle Bilder erhalten eine Unterschrift aus Jahreszahlen, Songtiteln oder persönlichen Kommentaren. Wenn sie entdeckt, daß sie das soeben säuberlich ausgeschnittene Foto schon besitzt, vergleicht sie Druckqualität und Größe der beiden Aufnahmen und entscheidet sich, das bessere zu behalten. Falls sich das bereits eingeklebte Bild als das schlechtere herausstellt, streicht sie es durch und legt das neue dazu. Manchmal klebt sie auch Fotos in einer neuen, ihr sinnvoller erscheinenden Reihenfolge um.

Die von ihr früher erlebte erotische Anziehungskraft Madonnas hat für Helena deutlich nachgelassen, seit sie sich von ihrem Lieblingsstar zu bestimmten sexuellen Handlungen aufgefordert sieht. Während sie sich bei der Beschäftigung mit ihren gesammelten Nacktphotos wohl fühlt, weil sie dabei sozusagen mit Madonna allein sein kann, sie bezeichnet das als „meine innere Freude“, kommen in den expliziteren Videobildern weitere Agierende, vor allem Männer, hinzu. Bei den sich bewegenden Körpern in den Videos steht für Helena nicht mehr das vorher gerühmte „unheimliche Wandlungsvermögen“ des Stars, Madonnas Offenheit, im Zentrum, sondern sie kritisiert im Gegenteil die Einseitigkeit der dargestellten Sexualität, die für sie jetzt eingeschränkte Interpretationsmöglichkeit, die Festlegung auf eine bestimmte Praxis, auf ein bestimmtes Bild von Weiblichkeit als sexuell aktiv und dominant. Da Mädchen immer wieder auf der Suche nach normativen Vorbildern sind, die sich von der Mutter unterscheiden, liegt hier eine paradoxe Situation vor: Madonna, die eben gerade keine normativen Repräsentationen von Weiblichkeit anbieten will, kann in einem solchen Zusammenhang als sexuell aktive Frau zu einer bedrohlichen Norm werden. Obwohl – wie Helena selbst weiß – andere Bedeutungszuweisungen denkbar wären, bleiben sie ihr hier aufgrund ihrer persönlichen Sichtweise verschlossen. Ein Grund dafür könnte sein, daß unangenehme Erinnerungen aufsteigen, die sie verdrängen muß, um sich zu schützen.

Auch in der Gesamtbeurteilung sind es für Helena keineswegs die wechselnden Identitäten des Popstars, die für sie den großen Reiz ausmachen, sondern gerade im Gegenteil: die Tatsache, daß Madonna trotz ihrer Wandlungsfähigkeit immer Madonna bleibt. Denn damit ist indirekt gesichert, daß auch Helena immer Helena bleibt, trotz der gewaltvollen Katastrophen, trotz der großen Einsamkeit. Die Vielfalt scheint hier überfordernd zu wirken, die Pluralisierung wird als Verunsicherung erlebt. Im letzten Teil des Interviews geht sie nochmals auf Madonna ein:

„Also ich glaub’ nicht, daß die immer froh ist. Sie zeigt es nicht, sie zeigt, daß sie die Männer beherrschen kann. ... Ich glaub’ es einfach nicht, daß sie nicht auch verletztlich sein kann. ... Ich glaub’ schon, daß sie lebensfroh ist, ja. Aber ich glaub’ auch, daß sie ganz arg Probleme hat. Also ich hab gelesen, daß sie Schlafstörungen hat. Und sie hat auch einen Mann gehabt, und ... die haben sehr viel ge-

stritten, und der hat sie zuletzt auch geschlagen und so. ... Und ich, also zur Zeit denke ich, die ist schon einsam, ne. Weil grad in der letzten Zeit wird sie auch verrissen. ... Nicht jeder mag Madonna.“

Nur selten lassen sich die Projektionen eigener Schwierigkeiten, Ängste und Wünsche auf eine Starfigur im Detail rekonstruieren wie bei diesem Beispiel extremer Madonnaliebe. Im Gespräch mit mir kommt Helena nach vielen anderen Hinweisen erst ganz am Ende auf den Aspekt von Madonna zu sprechen, der ihr in dieser Interviewsituation am wichtigsten erscheint: die ungeliebte Frau als Opfer von Gewalt und Vernachlässigung. Da ihr die Videos selbst wenig Anhaltspunkte für diese Projektionen bieten, imaginiert sie für diesen Zweck eine reale, private Madonna, mit der sie sich in diesem Augenblick identisch fühlen kann. Ihre Auswahl aus der Vielfalt der angebotenen Weiblichkeiten ist die Identifikation mit der Opferrolle.

Identitätskonstruktionen

Unter Einbeziehung anderer Interview-Interpretationen möchte ich abschließend einige Thesen zusammenfassen:

- ◆ Weiblichkeit wird (wie Männlichkeit auch) von Jugendlichen in Auseinandersetzung mit Musikvideos hergestellt: ein interaktiver Prozeß, der besonders in der Adoleszenz eine wichtige Rolle dabei spielt, Geschlechtsidentitäten als Dichotomien zu rekonstruieren, die *gendered culture* immer wieder neu herzustellen.
- ◆ Sexualität spielt dabei eine große Rolle. Weil in den bisherigen Repräsentationen von Weiblichkeit aktive, genußvolle Sexualität ausgeschlossen bzw. negativ bewertet ist, werden Madonnas Grenzüberschreitungen heftig diskutiert und müssen von den Jugendlichen vor dem je eigenen Hintergrund verhandelt werden. Das Beispiel zeigt, wie schwierig das im Einzelfall sein kann: Helena versucht, die Sexualität Madonnas in Form von Nacktphotos zu besitzen, die Erotik hält sie durch die bildliche Fixierung auf Distanz. Sobald für sie eine Bedrohung in Form von gelebter Sexualität spürbar wird, blendet sie trotz der starken affektiven Bindung zentrale Aspekte aus. Selbstverständlich machen es auch heute

noch viele Madonna-Fans ganz anders und feiern ihre multimedialen Innovationen und Provokationen hingebungsvoll (Turner 1993).

- ◆ Musikvideos liefern Jugendlichen die Identitätsangebote, die sie für ihre subjektiven Konstruktionen von Geschlechtsidentität brauchen. Auch wenn der Fluß von MTV als postmoderne Oberflächenunterhaltung, als ständige Simulation ohne tieferen Sinn betrachtet werden kann – für viele jugendliche RezipientInnen sind Musikvideos von größerer Bedeutung, weil sie zahlreiche Anlässe und Modelle für die Identitätsarbeit darstellen, alte Normen hinterfragen und dabei neue anbieten.
- ◆ Diese Identitätsarbeit anhand von Musikvideos ist als ein komplexer alltäglicher Prozeß zu sehen, in dem einerseits die dominante Geschlechterideologie rekonstruiert wird, andererseits aber auch ein utopischer Freiraum mit Möglichkeiten für emanzipatorische Selbstkonstruktionen eröffnet wird, unter bestimmten Vorzeichen auch in einem spielerischen Umgang mit Geschlechtsidentitäten.
- ◆ Madonnas Videos bieten zwar insbesondere den ZuschauerInnen eine größere Palette von zum Teil widersprüchlichen Weiblichkeiten an und fordern dadurch aktive und immer subjektive Konstruktions- und Kombinationsweisen von Geschlechtsidentitäten heraus. Doch diese müssen nicht zwangsläufig subversiv sein, sondern können, wie gezeigt, auch traditionelle Ideologien bestätigen.
- ◆ Überdies sind IdentitätskünstlerInnen wie Madonna eine große Ausnahme und eine überholte noch dazu: mag sie bei AkademikerInnen auch noch so ‘hip’ sein, bei vielen Jugendlichen ist Madonna inzwischen ‘mega-out’. Die kulturwissenschaftliche Forschung kann diesen *cultural lag* nie vollständig überbrücken. Im Augenblick besteht die tägliche MTV- und VIVA-Kost hauptsächlich aus Produktionen, die die klassischen Konventionen unhinterfragt reproduzieren. Doch was sich die Jugendlichen in Auseinandersetzung mit Madonna angeeignet haben, wird ihnen beim Popfernsehen auch weiterhin von Nutzen sein, denn „identity”, so Stuart Hall, „is one of the most slippery of the sliding customers” (Hall 1992, 9). Daher werden Jungen und Mädchen, junge Frauen und Männer die Angebote aus der Popkultur auch weiterhin zur Stabilisierung und Zentrierung in einer unübersichtlichen Welt nutzen.

Literatur

- Altrogge, M. (1990). Wohin mit all den Zeichen oder Was hat Madonna mit dem Papst und Pepsi Cola zu tun? In: H. J. Wulff mit N. Grob und K. Prümm (Hg.). Zweites Film- und Fernsehwissenschaftliches Kolloquium / Berlin '89. Münster: MAKS Publikationen, 221-234
- Ang, I. (1986). Das Gefühl Dallas. Zur Produktion des Trivialen. Bielefeld: Daedalus
- Ang, I., Hermes, J. (1991). Gender and/in Media Consumption. In: J. Curran, M. Gurevitch (Hg.). *Mass Media and Society*. London: Arnold, 307-328. Rpt. in: M.-L. Angerer, J. Dorer (Hg.). *Gender und Medien. Theoretische Ansätze, empirische Befunde und Praxis der Massenkommunikation*. Ein Textbuch zur Einführung. Wien: Braumüller, 114-133
- Angerer, M.-L., Dorer, J. (1994). Auf dem Weg zu einer feministischen Kommunikations- und Medientheorie. In: M.-L. Angerer, J. Dorer (Hg.). *Gender und Medien. Theoretische Ansätze, empirische Befunde und Praxis der Massenkommunikation*. Ein Textbuch zur Einführung. Wien: Braumüller, 8-23
- Bausinger, H. (1984). Alltag, Technik, Medien. In: *Sprache im technischen Zeitalter* 89, 60-70
- Bechdorf, U. (1994). Musikvideos im Alltag. Geschlechtsspezifische Rezeptionsweisen. In: M.-L. Angerer, J. Dorer (Hg.). *Gender und Medien. Theoretische Ansätze, empirische Befunde und Praxis der Massenkommunikation*. Ein Textbuch zur Einführung. Wien: Braumüller, 186-195
- Bergermann, U. (1995). Madonna ff. In: *Frauen Kunst Wissenschaft* 19, 58-65
- Bernold, M. (1992). 'Let's Talk About Clips'. Feministische Analysen von MTV. Ein Blick auf die anglo-amerikanische Diskussion. In: *Medien Journal* 16.3, 133-139
- Bradby, B. (1992). Like a Virgin Mother? Materialism and Maternalism in the Songs of Madonna. In: *Cultural Studies* 6.1, 74-96
- Brown, J. D., Schulze, L. (1990). The Effects of Race, Gender, and Fandom on Audience Interpretations of Madonna's Music Videos. In: *Journal of Communication* 40.2, 88-102
- Brown, M. E. (Hg.). (1989). *Television and Women's Culture. The Politics of the Popular*. London: Sage
- Brunsdon, Ch. (1993). Identity in Feminist Television Criticism. In: *Media, Culture and Society* 15, 309-320

- Butler, J. (1991). *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Cornelißen, W., Küsters, K. (1992). Frauen und Nachrichten. Zum Frauenbild in den Nachrichtensendungen. In: R. Fröhlich (Hg.). *Der andere Blick. Aktuelles zur Massenkommunikation aus weiblicher Sicht*. Bochum: Brockmeyer, 123-138
- Curry, R. (1990). Madonna from Marilyn to Marlene – Pastiche and/or Parody? In: *Journal of Film and Video* 42.2, 15-30
- De Certeau, M. (1984). *The Practice of Everyday Life*. Berkeley: Univ. of California Press
- Diederichsen, D. (1993). Offene Identität und zynische Untertanen. In: D. Diederichsen et al. (Hg.). *Das Madonna Phänomen*. Hamburg: KleinVerlag, 6-25
- Fiske, J. (1989). Madonna. In: *Reading the Popular*. Boston: Unwin Hyman, 95-113
- Frank, L., Smith, P. (1993). Introduction: How to Use Your New Madonna. In: L. Frank, P. Smith (Hg.). *Madonnarama. Essays on Sex and Popular Culture*. Pittsburgh: Cleis Press, 7-19
- Frith, S., Goodwin, A., Grossberg, L. (Hg.). (1993). *Sound and Vision. The Music Video Reader*. London: Routledge
- Gildemeister, R., Wetterer, A. (1992). Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In: G.-A. Knapp, A. Wetterer (Hg.). *Traditionen Brüche. Entwicklungen feministischer Theorie*. Freiburg: Kore, 201-254
- Goodwin, A. (1992). *Dancing in the Distraction Factory. Music Television and Popular Culture*. Minneapolis: Univ. of Minnesota Press
- Gow, J. (1992). Making Sense of Music Video. Research During the Inaugural Decade. In: *Journal of American Culture* 15.3, 35-43
- Gray, A. (1992). *Video Playtime. The Gendering of a Leisure Technology*. London: Routledge
- Grigat, N. (1995). *Madonnabilder. Dekonstruktive Ästhetik in den Videobildern Madonnas*. Frankfurt/M.: Lang
- Hagemann-White, C. (1993). Die Konstrukteure des Geschlechts auf frischer Tat ertappen? Methodische Konsequenzen einer theoretischen Einsicht. In: *Feministische Studien* 2, 68-78

- Hall, St. (1980). Encoding/Decoding. In: St. Hall et al. (Hg.). Culture, Media, Language. Working Papers in Cultural Studies, 1972-79. London: Hutchinson, 128-138
- Hall, St. (1992). Stitching Yourself in Place. In: G. van Dijk, K. Koch, M. Schoondorp (Hg.). Nothing Bloody Stands Still. Amsterdam: Amsterdam Cultural Studies Foundation, 4-13
- Hansen, Ch. H., Hansen, R. (1990). The Influence of Sex and Violence on the Appeal of Rock Music Videos. In: Communication Research 17.2, 212-234
- Heintz, B. (1993). Die Auflösung der Geschlechterdifferenz. Entwicklungstendenzen in der Theorie der Geschlechter. In: E. Bühler u.a. (Hg.). Ortssuche. Zur Geographie der Geschlechterdifferenz. Zürich: eFeF-Verl., 17-48
- Holtz-Bacha, Ch. (1994a). Am Rande der Disziplin. Weibliche Perspektiven in der deutschsprachigen Kommunikationswissenschaft. In: M.-L. Angerer, J. Dorer (Hg.). Gender und Medien. Theoretische Ansätze, empirische Befunde und Praxis der Massenkommunikation. Ein Textbuch zur Einführung. Wien: Braumüller, 35-46
- Holtz-Bacha, Ch. (1994b). Wenn Frauen den Journalismus erobern oder: Was bringt die Quotierung? In: M.-L. Angerer, J. Dorer (Hg.). Gender und Medien. Theoretische Ansätze, empirische Befunde und Praxis der Massenkommunikation. Ein Textbuch zur Einführung. Wien: Braumüller, 102-109
- Hooks, B. (1994). Madonna. Sklavenhalterin oder 'Soul Sister'? In: Black Looks. Popkultur, Medien, Rassismus. Berlin: Orlanda Frauenverl., 194-203
- Hurley, J. M. (1994). Music Video and the Construction of Gendered Subjectivity (or How Being a Music Video Junkie Turned me Into a Feminist). In: Popular Music 13.3, 327-338
- Janßen, K. (1992). Berufswirklichkeit von Frauen in BRIGITTE. Aspekte und Images eines Themas. In: R. Fröhlich (Hg.). Der andere Blick. Aktuelles zur Massenkommunikation aus weiblicher Sicht. Bochum: Brockmeyer, 81-102
- Jensen, K., Rogge, J.-U. (1986). Überlegungen zu einer Theorie des alltäglichen Umgangs mit Massenmedien in Familien. In: U. Jeggel u.a. (Hg.). Tübinger Beiträge zur Volkskultur. Tübingen: Tübinger Vereinigung für Volkskunde, 301-320

- Kaplan, E. A. (1987). *Rocking Around the Clock. Music Television, Postmodernism, and Consumer Culture*. New York: Methuen
- Kaplan, E. A. (1993). *Madonna Politics. Perversion, Repression, or Subversion? Or Masks and/as Mastery*. In: C. Schwichtenberg (Hg.). *The Madonna Connection. Representational Politics, Subcultural Identities, and Cultural Theory*. Boulder, CO: Westview Press, 149-165
- Keil, S. (1992). *Gibt es einen weiblichen Journalismus?* In: R. Fröhlich (Hg.). *Der andere Blick. Aktuelles zur Massenkommunikation aus weiblicher Sicht*. Bochum: Brockmeyer, 37-54
- Lauretis, T. de (1987). *Technologies of Gender. Essays on Theory, Film and Fiction*. Bloomington: Indiana Univ. Press
- Layton, L. (1993). *Like a Virgin. Madonna's Version of the Feminine*. In: A. Sexton (Hg.). *Desperately Seeking Madonna*. New York: Dell, 170-194
- Lewis, L. A. (1990). *Gender Politics and MTV. Voicing the Difference*. Philadelphia: Temple Univ. Press
- McClary, S. (1991). *Living to Tell. Madonna's Resurrection of the Fleshly*. In: *Feminine Endings. Music, Gender, and Sexuality*. Minneapolis: Univ. of Minnesota Press, 148-166
- Morley, D. (1989). *Changing Paradigms in Audience Studies*. In: E. Seiter et al. (Hg.). *Remote Control. Television, Audiences and Cultural Power*. London: Routledge, 16-43
- Morton, M. (1993). *Don't Go for Second Sex, Baby!* In: C. Schwichtenberg (Hg.). *The Madonna Connection. Representational Politics, Subcultural Identities, and Cultural Theory*. Boulder, CO: Westview Press, 213-235
- Müller, R. (1993). *Hits und Clips. Erklärungsmodelle zur Jugendkultur*. *Musik und Bildung* 25.1, 61-65
- Neverla, I. (1994). *Balanceakte zwischen Angleichung und Abweichung im Journalismus. Aspekte beruflicher Sozialisation von Journalistinnen*. In: M.-L. Angerer, J. Dorer (Hg.). *Gender und Medien. Theoretische Ansätze, empirische Befunde und Praxis der Massenkommunikation. Ein Textbuch zur Einführung*. Wien: Braumüller, 68-76
- Peterson, E. E. (1987). *Media Consumption and Girls Who Want to Have Fun*. In: *Critical Studies in Mass Communication* 4, 37-50
- Radway, J. A. (1984). *Reading the Romance. Women, Patriarchy and Popular Literature*. Chapel Hill: Univ. of North Carolina Press

- Rakow, L. (1994). The Field Reconsidered. In: M.-L. Angerer und J. Dorer (Hg.). *Gender und Medien. Theoretische Ansätze, empirische Befunde und Praxis der Massenkommunikation. Ein Textbuch zur Einführung*. Wien: Braumüller, 24-34
- Röser, J. (1993). *Frauen-Medien-Forschung. Graue Literatur 1980-1992. Eine kommentierte Bibliographie*. Münster
- Rösing, H. (1992). Musik als Lebenshilfe? Funktionen und Alltagskontexte. In: H.-J. Schmitz, H. Trompert (Hg.). *Unter dem Musikteppich. Die Musiken der Alltagskulturen. Hohenheimer Medientage 1990*. Stuttgart: Akademie der Diözese Rottenburg-Stuttgart, 17-39
- Rogge, J.-U., Jensen, K. (1988). Everyday Life and Television in West Germany. An Empathic-Interpretive Perspective on the Family as a System. In: J. Lull (Hg.). *World Families Watch Television*. Newbury Park, CA: Sage, 80-115
- Schmerl, Ch. (Hg.) (1992). *Der Frauenzoo der Werbung. Aufklärung über Fabeltiere*. München
- Schwichtenberg, C. (1993). Madonna's Postmodern Feminism. Bringing the Margins to the Center. In: C. Schwichtenberg (Hg.). *The Madonna Connection. Representational Politics, Subcultural Identities, and Cultural Theory*. Boulder, CO: Westview Press, 129-145
- Seiter, E., Borchers, H., Kreutzner, G., Warth, E.-M. (1989). 'Don't treat us like we're so stupid and naive': Towards an Ethnography of Soap Opera Viewers. In: E. Seiter et al. (Hg.). *Remote Control. Television, Audiences and Cultural Power*. London: Routledge, 223-247
- Sexton, A. (1993). Introduction: Justifying My Love. In: A. Sexton (Hg.). *Desperately Seeking Madonna*. New York: Dell, 1-24
- Sgier, I. (1994). Aus eins mach zehn und zwei lass gehn. Zweigeschlechtlichkeit als kulturelle Konstruktion. Bern: eFeF-Verl.
- Spigel, L. (1994). U.S. Feminist Criticism. The Next Generation? In: *Medien Journal* 18.1, 10-18
- Turner, K. (Hg.) (1993). *I Dream of Madonna. Women's Dreams of the Goddess of Pop*. San Francisco: Collins
- Weedon, Ch. (1990). *Wissen und Erfahrung. Feministische Praxis und post-strukturalistische Theorie*. Zürich: eFeF-Verl.

- Williams, R. (1967). Was heißt 'gemeinsame Kultur'? In: Innovationen. Frankfurt/M.
- Willis, P. (1991). Jugend-Stile. Zur Ästhetik der gemeinsamen Kultur. Berlin: Argument-Verlag
- Zoonen, L. van (1994). Feminist Media Studies. London: Sage

Ute Bechdorf
Ludwig-Uhland-Institut
Schloß
72070 Tübingen

NIELS KNOLLE

**„Weil ich ein Mädchen bin ...“ –
Symbolverständnis, Gebrauch und
Funktionalisierung von Rockmusikinstrumenten
im Kontext der Darstellung von Musikerinnen
und Musikern in aktuellen Videoclips**

Man hat das Leben schon immer nach dem aufgeteilt, was Männern und Frauen ansteht. Und die Rockmusik war immer eine Männerwelt. Jetzt kommen die Frauen und sagen selbst, wo's lang geht – als Menschen und Künstler mit individuellen Vorstellungen, die nicht durch Männer geprägt sind. Und das macht vielen Leuten Angst, weil es keinen Bereich gibt, der von diesen Umwälzungen nicht in irgendeiner Form beeinflusst wird.

Madonna¹

Weil ich ein Mädchen bin, habe ich Blockflöte und Klavier gelernt – weil ich Junge bin, spiele ich E-Gitarre und Schlagzeug. Etwas zugespitzt ließe sich in diesem Satz das Ergebnis der Shell-Studie² von 1985 zur Musizierpraxis der Jugendlichen Anfang der 80er Jahre zusammenfassen, zumindest hinsichtlich der jeweiligen Vorlieben für diese Instrumente sind die Antworten der befragten Jugendlichen durchaus eindeutig. Ein plausibles Ergebnis, so scheint es, wir alle kennen aus der Schule die Jungen, die unbedingt am Schlagzeug sitzen oder E-Gitarre spielen wollen, während die Mädchen sich eher mit Klavier oder Gesang oder einer Aufgabe in der Blockflötengruppe begnügen (lassen).

Rolf Kirchner, einer der Autoren dieser Studie, spricht denn auch von „den ‘männlichen’ Instrumenten E-Gitarre und Schlagzeug“ und verweist auf die „starke Geschlechtsspezifik“ des „Mädcheninstruments“ Blockflöte.³ Aber was meint diese uns so vertraut klingende Rede von der ‘männlichen E-Gitarre’? Und wieso ist die Blockflöte *das* Mädcheninstrument?

¹ ROLLING STONE: Frauen im Rock. – 1 (1995) S. 57.

² Rolf Kirchner: Von der Geige zur Gitarre. Zur Musizierpraxis von Jugendlichen. In: Jugendliche und Erwachsene '85. Bd. 2: Freizeit und Jugendkultur. Opladen: Leske & Budrich 1985. (Jugendwerk der Deutschen Shell). S. 127-141.

³ Vgl. S. 130.

Könnte der von Kirchner benutzte Begriff der 'Geschlechtsspezifik' bedeuten, daß die Geschlechter *als solche* bestimmte Vorlieben für Instrumente haben, gleichsam von 'Natur' aus? Oder ist diese 'Geschlechtsspezifik' vielmehr das Resultat eines *sozio-kulturellen* Lernprozesses, in dessen Verlauf Mädchen und Jungen gleichsam die Erfahrung machen, welchen Geschlechts sie sind und welche sozialen bzw. kulturellen Orientierungen (und damit auch Vorlieben für Instrumente) diesem Geschlecht im öffentlichen Verständnis eingeschrieben sind?

Kirchner selbst gibt hierauf keine Antworten, seine Feststellungen begründen sich ausschließlich auf empirisch quantifizierte Vorlieben von Mädchen und Jungen für bestimmte Instrumente – Bedeutungen und Ursachen lassen sich aus ihnen nicht ermitteln. Selbst seine These, daß es sich bei der Blockflöte um ein 'Pflichtinstrument' handeln könnte, das nur „auf Betreiben der Eltern erlernt“ werde⁴, reicht die Frage nach den Ursachen nur um eine Station weiter, denn offen bleibt, warum die Eltern auf das Erlernen der Blockflöte *nur bei Mädchen*, nicht aber bei Jungen Wert legen.

Bei Instrumenten wie der Blockflöte oder dem Klavier liegt es nahe, Antworten auf die eben gestellten Fragen in der Geschichte der Musizierpraxis mit diesen Instrumenten zu suchen, und Freia Hoffmann hat ja in ihrer Studie zum Verhältnis von ›Instrument und Körper‹ am Beispiel der musizierenden Frau in der bürgerlichen Kultur jene „langlebigen Wahrnehmungs- und Einstellungstraditionen“ herausgearbeitet, die auch heute noch Mädchen und Frauen „in die Grenzen, die das 18. Jahrhundert gezogen hat,“ verweisen.⁶ Die geschlechtsbezogenen Konnotationen von Rockschlagzeug und E-Gitarre hingegen haben sich, weil es diese Instrumente der Populärkultur erst seit den 50er bzw. 30er Jahren gibt, innerhalb von zwei oder drei Generationen entwickelt – diese vergleichsweise wenigen Jahre allerdings haben unter dem Einfluß der visuellen Medien und hier vor allem des Fernsehens ausgereicht, solche Redeweisen wie die eingangs zitierte von der 'Männlichkeit' der E-Gitarre oder des Rockschlag-

⁴ S. 131.

⁵ Frankfurt/M.: Insel 1991.

⁶ Vgl. dazu S. 10.

zeugs entstehen zu lassen und mehr noch: als Alltagswissen im Kontext der jugendlichen Rockkultur zu konstituieren.

Was macht nun dieses Alltagswissen mit seinen geschlechtsspezifischen Redeweisen für die musikpädagogische Forschung interessant? Ich sehe hier zwei miteinander dialektisch verbundene Punkte:

(1) Beschreibungs- und Denkfiguren wie die von der 'Männlichkeit' der E-Gitarre sind zu Konstrukten des Alltagsbewußtseins geworden. An ihnen lassen sich Merkmale der Verdinglichung festmachen: Die Rede von der männlichen Gitarre als ein aus täglicher Anschauung geronnenes Alltagswissen versteht sich nicht mehr als bewußte Zuschreibung, sondern als Feststellung einer quasi naturhaften Eigenschaft und entzieht sie damit tendenziell der Veränderbarkeit.

Solche Konstrukte haben schon deshalb den Anschein einer Legitimität, weil sie unübersehbar Gebrauchswert für die Kommunikation im Alltag besitzen; jedermann weiß, was gemeint ist, der erfolgreiche Gebrauch solcher Denkfiguren etwa bei der Benennung und Erklärung von Sachverhalten in der Rockkultur erweist dann immer aufs neue ihre Richtigkeit.

(2) Zugleich aber besitzen diese Konstrukte Aufforderungscharakter für das Alltagshandeln: Die stereotype Zuschreibung von Männlichkeit an die E-Gitarre leitet junge Männer auf der Suche nach Männlichkeit dazu an, sich der Symbolbedeutung der E-Gitarre als Ausdruck ihrer Männlichkeit zu bedienen, schärfer noch: in der fetischisierten Männlichkeit der Gitarre die vermeintlich eigene zu finden.

Das macht sie zu pädagogisch relevanten Faktoren des Enkulturationsprozesses oder – um es noch deutlicher zu sagen – zu Konkurrenten bei der pädagogischen Vermittlung von geschlechtsspezifischen Rollen selbstverständnissen in der Adoleszenz.

Solche Konstrukte weisen damit Merkmale eines sich selbst reproduzierenden Prozesses auf: Einerseits spiegeln sie typische Bestandteile des sozialen und kulturellen Alltagsbewußtseins wider – sie sind insofern Zitate bzw. Indikatoren von Alltagsbewußtsein. Und andererseits leiten sie als die prägenden Muster das Entstehen von kulturellen Orientierungen an und haben die Umsetzung in entsprechendem Handeln zur Folge. Diese Dialektik des Widerspiegels und Konstruierens betrifft natürlich nicht nur

die geschlechtsspezifischen Konnotationen des Symbolverständnisses und Gebrauchs von Rockmusikinstrumenten, sondern zugleich auch die Entstehung und Durchsetzung der *sozialen und kulturellen Geschlechteridentitäten*⁷ selbst. Konkret gefaßt: Als Besucher von Rockkonzerten lernen Jugendliche nicht nur, daß sich E-Gitarren und Schlagzeug in besonderer Weise als Ausdrucksmittel für 'Aggressivität', 'Dominanz' und 'Körperpower' zu eignen scheinen, sie lernen zugleich auch, hierin konstitutive Merkmale ihrer 'männlichen' Identität zu erkennen.

Die analytische Frage nach den geschlechtsspezifischen Konnotationen des Symbolverständnisses und Gebrauchs von Rockmusikinstrumenten muß daher immer auch einbeziehen die Frage nach den Erscheinungsbildern der Geschlechter, nach den Identifikationsangeboten und Rollenverständnissen, die diesen Konnotationen zugrunde liegen. Ich habe kürzlich in einem Aufsatz am Beispiel der Inhalte und Argumentationen von Werbeanzeigen für Rockmusikinstrumente in dem Musiker magazin FACHBLATT die Erscheinungsbilder von Männern und Frauen als Widerspiegelungen szenetypischer Selbstverständnisse der Geschlechter analysiert und zu zeigen versucht, daß die den Anzeigen zugrundeliegenden Werbekampagnen in ihren kommunikativen Strategien sexistisch und einer patriarchalischen Ideologie verhaftet sind.⁸ Ich möchte nun das Erkenntnispoten-

⁷ Zur sozialen Konstruktion der Geschlechteridentitäten vgl. ausführlich den grundlegenden Aufsatz von Regine Gildemeister und Angelika Wetterer: Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In: Gudrun-Axeli Knapp, Angelika Wetterer (Hg.): TraditionenBrüche. Entwicklungen feministischer Theorie. Freiburg: Kore 1992. S. 201-254.

⁸ Frauen dienen als optisch-erotische Lockmittel zur Fesselung der visuellen Aufmerksamkeit von Männern, sie erscheinen nicht als eigenständige, individuelle Menschen, sondern fungieren in der Reduktion auf die erotischen Teile ihres Körpers im weiteren Sinne als Gegenstände des Gebrauchs, im engeren Sinne als Attribute der beworbenen Waren. Männer hingegen erscheinen als konkrete, benannte (und bekannte) Musiker der Rock- und Popszene, sie sind als Stars Vorbilder, verkörpern musikalischen Erfolg, sie fordern zur Identifikation mit sich (und ihren Instrumenten) auf – kurz gesagt: Männer sind die Persönlichkeiten der Musikszene. – So unterschiedlich auch diese beiden Darstellungsweisen sind, hier die sexistische Erniedrigung von Frauen zu sexuellen Gebrauchsgegenständen, dort komplementär die Überhöhung der Männer als erfolgreiche aktive Musiker, beide Darstellungsweisen verfolgen als Mittel der Anzeigenwerbung den selben Zweck: In dem Maße, wie die verfügbaren Informationen zum sachlichen Gebrauchswert der beworbenen Gegenstände für die Unterscheidung durch die potentiellen Käufer nicht ausreichen, tritt an ihre Stelle der argumentativ viel mächtigere Zusatznutzen. Die Frauenabbildungen als Gebrauchsangebote versprechen diesen Zusatznutzen als Genuß von erotischen Konnotationen der Instrumente, die Männerabbildungen als Identifikationsangebote versprechen Zusatz-

tial, das in den beiden oben genannten Punkten liegt, überprüfen im Blick auf den für den Enkulturationsprozeß von Jugendlichen höchst bedeutsamen Erfahrungsbereich⁹ des täglichen Umgangs mit aktuellen Videoclips, wie sie in der BRD von Sendern wie MTV und VIVA zur Promotion von Musik-CDs und zur Unterhaltung von Jugendlichen rund um die Uhr gesendet werden.

Zunächst aber möchte ich kurz einige Informationen geben zu Programmstruktur und Funktion des TV-Senders MTV sowie zur Auswahl der untersuchten Musikvideos:

(1) MTV, 1981 in den USA gegründet und seit 1987 auch in Europa 'on air', sendet 24 Stunden pro Tag und sieben Tage pro Woche. MTV beansprucht 1992 für sich, insgesamt 88 % der 16-34jährigen, das sind die sog. jungen Erwachsenen, zu erreichen – wohl zu recht, denn selbst unter Schülern und Schülerinnen sehen bereits 37 % täglich MTV, wie Michael Altrogge und Rolf Amann für 1990 in einer Befragung in Berlin festgestellt haben. Bei Jugendlichen mit Kabelanschluß ist MTV zu Beginn der 90er Jahre der am häufigsten genutzte Fernsehsender. Inzwischen ist der TV-Sender VIVA hinzugekommen und hat MTV in der Akzeptanz bei den Jugendlichen überrundet, die Tagesreichweite beider Sender zusammengekommen dürfte gegenwärtig daher noch höher liegen.

Von einer Stunde durchschnittlicher Sendezeit entfallen etwa 15 Minuten auf Werbespots für adressatentypische Konsumgüter wie Sportschuhe, Mode, Kosmetika und Getränke, 5 Minuten auf Sendungen mit Sport, Mode oder Nachrichten, die übrige Zeit werden Musikvideos, hin und wieder auch Konzertmitschnitte gesendet. In ihrer Präsentation und Erscheinungsform unterscheiden sich die Werbespots nur geringfügig von

nutzen als Ausweis von Individualität und dynamischer Persönlichkeit sowie als Gewißheit von musikalischem Erfolg auf der Bühne, im Studio und nicht zuletzt bei Frauen. – Niels Knolle: Die Ware 'Frau' und der wahre Mann. Oder: Let's talk about Sexismus in der Werbung von Musiker-Magazinen. In: Musik und Unterricht. 29 (1994). S. 48-55.

⁹ In den Musikvideos werden wie in einem Brennpunkt Handlungsmuster sowie Werthaltungen angesprochen, die so unterschiedlichen Erfahrungsbereichen wie dem Besuch von Konzerten, dem Tanzen in der Disco, dem Kaufen von Kleidung in Boutiquen, dem Zusammensein mit Freunden zu Hause, dem Ansehen von Werbespots und Musikfilmen im Kino oder auch dem Durchblättern von Fancines entstammen, die sich aber gleichwohl komplementär ergänzen. Kulturelles Verhalten im Freizeitbereich ist eben mehr als Summe seiner einzelnen, nach Wissenschaftsdisziplinen zu unterscheidenden Teilbereiche.

den Musikvideos, nicht selten läßt lediglich die Einblendung des Herstellerlogos erkennen, daß die vorangegangenen Bildsequenzen doch nicht zum Anfang eines Musikvideos gehört haben. Aber auch die Musikvideos selbst sind ihrer objektiven Funktion nach Werbung, auch wenn sie den Jugendlichen subjektiv zur Unterhaltung und Zerstreuung oder auch zur Information dienen. Die Schallplattenfirmen stellen MTV die Musikvideos kostenlos zur Verfügung, die enormen Produktionskosten rechnen sich nur deshalb, weil über das airplaying der Videos entsprechend mehr Umsatz und Gewinn aus dem Verkauf der zugehörigen Tonträger erzielt wird. Konsequenterweise werden Musikvideos daher in den USA als 'rock promos' bezeichnet, als 'promotional clips'.

MTV wirbt für sich selbst damit, daß es 'der heiße Draht zur jungen Generation' sei, als 'Trendsetter' für 'ein junges, treues und wohlhabendes Publikum' fungiere und ein 'Werbeumfeld voller Energie, Kreativität und Image' schaffe.¹⁰ Unterstellt, daß dieses Selbstverständnis von MTV quantitativ und qualitativ zutrifft, dann kann man in MTV einen der wesentlichen Einflußfaktoren des sozio-kulturellen Sozialisationsprozesses von Jugendlichen und jungen Erwachsenen sehen. Während die Musik auf den Tonträgern ihre Gebrauchswerte primär in ihrer Tanzbarkeit sowie ihrem emotionalen und sinnlichem Ausdruckspotential besitzt, »music sounds the way emotion feels«, stellen die Musikvideos in ihrer Funktion als 'promotional clips' verkaufsfördernde Inszenierungen dar, in denen die freien Räume der individuellen Phantasie durch die kollektiven Bilder der Visualisierung in den Videos auf die für die 'Werbepartner' gewünschten Orientierungen und Verhaltensweisen (Konsum als Medium der Selbstidentifikation, jeweils marken- und adressatenspezifisch konkretisiert) fixiert werden.¹¹

(2) Bei der Auswahl der für die exemplarischen Analysen herangezogenen Musikvideos ist mir durchaus bewußt gewesen, daß sich für jedes denkbare Ergebnis ein entsprechendes Musikvideo finden läßt, rassistische und

¹⁰ MTV EUROPE: Der heiße Draht zur jungen Generation. Die deutsche Perspektive. MTV 1993. S. 5.

¹¹ Allerdings ist darauf hinzuweisen, daß die Trennung in tonträgervermittelte Musik und Musikvideos zunehmend irrelevant werden wird, weil schon heute erkennbar ist, daß mit der zunehmenden Verbreitung von CD-ROM und vergleichbaren Medien beide Wahrnehmungsebenen in naher Zukunft zusammenfallen werden.

antirassistische, feministische und sexistische, kommerzielle und auch avantgardistisch-anspruchsvolle. Ich habe als Analysematerial im Herbst des vergangenen sowie im Frühjahr dieses Jahres ca. 30 Stunden MTV und VIVA aufgenommen, an verschiedenen Tagen zu verschiedenen Zeiten, aber immer so, daß die 'takes' mit den typischen Sehzeiten von Jugendlichen übereinstimmten. Die Wiederholungen abgerechnet, beziehe ich mich also bei meinen folgenden Aussagen auf eine Basis von etwa 220 Musikvideos.

Vor dem Hintergrund der eben genannten Widerspiegelungs- bzw. Enkulturationshypothese habe ich dieses Videomaterial zunächst auf das Erscheinungsbild der Musikerinnen und Musiker in den jeweiligen Video-Performances hin befragt und dann auf spezifische Spielweisen und Symbolfunktionen der jeweils verwendeten Instrumente.

Die Ergebnisse möchte ich nun zunächst an drei Musikvideos exemplarisch vorstellen und erläutern.

Video 1 ›The Almighty‹: Wrench

›The Almighty‹ ist eine eher unbekannte britische Band in typischer Rockbesetzung: Lead-Gesang, Gitarre, Baß und Schlagzeug. Bei dem Video 'Wrench' handelt es sich um eine Single-Auskopplung aus der dritten, ihrer jüngsten CD.

Das Video ist als Live-Performance angelegt, in deren Mittelpunkt eine irreal bzw. symbolisch anmutende Pyramide aus Menschenleibern steht. Die Pyramide wird aus drei Ebenen gebildet, jede Ebene besteht aus Männern, die mit ihren Händen und Schultern unter äußerster Anstrengung mit bloßem, schwitzendem Oberkörper, ansonsten in Leder gekleidet, eine Plattform tragen, auf der wiederum Männer sowie Musiker der Band stehen – ganz oben dann der Sänger der Band. In kurzen Zwischenschnitten sind einzelne Männer und Frauen erkennbar, die auf hängenden Seilen nach oben klettern – zum Schluß hin schwingen sich Frauen an diesen Seilen in die Männer der Pyramide und reißen sie durch Umklammern mit ihren Beinen aus der Gruppe, die Pyramide löst sich tendenziell auf.

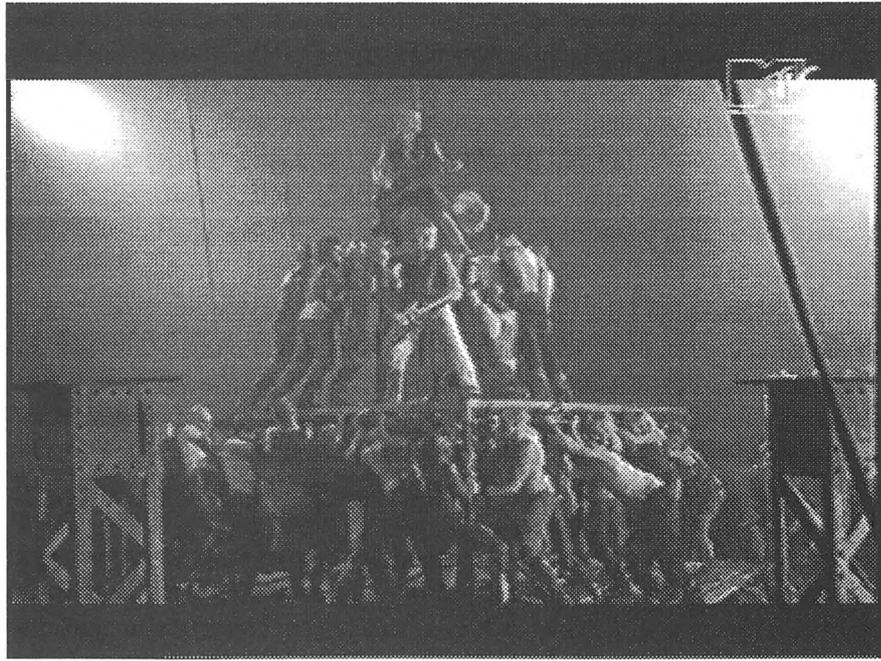


Abb. 1: The Almighty: Wrench (Die Pyramide)

Die Art des Singens wie auch der Textinhalt stellen einen einzigen langen Schrei der Frustration und Wut dar, unterstützt von der immerzu um eine kleine Terz oszillierenden Melodik, von wuchtigen Schlägen des Schlagzeugs und harmonisch elementar gehaltenen Baßriffs. „Du hast nicht einmal versucht, Deinen Weg des Denkens zu verändern – jetzt wäre es besser für Dich zu entscheiden, auf wessen Seite Du stehst!“ heißt es im Refrain. Wer hier angesprochen wird, bleibt unklar, ebenso, wer hier wem gegenübersteht. Befindet sich auf der einen Seite die hierarchisch strukturierte, aber durch die gemeinsame körperliche Anstrengung zusammengehaltene Männergemeinschaft (zu der auch einige wenige ledergekleidete Frauen gehören), welche durch die auf Seilen heranfliegenden erotisch akzentuierten Frauen (der anderen Seite) attackiert und bedroht wird bis zur tendenziellen Auflösung? Oder stehen sich hier diejenigen, die ‘oben’ sind, denjenigen gegenüber, die ‘unten’ sind? Oder die jugendliche Heavy-Metal-Kultur jener Kultur des bürgerlichen Mittelstands, die allenfalls mittels der Kamera einen Blick auf diese Subkultur werfen könnte?



Abb. 2: The Almighty: Wrench (Frau am Seil herbeifliegend attackiert die Männer der Pyramide)

Man kann in diesem Ausdruck namenloser, unspezifizierter Wut ein typisches Merkmal der psychisch-sozialen Befindlichkeit vieler männlicher Jugendlicher der Unterschicht sehen, mögen sie sich nun zur 'Heavy-Metal'-Szene oder zur 'Skinhead'- oder der 'Hooligan'-Szene zählen. Wichtig erscheint mir, daß hier sowohl in der Spielweise und dem symbolischen Gebrauch der Instrumente wie auch der physischen und sozialen Erscheinungsweise der Musiker sich eine nahezu funktionale Einheit in der Verkörperung von Männlichkeit beobachten läßt. So korrespondiert der auf sehr hohem Lautstärkepegel komprimierte und durch aggressive Übersteuerung und Rückkopplung gekennzeichnete Sound der Gitarren auf der einen Seite mit der schreienden Artikulation des Gesangs und der Betonung muskulös stark erscheinender körperlicher Bewegungen der Musiker und männlichen Träger der Pyramide auf der anderen Seite. Die Gitarren werden tief auf der Höhe der männlichen Geschlechtsteile gehalten, ihre Hälse nach oben gerichtet – in manchen Einstellungen erscheinen sie als

Phallus, in einigen als Schußwaffe, in anderen als Abwehrschild zur Verteidigung. Ähnliches läßt sich für das Schlagzeug sagen: auch hier eine Performance, die sowohl hinsichtlich des harten, trocken-angezerrten Sounds, der physisch-wuchtigen Spielweise als auch der Synchronisierung der Schnitte mit den Fills auf die Verkörperung männlicher Härte und Gewalt angelegt ist.

Ich komme zu meinem zweiten Beispiel:

Video 2 Billy Idol: Prodigal Blues

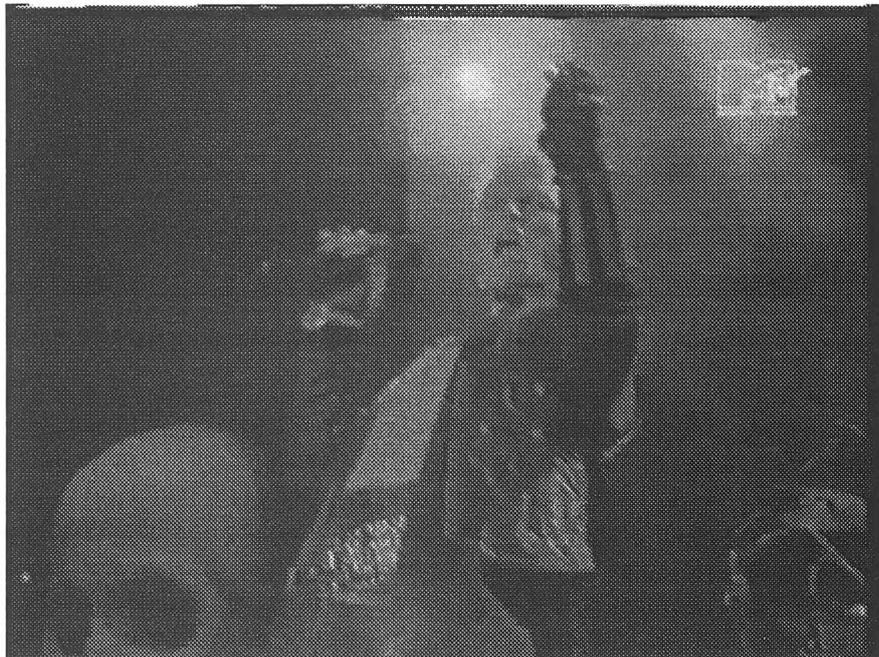


Abb. 3: Billy Idol: Prodigal Blues (Idol mit 'Powergeste' seiner gepanzerten linken Faust)

Auch dieses Video gehört zur Gruppe der Live-Performances, wenngleich Konzeptanteile als Illustrationen hinzukommen. Die zugehörige CD ist 1990 veröffentlicht worden. In den Bildsequenzen werden mit Hilfe weicher Überblendungen zwei Orte und zwei Zeitpunkte miteinander verbunden: der Bühnen-Act als fiktives Konzert von Billy Idol (tatsächlich han-

delt es sich um einen Zusammenschnitt aus mehreren Konzertaufnahmen) und die den Text illustrierenden Bilder aus der Welt des Easy Rider. Billy Idol erscheint hier als musikalisches Idol wie auch als Idol einer männlichen Jugend, die auf der Suche nach Freiheit und Unabhängigkeit die enge bürgerliche Welt hinter sich läßt. „Times is changing“ heißt es im Text und in der textlichen wie auch bildlichen Rückblende werden die Widersprüche dieses Wegs durch die Adoleszenz mit einer aus der Erfahrung gewonnenen Einstellung reflektiert und auch ironisiert: Riding, walking, looking so cool, und doch hat der ‘Held’ versagt, weil er ‘ganz unten lag’, als er von anderen gebraucht wurde. Die Adoleszenz erscheint hier als Baustelle einer Autobahn in die Freiheit, auf der man unterwegs ist, schnell, modisch, hoch über den anderen, und doch in steter Gefahr, weil die Augen verbunden sind und die Fahrbahn geradewegs von Abgrund zu Abgrund führt.



Abb. 4: Billy Idol: Prodigal Blues (Idol mit den Sängerinnen als sexuellem ‘Besitz’)

Bühne, Überblendungen, Realwelt – durch das gesamte Video hindurch wird die Wahrnehmung durch stereotype Symbole männlicher Dominanz angeleitet. Totenkopf, Kreuz, Motorrad, die gepanzerte Faust, der Dolch, das stage diving, der zur Powergeste hochgereckte Arm – hier setzt sich eine Welt männlichen Selbstverständnisses in Szene, in deren Symbolen sich die Bedürfnisse nach mystischer Bedeutung, nach Mobilität, nach Sexualität, nach Gruppengeborgenheit, aber auch nach wehrhafter Aggressivität ablesen lassen.



Abb. 5: Billy Idol: Prodigal Blues (Backline der Sängerinnen und der Keyboarderin)

Was in dieser Welt für die Frauen bleibt, entspricht den eingangs angesprochenen typischen Anzeigen für Musikinstrumente: Frauen erscheinen auch hier als erotisches Accessoire, als Objekte des sexuellen Gebrauchs, hier konkret durch Billy Idol. Dieser Funktionalisierung entspricht denn auch die Besetzung der Instrumente in der Band: Die backing-vocals sind mit Frauen besetzt, und die Streicher-Sounds mit den lang ausgehaltenen Harmonien werden im Hintergrund von einer Keyboarderin gespielt – daß

es primär nicht um ihre musikalische Funktion geht, läßt sich daran erkennen, daß die Einspielung des Keyboards auf der CD von einem Mann stammt. Und als Musikerinnen geben die Frauen hier die musikalische Folie ab, vor der sich desto plastischer die von den männlichen Musikern verkörperten Werte des 'Power, action und drive' im Gesang von Idol, im Gitarrenspiel von Mark Younger oder im Schlagzeugspiel von Mike Baird abheben.

Die Reflexionen des Songtexts, die Bilder der Realwelt wie auch die musikalischen und visuellen Elemente der Bühnenperformance sind auf Billy Idol als Sänger bzw. als Runaway abgestellt, auf die „glory des prodigal son“, des 'verlorenen Sohns'. Für eine direkte erotische Funktionalisierung der Instrumente bleibt hier nur wenig Platz, um so deutlicher aber wird die geschlechtliche Codierung der Instrumente bzw. der musikalischen Funktionen innerhalb der Performance erkennbar: Schlagzeug und Gitarre sind männlich, Keyboard und backing-vocals sind weiblich codiert.

Das dritte Beispiel:

Video 3 ›Jam & Spoon Featuring Plavka‹: Find Me

Dieses Musikvideo stellt in seiner Thematik, Faktur und Besetzung ein typisches Beispiel dar für die ca. 20% Musikvideos, in denen nicht Männer, sondern *Frauen* die Handlungsträger der Performance sind – als Musikerinnen, teils auch als Darstellerinnen. Das muß allerdings noch keineswegs bedeuten, daß in diesen Videos die Frauen auch verantwortlich sind für die musikalischen und visuellen Konzepte oder gar den Produktionsprozeß im Studio – die feministische Vereinnahmung der Videos von Tina Turner z.B. bei E. Ann Kaplan¹² übersieht, daß nahezu sämtliche substanziellen Beiträge in diesen Videos von Männern stammen, polemisch zugespitzt könnten diese Videos auch als Beispiele für männlich inszenierte repressive Toleranz interpretiert werden.

¹² E. Ann Kaplan: *Rocking Around the Clock. Music Television, Postmodernism, and Consumer Culture*. London: Routledge 1987. Vgl. S. 115 ff.

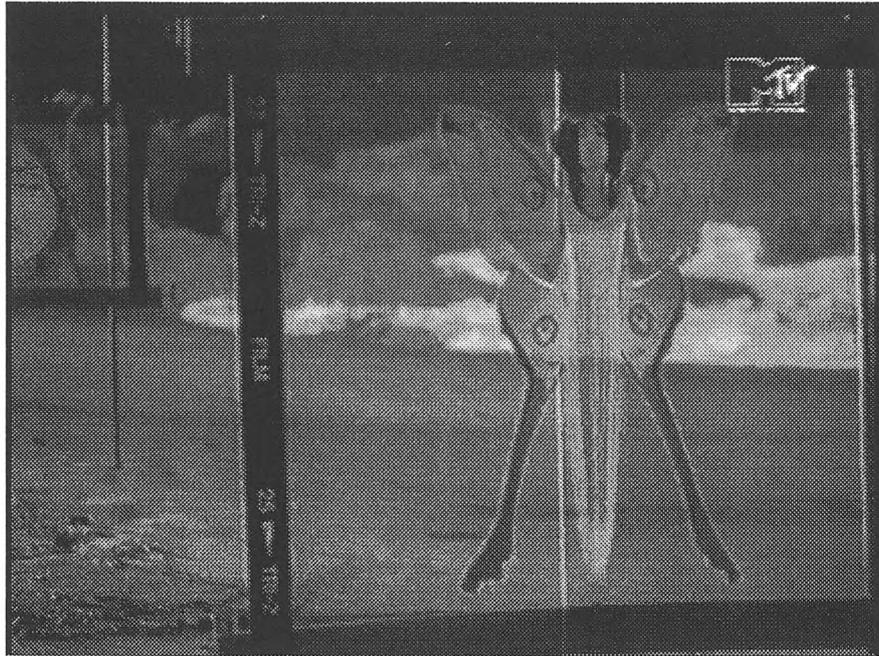


Abb. 6: Jam & Spoon Featuring Plavka: Find Me (Sängerin als Schmetterling)

Als bemerkenswert an diesem dritten Video „Find me“ – einem typischen Konzept-Video – erscheint mir zweierlei: Zunächst einmal bringt das Video die Erscheinung weiblicher Schönheit in einen mythischen Zusammenhang mit der Natur im allgemeinen und fließend bewegtem Wasser im besonderen (eine Bildfigur, die ich ähnlich noch in zwei weiteren Videos gefunden habe). Und dann stellt es – obwohl oder gerade weil in dem gesamten Video an keiner Stelle zu sehen ist, wie bzw. durch wen die Instrumente gespielt werden – vermittels der zeitgleichen Vorstellung von bestimmten Instrumentalklängen und visuellen Objekten auf den Transparenten klar, was zu welchem Geschlecht gehört: Die weibliche Larve der Sängerin entpuppt sich in den Strophen als Schmetterling, verknüpft mit den Arpeggio-Figuren des Keyboards, die männliche Larve hingegen entwickelt sich im Refrain mit einem Zwischenstadium als Mann am Ende zu einer akustischen Gitarre.



Abb. 7: Jam & Spoon Featuring Plavka: Find Me (Mann als Gitarre)

*

An den drei Musikvideos läßt sich beispielhaft ablesen, daß die gitarren- und schlagzeugdominierte (Hard-) Rockmusik zur Live-Performance im Musikvideo tendiert, während die keyboard- und computerdominierte Popmusik eher durch den Konzept- bzw. Narrativen Clip visualisiert wird. Wesentliches Element der Live-Performances in Rockmusik und Heavy-Metal ist dabei die Darstellung sinnlicher Körperlichkeit der männlichen Musiker im Kontakt mit dem Publikum, vermittelt über die verwendeten Symbole, die Bewegungen der Musiker auf der Bühne und die action- und dynamikbetonte Art ihres Spiels auf bzw. mit dem Instrument. Die Gegenposition wird von den Pop-Musik-Videos besetzt, die in ihrer Funktion entweder als Tanz- und Partymusik vom Rhythmus und ihrer emotionalen Atmosphäre bestimmt sind oder als Mittler einer Botschaft (des Texts, der Bilder) vom Image des Stars im Zusammenhang mit der dargestellten Geschichte leben. Da ihre musikalische Faktur eher von Tasteninstrumenten

und Computern geprägt ist, finden sich hier vergleichsweise selten Darstellungen von Instrumenten und deren Spielweisen.

Infolgedessen bieten die Konzept-Videos vornehmlich der Pop-Musik wenig Gelegenheit für eine visuelle geschlechtsspezifische Codierung der Instrumente und ihres Gebrauchs, wenngleich nicht zu übersehen ist, daß die hier eingesetzten Tasteninstrumente viel häufiger als im Hardrock von Frauen gespielt werden, und zwar nicht nur in der Funktion als Harmonie-Basis, sondern auch oder gerade in der Funktion als Solo- und Kompositionsinstrument. Das genau umgekehrte Bild ergibt sich auf der Seite der Heavy-Metal- und Hardrock-Musik: Die für diese Musik typischen Instrumente E-Gitarre und Schlagzeug sind in eins außermusikalische Symbole körperlicher Potenz und physischer Kraft wie auch 'Werkzeuge' zur Hervorbringung der für diese Musik unverzichtbaren 'sounds', weil sie sich aufgrund ihrer Akustik, ihrer Form, ihrer Größe und ihrer körperbetonten Spielweise am besten dafür eignen, männliche Power, Dynamik, körperliche Erotik und aggressive Aktivität überzeugend auszudrücken – die visuelle Inszenierung ihres Gebrauchs in der Verbindung ihrer musikalisch-dominanten Funktion macht sie zu generativen Bestandteilen der sinnlichen Erscheinung von Männlichkeit in der Rockszene. Keyboards hingegen eignen sich nicht für die Darstellung dieser männlich konnotierten Eigenschaften, sie sind für körperliche Aktivitäten auf der Bühne zu unhandlich, ihre Tonerzeugung ist – weil indirekt und mehrdeutig im Sound – nicht sinnlich-konkret, bei ihrem Spiel ist der Bereich der männlichen Geschlechtsorgane verdeckt, ihre Form eignet sich weder als Phallussymbol noch als Symbol für Handwaffen. Begründete sich früher die Empfehlung des Klaviers für junge Frauen damit, daß sein Spiel *züchtig* erschien, so besteht heute sein Mangel in der Rockszene darin, daß es *nicht unzüchtig* gehandhabt werden kann – mit den Fingern in den Tasten sind dem Keyboarder alle Hände gebunden für die Zurschaustellung sexueller Provokationen. „Using keyboards [gilt daher in der Heavy-Metal-Szene als] ... gay“¹³.

*

¹³ Äußerung des Gitarristen der Heavy-Metal-Band Anthrax, zitiert bei Robert Walser: *Forging Masculinity: Heavy-Metal Sounds and Images of Gender*. Simon Frith, Andrew Goodwin, Lawrence Grossberg (Hg.): *Sound and Vision. The Music Video Reader*. London: Routledge 1993. S. 153-181, hier S. 173.

Selbst wenn man nicht so weit gehen und die bislang vorgestellten Videoclips schon deshalb als 'sexistisch' bezeichnen will, weil sie auf eine dichotome Darstellung der Geschlechter mit ihren Merkmalen, Privilegien und Funktionen abstellen, so läßt sich doch als vorläufiges Ergebnis festhalten: Die in den Clips implizierten Bilder von 'Männlichkeit' und 'Weiblichkeit' in der Konkretion als szenetypische 'Musiker' und 'Musikerinnen' sowie die diesen Bildern zugehörigen Codierungen der entsprechenden Rockmusikinstrumente stimmen weitgehend überein mit den Erscheinungsbildern von Männern und Frauen bzw. den Konnotationen der zugehörigen Musikinstrumente in den schon angesprochenen männlich adressierten FACHBLATT-Anzeigen. Mehr noch, diese Bilder spiegeln offenkundig die vorherrschenden Stereotype unserer patriarchalisch geprägten Gesellschaft wider. Und indem sich Frauen mit ihren Bedürfnissen, Selbstverständnissen, ihren Perspektiven über die vermittelt des Alltagsbewußtseins der Gesellschaft tradierten männlichen Ideologien¹⁴ definieren, rekonstruieren sie auch als Musikerinnen immer aufs Neue das komplementäre weibliche Rollenverständnis: die Frau als optisch präsente Sängerin, als backing-Keyboarderin, als erotisches Objekt für den männlichen Blick.¹⁵

¹⁴ Ideologien sind nach Werner Hofmann „unzutreffende Auffassungen und Aussagen, an deren Entstehen, Verbreitung und Bewahrung sich gesellschaftliche Interessen knüpfen.“ Ideologisches Denken als ein interessengebundenes Denken rechtfertigt und sichert die sozialen und ökonomischen Verhältnisse zugunsten derjenigen gesellschaftlichen Kräfte, die von ihnen profitieren. Das ist die eine, sozusagen offenkundige Erscheinungsform. Die andere – eher latente – besteht darin, daß ideologische Aussagen ihre Wirkung oftmals insbesondere dann entfalten, wenn sie den Betroffenen gegenüber gerade nicht als Ideologien, sondern als scheinbare Selbstverständlichkeiten auftreten, sozusagen als 'zweite' Natur. Vgl. Werner Hofmann: Wissenschaft und Ideologie. Suhrkamp Taschenbuch 1968. S. 44 f.

¹⁵ Vgl. dazu auch Michael Altrogge, Rolf Amann: „Beliebtestes Ikon der illustrativen Ausgestaltung [der Heavy Metal-Musik-Clips] ist die 'Frau im Gegenschnitt', das heißt eine anonym bleibende, meistens langhaarige Schönheit, die von den Musikern räumlich streng abgetrennt bleibt und durch ihre bloße Anwesenheit wirkt – sie bleibt völlig passiv. Aktiv sind Frauen in den Clips ... in erster Linie als Teil des Publikums. Frauen stehen – wie auch immer – auf der 'anderen Seite' einer Welt, die von Männern dominiert ist. ... Dementsprechend wird die Darstellung von Sexualität abgehandelt: Direkte Körperkontakte unterbleiben meist, Frauen werden als Objekt der Begierde dargestellt, die allerdings oft auch 'Objekte' bleiben, ... Es erfolgt kaum eine Auseinandersetzung mit Frauen als Personen/Persönlichkeiten.“ In: Videoclips – die geheimen Verführer der Jugend? Ein Gutachten zur Struktur, Nutzung und Bewertung von Heavy Metal Videoclips. Berlin: Vistas 1991. S. 64.

Ist damit abschließend bereits alles gesagt? Reicht es gar aus, die Videos der Heavy-Metal-Musik einfach als „nihilistisch“ und gegenüber Frauen als „sadistisch“ zu bezeichnen, wie es die englische Musikwissenschaftlerin Ann Kaplan in ihrer Untersuchung über ‘music television’ (sie bezieht sich u.a. auf Billy Idols Video ‘Rebel Yell’) 1987 getan hat, um ihnen dann die „feministischen“ Videos von Musikerinnen wie Madonna, Donna Summer, Pat Benatar, Cyndi Lauper und Tina Turner gegenüberzustellen?¹⁶

Mir scheint, daß eine solch polarisierende Darstellung die zweifellos vorhandenen sexistischen Tendenzen in Teilen der Rockkultur überzeichnet und dem gegenwärtigen Prozeß der Veränderung in dieser medial vermittelten Jugendmusikkultur nicht mehr gerecht wird, denn:

- Die Häufigkeit eindeutig sexistischer Anzeigen und auch Musikvideos hat in den vergangenen Jahren abgenommen – Gründe mögen in der zunehmenden Sensibilisierung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen hinsichtlich sexistischer (wie auch rassistischer) Inhalte zu finden sein, aber auch darin, daß der Aufmerksamkeitswert für die unmittelbare Darstellung von Sexualität zumindest in der Altersgruppe der Jugendlichen aufgrund ihrer Veralltäglichung nachgelassen hat und sich daher für die Zwecke der Aufmerksamkeitssteigerung und Promotion nicht mehr so ohne weiteres eignet.
- Selbst in den Heavy-Metal-Videos, die mit ihrer Zurschaustellung der Dominanz stereotyp dargestellter Männlichkeit ja ein wenig konservativ wirken, finden sich an vielen Stellen Elemente und Symbole wie auch Präsentationsformen, die bislang weiblich konnotiert waren, nun aber auch in die Performances von männlichen Musikern Eingang finden, wie eine genauere Analyse von Videos etwa von Bon Jovi und Boy George, aber auch des vorgestellten Videos von Billy Idol, bezüglich solcher Merkmale wie Kleidung (cross-dressing), Haarschnitt, Stimmlage, Körperbewegungen zu zeigen vermag. Gewiß, die Zunahme androgyner Züge im Erscheinungsbild von Musikerinnen und Musikern ließe sich zum Teil auch damit erklären, daß die Musikvideos für Konsumenten beiderlei Geschlechts ‘attrak-

¹⁶ E. Ann Kaplan: *Rocking Around the Clock. Music Television, Postmodernism, and Consumer Culture*. London: Routledge 1987. S. 89 ff.

tiv' sein müssen, damit sie möglichst viel gekauft werden. Aber selbst eine solche Vermarktungsstrategie setzt, um erfolgreich zu sein, zunächst entsprechende soziale und kulturelle Akzeptanz bei den Adressaten voraus und spiegelt damit bereits latent vorhandene androgyne Inhalte der aktuellen Rockkultur. Vielleicht greift hier die Hypothese einer Konvergenz in der Selbstdefinition der beiden Geschlechter bezüglich der Aneignung und des Gebrauchs von Symbolen und der Strategien der Kommunikation mit dem Publikum noch zu weit, immerhin hat aber der amerikanische Musikwissenschaftler Robert Walser in diesem Zusammenhang ebenfalls darauf hingewiesen, daß die geschlechtsspezifischen Zuschreibungen von körperlicher Stärke und Macht sowie aktiver Erotik an die Männer als Subjekte des Handelns auf der einen Seite, während auf der anderen Seite von Frauen erwartet wird, daß sie bereit sind, sich unterzuordnen und mit passiv bleibender Erotik als Objekte zur Verfügung zu halten, daß diese Zuschreibungen an Männer bzw. Frauen beginnen, sich in der Jugendkultur schrittweise aufzuweichen.¹⁷

- Im Verlauf dieser allmählichen Umschreibung der historisch gewachsenen Zuschreibungen an die Geschlechterrollen haben sich neue Inhalte bzw. Sichtweisen in den von den Clips dargestellten Geschichten entwickelt. Ein Beispiel dafür mag das eingangs gezeigte 'Wrench' der britischen Band ›The Almighty‹ sein – trotz oder gerade im Zuge der Darstellung eines mit konventionellen Symbolen benannten männlich-aggressiven Selbstverständnisses wird hier erkennbar, daß diese Männerwelt durch die erotisch akzentuierte physische Macht der auf Seilen heranfliegenden Frauen¹⁸ nicht nur attackiert, sondern in ihrer Existenz bedroht wird – selbst wenn man die Einschränkung machen muß, daß für Außenstehende die Interpretation solcher Videos mit einer gewissen Unschärfe behaftet bleibt, weil die sprachlichen (und visuellen) Zeichen der jeweiligen szenetypischen Codes nur bedingt zugänglich sind.
›The Almighty‹ ist eine Männerband und von Männern produziert.

¹⁷ Vgl. dazu R. Walser, a.a.O. S. 173.

¹⁸ Ob in dieser Symbolik eine Anspielung auf 'Hexen' gemeint bzw. enthalten ist, möchte ich lieber offenlassen.

Daß auch Frauen ihre Geschichte (im doppelten Sinne) in die eigene Hand nehmen, hat Lisa A. Lewis in einer Untersuchung exemplarischer Musikvideos von Cindy Lauper, Pat Benatar, Tina Turner und Madonna gezeigt und in ihren Analysen die These entwickelt, daß Frauen bereits in den 80er Jahren in ihren Musikvideos als Musikerinnen und als Darstellerinnen immer häufiger für sich Freiräume der Selbstbestimmung und der Teilnahme an kultureller Macht 'erobert' haben, indem sie sich soziale Räume und kulturelle Verhaltensweisen, die bislang männlich besetzt waren, aneignen („access signs“) und zugleich spezifisch weibliche Formen des kulturellen Selbstausdrucks und der Erfahrung erproben und entfalten („discovery signs“).¹⁹

Bei diesen 'Eroberungen' und 'Attacken' geht es zunächst um den Zugang zur Bühne (und zu den Massenmedien), insgesamt aber um die Macht zur Definition der Kriterien musikalischen Könnens und der eigenen kulturellen Identität. Daß Frauen bzw. Musikerinnen von Frauenbands, indem sie sich gegen männliche Definitionsmacht wehren und männlich-besetzte Räume für sich erobern, im Kampf gegen diese männliche Ideologie nicht umhin können, auf eben diese Ideologie zitierend Bezug zu nehmen, mag auf den ersten Blick als unvermeidbares 'Übel' erscheinen. Nicht wenige Bands allerdings haben sich auf die Punk-Bewegung²⁰ beziehend hieraus in den letzten Jahren geradezu eine Strategie der Gegenwehr gemacht, indem sie männliche Sprachregelungen und sexistische Verhaltensweisen einerseits in der Übernahme provozierender Zitate und Attitüden bzw. mit

¹⁹ Vgl. Lisa A. Lewis: *Being Discovered: The Emergence of Female Address on MTV*. Simon Frith, Andrew Goodwin, Lawrence Grossberg (Hg.): *Sound and Vision. The Music Video Reader*. London: Routledge 1993. S. 129-151, hier S. 139.

²⁰ Vgl. dazu Charlotte Greig: „Aber die Punks bekundeten nicht nur ihre Geringschätzung des Sex, sie hatten sogar die Nerven, ihn lächerlich zu machen. Mädchen ... sorgten für einiges Aufsehen, wenn sie, bekleidet mit Strumpfhaltern, Gummikleidern, durchsichtigen Regenmänteln, einer Phantasiefrisur und reichlich gespenstischem Make-Up im Pendlerzug nach London fuhren. Punk hielt der konventionellen Unmoral einen Spiegel vor und machte sich darüber lustig. Die Accessoires des kommerziellen Sex, wie Peitschen, Gummikleider und Schulmädchenuniformen, wurden nun dazu benutzt, Männer in der Öffentlichkeit anzugreifen. Punk machte es Frauen möglich, sich zu schützen, indem sie ihre Sexualität in einer ausgesprochen aggressiven und verwirrenden Weise präsentierten ...“ In: *Will you still love me tomorrow. Mädchenbands von den 50er Jahren bis heute*. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch 1991. S. 234.

dem Mittel des Rollentausches bis hin zur Erkenntlichkeit verfremdeten und andererseits durch Zuspitzung und rhetorische Reduktion der aggressiven Ironie preisgaben.²¹

Claudia Funke hat kürzlich in einer ausführlichen Analyse der Fotoszenierungen der amerikanischen Künstlerin Cindy Sherman diese Strategie der scheinbaren Übernahme von Rollenerwartungen und -zuschreibungen, der pornographischen Zurichtung des (fotografierten) weiblichen Körpers für den männlichen Blick beschrieben als eine künstlerische Methode der Aufklärung mit den Mitteln der Dialektik:

„Obwohl Cindy Sherman ein Bild der Gewalt und des Voyeurismus vorführt, ist dem Betrachter stets bewußt, daß es sich hier um eine Inszenierung handelt. ... Gerade durch die Überspitzung der Darstellung und ein Zur-Schau-Stellen von Künstlichkeit erreicht die Künstlerin jedoch eine dialektische Wirkung: einerseits schockiert das Bild, da es die Frau zu einer leblosen Puppe degradiert, in die Rolle eines fragmentierten Sex-Objekts zwingt und der Dominanz des von oben herabblickenden Betrachters ausliefert. Andererseits wird durch das Sichtbarmachen von Inszenierung und Künstlichkeit klar, daß es sich hier um die Dekonstruktion eines Konstrukts handelt. Mit den in der Öffentlichkeit vorherrschenden und durch Erziehung, Werbung und Medien immer wieder reproduzierten Klischees werden künstlich stereotype Bilder von Frauen konstruiert, welche die Grundlagen schaffen, auf der sich Dominanz gegenüber Frauen und Gewalt an Frauen begründet.“²²

Funkes These allerdings, diese Strategie der Dekonstruktion des Konstrukts 'weibliche Geschlechtsidentität' sei vergleichbar mit den Produktionen der amerikanischen Grunge-Band ›Hole‹ (und ihrer Gitarristin und Sängerin Courtney Love) und diene „eher der Aufklärung und Aufdeckung von Klischees denn ihrer Aufrechterhaltung“²³,

²¹ In der Strategie durchaus vergleichbar, wenngleich in einem rassistischen Kontext, 'funktioniert' auch der Name der amerikanischen Rap-Band NWA: Niggers With Attitude.

²² Claudia Funke: Rockmusik und Kunst in den Neunzigern: Was verbindet die Bands „Babes in Toyland“ und „Hole“ mit der Künstlerin Cindy Sherman? In: Frauen Kunst Wissenschaft. 18 (1994) S. 46.

²³ A.a.O., S. 43.

erscheint mir nicht als zwingend, wenngleich Funkes Hinweis auf die Ähnlichkeit der Gestaltungsprinzipien der Plattencover (und der Übernahme einer Fotografie von Cindy Sherman) durchaus plausibel ist und der Bandname 'Hole' als provozierendes Zitat obszöner männlicher Beschreibung des weiblichen Geschlechts verstanden werden kann. Die Texte der Songs auf der 1991 veröffentlichten CD ›Pretty on the Inside‹ enthalten zwar ein Fülle von Einzelbegriffen wie 'Abtreiber', 'Masochist', 'Selbstmord-Hexe' etc.²⁴, die Textzeilen sind jedoch an vielen Stellen in ihrem Sinn kryptisch gehalten und entziehen sich so wie auch die collagierten Ausschnitte von Fotografien mit religiösen Madonnen-Motiven neben Abbildungen 'schöner' Frauen und Bildern von Mädchenpuppen einer stimmigen Deutung. Selbst wenn man – wie Funke – in diesen Texten ein „schon fast traumatisches Bild von körperlicher Gewalt, seelischer Grausamkeit und Sadismus“²⁵ sehen kann, so bleibt es m.E. doch zweifelhaft, ob es sich hier um eine „bewußte Übernahme einer männlichen bzw. sexistischen Wahrnehmungsweise und konventioneller Rollenzuschreibungen für Frauen [handelt], die durch Inszenierung und Überzeichnungen als Konstrukte entlarvt und so sichtbar gemacht werden“²⁶ sollen. Courtney Love jedenfalls sieht sich selbst eher als eine Musikerin, die durch die Erfahrungen ihrer Kindheit, dem Zwang, nicht kleines Mädchen sein zu dürfen, sondern den Idealen der Hip-

²⁴ So z.B. der Text des Songs 'Mrs. Jones' der 1991 erschienenen CD ›Pretty on the Inside‹: Sorry man, sorry I shouldn't have looked at it / I've got a bad eye / Go away on the S9 / abscess with the abortionist [Abtreiber] / You'll be the wild eye brainman / bring the sugar star the mother whore [Hure] / on the bed with her legs end – tight her eyes / wide spread / The skies a narcotic with black jack bones / oh mrs. Jones, oh mrs. Jones / my virus its raging, its breaking my bones / oh mrs. Jones, oh mrs. Jones / don't look at me like star / sorry man I shouldn't have looked at it / ... boneter act masochist / night blooming sickle cell / look into the bloodroot you suicide bitch / it takes an hour like this, to make you / me want to live / mother vulture [Raubgeier] / evening star. / I'll follow you down / the sick drain, when I / lean on, on the sink / don't worry, / don't worry baby / you will never stink so bad again. / Sorry man, I've got a gots life / I can away with my abortionist / that's the knife they xed to got my face / its been out stabbing baby angels / ? ? smashes incredulous just like a pro. She fakes off her dress / she kicks you down in her snow naked / pumps you remember its was me who found the lumpe / My sneet tooat has burned a hole into / the NAZI kitchen ... (Die Texte sind auf dem Booklet der CD nicht immer eindeutig zu entziffern).

²⁵ A.a.O., S. 42.

²⁶ S. 47.

pie-Bewegung genügen zu müssen, zur Zynikerin (und Drogenabhängigen) geworden ist.²⁷

- Die wohl exponierteste und in ihrem Selbstbewußtsein am weitesten entwickelte Gegenbewegung zur traditionellen Dominanz der Männer in der Rockkultur wird von Frauen wie Madonna repräsentiert, aber auch von Frauenbands wie ›Salt ‘n’ Pepa‹. Selbst die in der Tradition der Neuen Deutschen Welle stehende Schlagerband ›LuciLectric‹, die sich mit ihrem Song ‘Weil ich ein Mädchen bin’ mit einiger Verspätung an den gegenwärtigen Girlie-Trend in der Rock- und Popmusik-Szene anlehnt²⁸, ließe sich in diesem Zusammenhang nennen. Lisa Lewis hat 1993 in ihrer Studie *Being Discovered* am Beispiel von Madonna ihre These von dem Entstehen einer „girl culture in its own right“²⁹ entwickelt und in dem schon genannten Begriff der ‘discovery signs’ zusammengefaßt.³⁰ Über Madonna und ihre Videoproduktionen gibt es inzwischen eine Vielzahl von divergierender Literatur, ihr verwirrendes Spiel mit Geschlechtsidentitäten und Sexualität gilt den einen als Beweis für die frauenfeindliche Pornographisierung der amerikanischen Kultur, den anderen gilt Madonna als herausragendes Beispiel für postmoderne Identitätspolitik, die mit ihren Selbstinszenierungen den Konstruktionscharakter von ‘Frausein’ transparent werden läßt.³¹ Zum Abschluß meines Vortrags möchte ich das Musikvideo ‘Whatta Man’ der HipHop-Band ›Salt ‘n’ Pepa‹ vorstellen, dessen Material als ein Beispiel dieser ‘girl culture in its own right’ diskutiert werden kann:

²⁷ Vgl. dazu das Interview in ROLLING STONE: Das Leben nach dem Tod. Courtney Love über Drogen, Obsessionen und die letzten Tage von Kurt Cobain. 1 (1995) S. 40-47.

²⁸ Der allerdings, so scheint es, mehr in den Medien (SPIEGEL) stattfindet als in der realen Jugendkultur.

²⁹ Lewis, a.a.O., S. 140.

³⁰ „Girl’s desire for recognition as expressive cultural subjects in their own right is what discovery signs articulate and try to fulfill.“ Lewis, a.a.O., S. 145.

³¹ Vgl. dazu den Literaturüberblick von Ute Bechdolf in ihrem Aufsatz: Konstruktionen von Weiblichkeit. Zur Rezeption von Musikvideos am Beispiel Madonna. Typoscript 1994. S. 1f.

Video 4 ›Salt 'N' Pepa‹: Whatta Man



Abb. 8 Salt 'n' Pepa: Whatta Man (Männer als Objekte)

Die Feministin Naomi Wolf hat in ihrem Buch ›Der Mythos Schönheit‹ das Kulturverbot kritisiert, „das Frauen eine Bildwelt vorenthält, welche die Sexualität vom weiblichen Gesichtspunkt aus darstellt, und das Frauen verbietet, männliche Körper als reine Instrumente der Lust zu betrachten.“³² Keine Frage, Cheril James, Sandy Denton und Dee Dee Roper, die drei Rapperinnen von ›Salt 'n' Pepa‹, haben sich in ihren Texten und ihrer Performance genau diese Bildwelt zu eigen gemacht, sie sind als Musikerinnen bzw. als Frauen die Subjekte des textlichen, musikalischen (wie szenischen) Geschehens, indem sie die Männer sich zu Objekten machen: So heißt es im Text in einer Strophe „Ich lebe so wie ich will, und suche mir die Männer, die ich will, selbst wenn dann die Leute kommen und versuchen zu sagen, stop so geht das nicht.“ Und auf der Bühne fungieren

³² Naomi Wolf: Der Mythos Schönheit. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch 1993. S. 221.

die Männer als Tanzpartner im Hintergrund bzw. erscheinen als Objekte weiblicher 'Anmache'. Oder mit den Worten von ›Salt 'n' Pepa‹: „Wir sind etwas feministisch orientiert, und deshalb beschäftigen wir uns weniger mit den Fehlern der Männer, sondern raten den Frauen zu mehr Selbstbewußtsein. Die beste Antwort auf den Sexismus ist, eigenes Geld zu verdienen und sich dadurch unabhängig zu machen.“³³

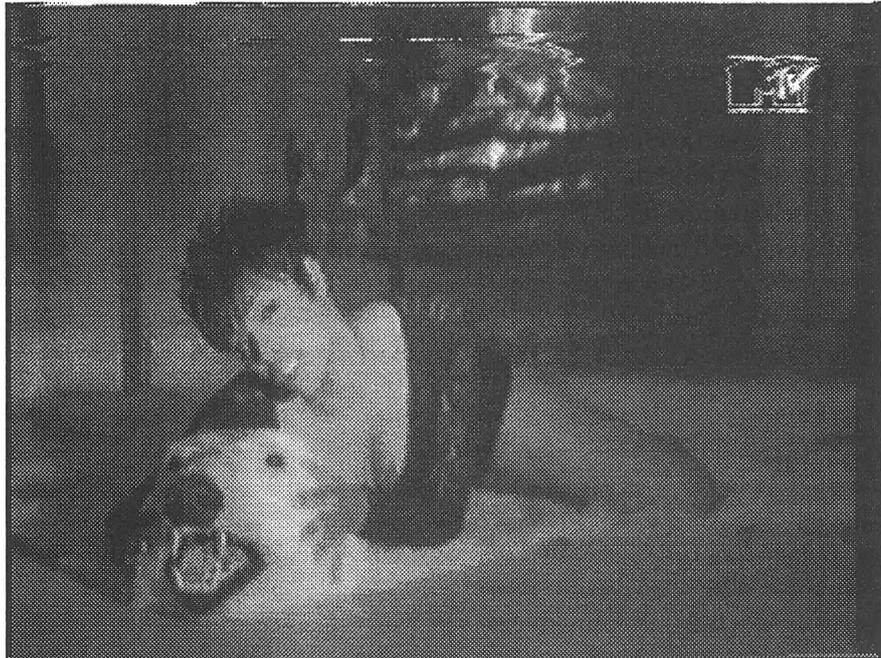


Abb. 9 Salt 'n' Pepa: Whatta Man (Ironisierung des männlichen Blicks auf Frauen als Sexualobjekt auf Eisbärfell vor dem Kaminfeuer)

Ich komme zum Schluß. Die Kultur der Rockmusik ist nicht zuletzt eine Kultur der Überschreitung und lustvollen Verletzung von Werten der bürgerlichen Gesellschaft. Gewiß wird es künftig noch mehr Musikerinnen als Madonna und Salt 'n' Pepa geben, die sich nicht nur zwischen die Beine greifen, um bürgerliche Tabus provokant zu ironisieren, sondern die

³³ Günther Jacob: Agit-Pop. Schwarze Musik und weiße Hörer. Texte zu Rassismus und Nationalismus, HipHop und Raggamuffin. Berlin: ID-Archiv 1993. S. 130.

darüber hinaus die bislang männlich dominierten Bereiche des Musikbusiness mit Hilfe eigener Produktionsfirmen besetzen. Und, vielleicht wichtiger noch, die das eigene musikalische und kulturelle Selbstverständnis aus eigener Kraft und Erfahrung bestimmen, anstatt es in komplementärer Abhängigkeit vom männlichen Definitionsinteresse abzuleiten. Selbst wenn also die für die Rockmusikszene typische männliche Dominanz so ungebrochen nicht mehr ist, wie sie auf den ersten Blick hin noch erscheint, von einer Aufhebung der geschlechtsspezifischen Codierung von Gebrauch und Symbolverständnis der Instrumente in der Rockmusikszene kann gegenwärtig noch keine Rede sein. Die Funktionalisierung von Rockmusikinstrumenten für die (Selbst-) Darstellung von Musikerinnen und Musikern entsteht ja nicht 'aus sich', sondern sie wird bestimmt von den gesellschaftlichen Kontexten der Rockkultur. Und solange diese Erfahrungen und Kontexte von männlicher Dominanz bestimmt sind, werden wir noch Anlaß haben, die latente oder auch offenkundige Stereotypisierung der Geschlechterverhältnisse in den 'promotional clips', aber auch in der Rockmusik-Kultur insgesamt, aufzuspüren und zu kritisieren.

Literatur

- Altrogge, M., Amann, R. (1991). Videoclips – die geheimen Verführer der Jugend? Ein Gutachten zur Struktur, Nutzung und Bewertung von Heavy Metal Videoclips. Berlin: Vistas
- Bechdorf, U. (1994). Konstruktionen von Weiblichkeit. Zur Rezeption von Musikvideos am Beispiel Madonna. Typoscript
- Bergermann, U. (1994). Konzept Madonna. In: A. Sick, U. Bergermann, F. Janshen, C. Reiche (Hg.): ÜberSchriften. Aus Bildern und Büchern. Bremen: Frauenkulturhaus TheaLit. 208-221
- Bloss, M. (1994). Widerstand als Profession? Zu einer Geschichte der Frauen in Rock und Pop. In: Neue Zeitschrift für Musik. 4/1994, 34-37
- Cockburn, C. (1988). Die Herrschaftsmaschine. Geschlechterverhältnisse und technisches Know-how. Berlin: Argument
- Dufresne, D. (1992). YO! Rap Revolution. Geschichte, Gruppen, Bewegung. Neustadt: Schwinn

- Funke, C. (1994). Rockmusik und Kunst in den Neunzigern: Was verbindet die Bands „Babes in Toyland“ und „Hole“ mit der Künstlerin Cindy Sherman? In: Frauen Kunst Wissenschaft. 18/1994, 38-48
- Gildemeister, R., Wetterer, A. (1992). Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In: G.-A. Knapp, A. Wetterer (Hg.): Traditionen-Brüche. Entwicklungen feministischer Theorie. Freiburg: Kore
- Goodwin, A. (1993). Dancing in the Distraction Factory. Music Television and Popular Culture. London: Routledge
- Grant, L. (1994). Versext. Die sexuelle Revolution: Geschichte und Utopie. Klein: Hamburg
- Greig, Ch. (1991). Will you still love me tomorrow. Mädchenbands von den 50er Jahren bis heute. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch
- Hoffmann, F. (1991). Instrument und Körper. Die musizierende Frau in der bürgerlichen Kultur. Frankfurt/M.: Insel
- Hoffmann, F. (1991). Weibliche Kunstproduktion als visuelle Inszenierung. In: W. Zacharias (Hg.): Schöne Aussichten? Ästhetische Bildung in einer technisch-medialen Welt. Essen: Klartext
- Jacob, G. (1993). Agit-Pop. Schwarze Musik und weiße Hörer. Texte zu Rassismus und Nationalismus, HipHop und Raggamuffin. Berlin: ID-Archiv
- Kaplan, E. A. (1987). Rocking Around the Clock. Music Television, Postmodernism, and Consumer Culture. London: Routledge
- Knolle, N. (1994). Die Ware 'Frau' und der wahre Mann. Oder: Let's talk about Sexismus in der Werbung von Musiker-Magazinen. In: Musik und Unterricht. 29/1994, 48-55
- Lewis, L. A. (1993). Being Discovered: The Emergence of Female Address on MTV. S. Frith, A. Goodwin, L. Grossberg (Hg.): Sound and Vision. The Music Video Reader. London: Routledge
- MTV Europe (1993). Der heiße Draht zur jungen Generation. Die deutsche Perspektive.
- Rieger, E. (1992). „Ich recycle Töne“. Schreiben Frauen anders? Neue Gedanken zu einem alten Thema. In: Die Philosophin. 5/1992, 20-29
- ROLLING STONE (1995). Frauen im Rock. In: Rolling Stone. 1/1995, 57-61
- Schmerl, Ch. (Hg.) (1983). Frauenfeindliche Werbung. Sexismus als heimlicher Lehrplan. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch
- DER SPIEGEL (1994). Die Bombe von nebenan. In: Der Spiegel. 47/1994, 104-109

- Turan, S. (1992). Mädchen und Rockmusik. Zum geschlechtsspezifischen Umgang mit einer Musikkultur. In: F. Hoffmann, E. Rieger (Hg.): Von der Spielfrau zur Performance-Künstlerin. Auf der Suche nach einer Musikgeschichte der Frauen. Kassel: Furore
- Valverde, M. (1994). Sex, Macht und Lust. Die Frau in der Gesellschaft. Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch
- Walser, R. (1993). Forging Masculinity: Heavy-Metal Sounds and Images of Gender. S. Frith, A. Goodwin, L. Grossberg (Hg.): Sound and Vision. The Music Video Reader. London: Routledge
- Wolf, N. (1993). Die Stärke der Frauen. Gegen den falsch verstandenen Feminismus. München: Droemer Knaur
- Wolf, N. (1993). Der Mythos Schönheit. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch

Priv. Doz. Dr. Niels Knolle
Hopfenweg 22
26125 Oldenburg

RENATE MÜLLER

Geschlechtsspezifisches Umgehen mit Videoclips: Erleben Mädchen Videoclips anders?

Die Frage nach den geschlechtsspezifischen Aspekten musikalischen Lernens ist auch eine Frage nach der geschlechtsbezogenen Differenzierung massenmedialer musikalischer Sozialisation. Ein großer Teil der Musik wird von Kindern und Jugendlichen als Videoclip gehört und gesehen. Glücklicherweise liegen gerade in der Videoclipforschung Untersuchungen vor, die nach dem Geschlecht differenzieren, während diese in der Medienforschung generell eher selten sind (Mühlen Achs, Schorb 1995). Darüber hinaus kann an der Diskussion über Videoclips die kontroverse Diskussion um die Konstruktion von Geschlechteridentitäten skizziert werden.

Einerseits gilt der Videoclip in neueren Theorien populärer Kultur und in neueren feministischen Ansätzen als das musikalische Genre, über das subkulturelle Symbole „in die dominante Kultur geschmuggelt werden“ (Schwichtenberg 1993, 319, übers. von R.M.), d.h. als das Medium, das Alternativen zu traditionellen rassistischen, homophoben und sexistischen gesellschaftlichen Vorstellungen präsentiert. Damit ermöglichte es Subkulturen, sich in den Massenmedien ausgedrückt und repräsentiert zu fühlen. Aus dieser Sicht stellt der Musikfernsehsender MTV weiblichen Künstlerinnen und Publika einen einzigartigen Raum zur Artikulation von Geschlechterpolitik zur Verfügung (Lewis 1995, 504).

Andererseits erscheinen weiterhin Inhaltsanalysen von Videoclips mit den Ergebnissen, daß Musikvideos sexistisch seien, Frauen und Männer stereotyp porträtierten, und zwar in der Weise, daß Männer eher als abenteuerlustig, aggressiv, dominierend und Frauen als stärker gefühlsbetont, hilfsbereit, abhängig und furchtsam dargestellt würden. Daraus und aus der Tatsache, daß Männer in Videoclips ca. doppelt so häufig vorkommen als Frauen, wird geschlossen, daß Videoclips eher für ein männliches

Publikum gemacht seien und Geschlechtsrollenstereotype perpetuierten.¹ Damit sei MTV mitverantwortlich dafür, daß junge Frauen eher negative Selbstkonzepte aufweisen als junge Männer (Seidman 1992, 215). Desgleichen verdeutlichten die Ergebnisse, daß die Rockindustrie, die sich selbst ihrer progressiven Einstellungen rühme, heterosexuelle Beziehungen nicht anders porträtierte als andere Medien (Vincent et al. 1987, 941).

Diese Kontroverse spiegelt einen medienwissenschaftlichen Paradigmenstreit wider. Der zuletzt angeführten Position liegen die Annahmen zugrunde, das Publikum von Massenmedien sei eine homogene Masse und beliebig manipulierbar, die „massification perspective“ und die „Marionettentheorie“. Die zentralen Forschungsfragen sind „What is in the text?“ und „Was machen die Medien mit den Menschen?“, zentrale Forschungsmethode ist die Inhaltsanalyse. Die o.a. Inhaltsanalysen gehen unhinterfragt davon aus, daß ästhetische Texte wie Videoclips

- ◆ von den Rezipienten genauso gelesen werden wie von den Inhaltsanalytikern, daher sind Rezipienten nicht zu befragen,
- ◆ auf alle Rezipienten in gleicher Weise wirken, in diesem Falle sozialisierend im Hinblick auf die Aufrechterhaltung traditioneller Geschlechtsrollenstereotype, obwohl Wirkungsanalysen nicht vorgenommen wurden.²

Die zuerst skizzierte Position geht demgegenüber von verschiedenen Geschmackskulturen aus, die sich aufgrund ihrer verschiedenen Lebenswelten danach unterscheiden, welche sozialen Bedeutungen sie kulturellen Objekten zuschreiben, wie sie sie interpretieren und benutzen (Müller 1993a). Diese Publika werden als aktive Rezipienten angesehen, eine zentrale Frage lautet: „Was machen die Menschen mit den Medien?“ Und die Menschen werden befragt, denn „..when we ask ‘what does this text mean?’ we must also ask ‘for whom?’“ (Brown, Schulze 1990, 89). Ästhetische Objekte wie Videoclips seien nicht Träger nur einer Bedeutung, sondern offen für verschiedene Interpretationen und daher oft auch Ge-

¹ Vgl. hierzu die inhaltsanalytischen Untersuchungen von Baxter et al. 1985, Brown, Campbell 1986, Sherman, Dominick 1986, Vincent et al. 1987, Glogauer 1988, Seidman 1992, Sommers-Flanagan et al. 1993.

² Eine differenzierte Verknüpfung von Inhalts- und Wirkungsanalysen nehmen im Gegensatz dazu Greeson, Williams (1986) vor, wobei sie darüber hinaus die Problematik von Wirkungsanalysen darlegen.

genstand kultureller Kontroversen. Entsprechend gibt es einen Forschungszweig, der die lebensweltspezifische Kodierung von Videoclips, d.h. des sozialen Gebrauchs von Musik, überprüft und belegen kann, daß je nach Lebenswelt verschieden mit jeweils denselben Videoclips umgegangen wird (Vgl. Kap. 1).

So fragen wir im folgenden nicht: „Was machen die Videoclips mit den Mädchen und Jungen, mit den Männern und Frauen?“ sondern „Was machen Mädchen und Jungen mit den Videoclips? Erleben Mädchen Videoclips anders als Jungen?“ Einige Aspekte des Erlebens von Videoclips werden hier herausgegriffen: Entwickeln Mädchen andere Gefühle als Jungen im Umgehen mit Videoclips? Schreiben Mädchen Videoclips andere Bedeutungen zu, d.h. interpretieren sie Clips anders als Jungen? Denken Mädchen in anderer Weise über Clips nach als Jungen? Geben Mädchen Videoclips einen anderen Stellenwert in ihrem Leben, benutzen sie sie auf andere Weise als Jungen? Haben sie andere Motivationen, Videoclips zu konsumieren als Jungen?

Zunächst referiere ich einige Ergebnisse von Untersuchungen über geschlechtstypisches Erleben von Videoclips auf den genannten Ebenen 1. Emotionales Erleben, 2. Bedeutungszuschreibung, 3. Kognitive Auseinandersetzung und 4. Nutzungsformen. Danach werde ich Erklärungsmöglichkeiten aus der Sicht geschlechtsspezifischer Sozialisation anbieten.

1 Untersuchungsergebnisse

1.1 Emotionales Erleben von Videoclips

Der Videoclip „Open Your Heart“ von Madonna ruft nach einer Untersuchung von Brown und Schulze (1990) bei 290 älteren männlichen und weiblichen Jugendlichen (undergraduates) unterschiedliche Gefühle hervor. Mehr Mädchen als Jungen empfinden Verwirrung (Mä 34%, Ju 25%) und Abscheu (Mä 36%, Ju 23%), mehr Jungen (31%) als Mädchen (17%) fühlen sich „stimuliert“. Im Gegensatz dazu fand Wallbott (1992) in seinen Untersuchungen zur euphorisierenden Wirkung von Videoclips keine Geschlechtsunterschiede. Junge Männer und Frauen, 40 Psychologiestudenten mit dem Durchschnittsalter von 25 Jahren, wurden gleichermaßen

durch Videoclips in eine positive, mit Stolz und Freude einhergehende Stimmung versetzt, dies um so stärker, wenn die Clips sexuelle Bildinhalte transportierten, und um so weniger, wenn die Clips Gewalt und Aggression zum Inhalt hatten („Sex tört an, Gewalt tört ab“). Ein Grund für den Geschlechtsunterschied in der Studie von Brown und Schulze könnte darin liegen, daß das o.g. Madonna-Video nicht nur Sex, sondern Pornographie in Form einer Peep-Show thematisiert. Wenn wir für dieses Video die Bedeutungszuschreibung betrachten, finden wir hier ebenfalls Geschlechtsunterschiede.

1.2 Bedeutungszuweisung zu Videoclips

Dem oben behandelten Madonna-Clip „Open Your Heart“ begegnen Mädchen und Jungen nicht nur mit unterschiedlichen Gefühlen, sie schreiben ihm auch verschiedene Bedeutungen zu. Als vorrangiges Thema des Clip bezeichnen die meisten Mädchen (50%) und die meisten Jungen (43%) „Pornographie“, „sexuelle Perversion“ und „Frauen als Sexualobjekt“. „Platonische Liebe“ sehen mehr Mädchen als Jungen (Mä 22%, Ju 18%) als Hauptthema des Clip, „sexuelle Liebe“ mehr Jungen als Mädchen (Ju 16%, Mä 12%).

Ebenfalls Unterschiede zwischen den Geschlechtern fanden Brown und Schulze (1990) in derselben Untersuchung bei der Interpretation eines weiteren Videoclip, „Papa don't Preach“ von Madonna (vgl. Tab. 1). Fast alle weißen Mädchen (97%), aber ein geringerer Teil der weißen Jungen (85%) erwähnen Schwangerschaft in ihren Bemerkungen zu dem Video. Insgesamt erklären mehr weiße Mädchen als Jungen Teenager-Schwangerschaft zum Hauptthema des Videos, das gleiche gilt für die Vater/Tochter-Beziehung. Umgekehrt halten mehr Jungen als Mädchen die Junge/Mädchen-Beziehung für das vorrangige Thema. Im Vergleich mit den drastischen Unterschieden, die Brown und Schulze hier zwischen Schwarzen und Weißen fanden, erscheint allerdings der Unterschied zwischen den Geschlechtern eher als geringfügig.³ Was diese Untersuchung deutlich belegt, ist die verschiedene Dekodierung jeweils desselben Videoclips bei älteren Jugendlichen verschiedener Rasse und verschiedenen Geschlechts. Wäre Geschlechtszugehörigkeit ausschließlich eine biologische Kategorie

³ Signifikanztests wurden in der Untersuchung leider nicht vorgenommen.

und nicht kulturell überformt durch verschiedene Lebenswelten, in denen Sexualität und Schwangerschaft unterschiedlichen Stellenwert haben (Furstenberg et al. 1987), dürften die Unterschiede zwischen weißen und schwarzen Frauen nicht größer sein als die zwischen weißen Frauen und weißen Männern, was sie jedoch bei der Bedeutungszuschreibung zum Clip „Papa don't Preach“ sind (vgl. Tab.1).

Daß verschiedene Lesarten desselben kulturellen Textes sich in gesellschaftlichen Kontroversen wiederfinden, vor allem, wenn es um solche Themen wie jugendliche Sexualität und Schwangerschaft geht, zeigen die Autorinnen am Beispiel des Clip „Papa don't Preach“, der einer der meistdiskutiertesten Clips in den USA ist. Er habe einen kulturellen Kampf darüber ausgelöst, ob er ein „Werbespot für Teenager-Schwangerschaft“ oder ein positiver, lebensbejahender Film sei. Ersteres sei er in den Augen der Organisation „Planned Parenthood“, letzteres sei er in den Augen der Abtreibungsgegner und der Betreuerinnen schwangerer Teenager bzw. jugendlicher Mütter. Die Bedeutungszuschreibung zu ästhetischen Objekten, wie Clips sie darstellen, hängt nach den Ergebnissen von Brown und Schulze von den unterschiedlichen Lebenssituationen, Subkulturen und kulturellen Codes ab, in denen schwarze und weiße, männliche und weibliche Rezipienten verschiedene Orientierungen entwickeln und verschiedene Erfahrungen machen. Bezogen auf die verschiedenen Lebenssituationen der Geschlechter erbrachte eine andere Untersuchung über die Denkaktivitäten, die durch denselben Videoclip provoziert werden, ein weiteres interessantes Ergebnis (vgl. 1.3).

Interpretationsunterschiede in der Art und Weise, wie 13-22jährige Mädchen und Jungen das Frauenbild in dem Videoclip „Michael Jackson, The Way You Make Me Feel“ deuteten, fand Kalof (1993). Die Frau wurde von Mädchen signifikant öfter als entweder die Situation beherrschend (Mä 29%, Ju 15%) oder als verletzlich und schwach (Mä 26%, Ju 6%), von Jungen signifikant öfter als neckend und vortäuschend, daß sie schwer zu haben sei, (Ju 35%, Mä 18%) oder als passiv, unentschlossen, während (Ju 24%, Mä 15%) wahrgenommen. Keine Geschlechtsunterschiede hingegen fand Kalof in der Bedeutungszuschreibung an die Rolle des Mannes in dem Clip. Der Mann wurde von beiden Geschlechtern entweder als die Situation beherrschend angesehen (Mä 62%, Ju 65%) oder als verletzlich und schwach (Mä 20%, Ju 20%).

Die Interpretationen der Befragten in diesen Untersuchungen wurden jeweils aufgrund offener Fragen zum Hauptthema bzw. zu den Frauen- und Männerbildern in den betreffenden Videoclips gewonnen. Ihre Verschiedenheit – auch innerhalb der Geschlechter – steht im Widerspruch zu den für die Inhaltsanalysen (vgl. Fußnote 1) berichteten hohen Beurteilerübereinstimmungen über stereotype Geschlechtsrollen in Videoclips.

1.3 Kognitive Auseinandersetzung mit Videoclips als aktiver Zuschauerprozeß

Thompson et al. (1991) untersuchten unabhängig von Brown und Schulze ebenfalls das Madonna-Video „Papa don't Preach“. Überprüft werden sollte die Hypothese, daß die kognitiven Prozesse bei ca. 200 13-18jährigen Schülerinnen und Schülern, die durch den Clip ausgelöst werden, vor allem vom familiären Kommunikationsstil abhängen und weniger stark von themenbezogenen Vorerfahrungen und den Gründen, Videoclips zu konsumieren. Die Einflüsse themenbezogener Vorerfahrungen (Sex und Schwangerschaft) auf die kognitiven Prozesse wurden folgendermaßen untersucht. Erhoben wurden zur sexbezogenen Vorerfahrung Verliebtsein, Dating-Häufigkeit im letzten Monat, Geschlechtsverkehr und wenn ja, die Benutzung von Verhütungsmitteln. Zur schwangerschaftsbezogenen Vorerfahrung wurde eigene Schwangerschaft oder befürchtete Schwangerschaft (bei Jungen „Schwängerung“) erfragt und darüber hinaus, wieviele der nahen Freunde oder Verwandten Erfahrungen mit Teenagerschwangerschaft haben. Die durch den Inhalt des Clip angeregten Denkprozesse wurden u. a. danach unterschieden, ob sie sich mit dem Inhalt des Clip und den einzelnen Personen und ihren Entscheidungen beschäftigen (Inhaltsbezug) oder ob sie den Clip zu sich selbst in Beziehung setzen (Ichbezug).

Für die Jungen traf die Hypothese zu, daß die kognitiven Prozesse weniger von den Vorerfahrungen abhängen; das heißt, selbst wenn sie „einschlägige“ Erfahrungen haben, werden Jungen durch den Clip nicht dazu angeregt, ihn gedanklich zu sich, zu ihrem eigenen Leben, in Beziehung zu setzen. Das mag damit zu erklären sein, daß Jungen schwangerschaftsbezogene Erfahrungen überhaupt nicht zu sich in Beziehung setzen oder daß sie sich mit Madonna nicht identifizieren können. Für die Mädchen ergab sich ein anderer signifikanter Zusammenhang: Bei Mädchen

korrelieren die themenbezogenen Vorerfahrungen stark mit der ichbezogenen Denkaktivität beim Sehen des Videos.

Im Gegensatz zu den Autoren, die mit weniger kognitiv anregenden Videos versuchen wollen, ihre Hypothese doch noch zu bestätigen (Thompson et al. 1991, 332 f), könnte man unterscheiden zwischen Vorerfahrungen und relevanten Vorerfahrungen. Dann könnte man untersuchen, ob auch Jungen Clips zu sich in Beziehung setzen, wenn die Thematik sie betrifft.

1.4 Nutzungsformen von Videoclips

In einer Repräsentativbefragung an 1209 12-14jährigen Jugendlichen in den USA untersuchten Brown, Campbell und Fischer (1986) die Gründe für die Beschäftigung mit Videoclips (vgl. Tab. 2). Geschlechtsunterschiede waren insgesamt wie in der Studie von Brown und Schulze geringer als die Unterschiede zwischen Schwarzen und Weißen. Mädchen benutzen Videoclips stärker als Jungen, um über neue Tanzstile und Mode informiert zu sein; sie benutzen Clips eher als Jungen, um über die Bedeutung der Texte nachzudenken. Von insgesamt 19 erhobenen Items weisen nur drei Geschlechtsunterschiede auf. Der Grund dafür liegt vermutlich darin, daß zum Geschlechtervergleich die jeweiligen Items innerhalb der Bereiche „Unterhaltung“, „Trendübersicht“, „Vorliebe für Clips“, „Sozialer Kontext“, „Für's Leben lernen“ zusammengefaßt wurden. Lediglich die Items unter „Sonstiges“ wurden jeweils einzeln auf Geschlechtsunterschiede überprüft. Evtl. vorhandene Geschlechterunterschiede innerhalb eines Bereiches, z. B. „Unterhaltung“, können sich dabei aufgehoben haben. Falls etwa Jungen Clips eher sehen, weil sie aufregend sind und sie in die richtige Stimmung versetzen, während Mädchen sich von ihnen entspannen lassen und ihre Sorgen vergessen wollen, würde bei der hier vorgenommenen zusammenfassenden Berechnung herauskommen, daß Mädchen und Jungen Videoclips in gleichem Maße ansehen, um sich von ihnen unterhalten zu lassen. Eine Sekundäranalyse des umfangreichen Datensatzes wäre sinnvoll, um zu überprüfen, ob Geschlechtsunterschiede für die einzelnen Items vorliegen. Geschlechtsunterschiede in der Mediennutzung werden oft erst durch Sekundäranalysen zutage gefördert, weil in den Untersuchungen wie auch im vorliegenden

Fall wenig Aufmerksamkeit auf Geschlechtsunterschiede verwendet wird (Karig, Stiehler 1995).

Im Sommersemester 1994 führte ich an 248 Studierenden der PH Ludwigsburg (2/3 Frauen, 1/3 Männer) eine Befragung zu ihrem Umgehen mit Videoclips durch. Befragt wurden 167 Frauen und 81 Männer mit einem Durchschnittsalter von 24 Jahren; die mittlere wöchentliche Sehdauer betrug etwa 1 Stunde. Dieser Untersuchung lag ein kurz auszufüllender Fragebogen zugrunde; es wurden keine Videos gezeigt. Daher liegen keine Ergebnisse vor zu den oben behandelten Bereichen „Interpretation von Clips“ und „kognitive Prozesse beim Wahrnehmen von Clips“. Statt dessen wurde nach den Einstellungen gegenüber dem Medium Videoclip, nach videoclipbezogenen Verhaltensweisen, nach Informations- und Identifikationssuche, nach Befindlichkeitsveränderung und nach dem sozialen Kontext, in dem Videoclips konsumiert werden, gefragt. Diese Untersuchung ist Bestandteil einer Vergleichsuntersuchung zwischen jungen Erwachsenen und 14jährigen Jugendlichen zur musikalischen Sozialisation durch Videoclips. Die folgenden Geschlechtsunterschiede⁴ beim Erleben von Videoclips unterscheiden sich nicht wesentlich von denen der 14jährigen (Behne, Müller 1995):

Frauen

- ◆ sind beim Betrachten von Videoclips weniger an Gewalt***, Sex***, Coolness* interessiert als Männer,
- ◆ sind weniger neugierig auf die Musik*** und finden Rätselhaftigkeit von Clips weniger spannend* als Männer,
- ◆ identifizieren sich weniger stark mit den Personen im Clip*,
- ◆ fühlen sich stärker durch die „Bilderflut“ belastigt** und fühlen sich beim Sehen von Clips weniger gut* als Männer,
- ◆ werden durch Videoclips weniger stark zum Kaufen der Platte ange-regt*,
- ◆ machen beim Sehen von Clips eher als Männer noch etwas anderes nebenbei** und fühlen sich weniger gestört als Männer, wenn andere dabei mit ihnen reden wollen*.

⁴ Hier werden nur die signifikanten Geschlechtsunterschiede angeführt, für folgende Signifikanzniveaus: ***=p<0.001, **=p<0.01, *=p<0.05.

2 Erklärungsversuch: „Genderising“ durch musikalische Selbstsozialisation

Wir haben an einigen Beispielen gesehen, daß Mädchen Videoclips anders erleben als Jungen. Sie empfinden sie anders, codieren sie anders, verarbeiten sie anders und benutzen sie anders – warum? Erklärungsansätze ergeben sich aus den Besonderheiten der musikalischen Sozialisation von Mädchen und Jungen und aus allgemeinen Prozessen geschlechtsspezifischer Sozialisation, die hier „Genderising“ genannt werden.

„Genderising“ gleichzusetzen mit der Perpetuierung stereotyper Geschlechtsrollen stellt eine Vereinfachung und Verfälschung dar, die zu einigen der dargestellten Forschungsergebnissen im Widerspruch steht. Eine differenzierende theoretische Perspektive eröffnet demgegenüber neue Forschungsfragen.

2.1 Identitätskonstruktion durch Übernahme stereotyper Geschlechtsrollen

Geschlecht wird hier als ein kulturelles und soziales Unterscheidungsmerkmal angesehen. Die englische Sprache hat hierfür im Gegensatz zum Geschlecht als biologischer Kategorie („sex“) den Begriff „gender“. Der Zweig der Sozialisationsforschung, der sich mit geschlechtsspezifischer Sozialisation, bzw. mit „Genderising“ befaßt, geht der Frage nach: „Wie konnten in der modernen Gesellschaft derartig irrelevante biologische Unterschiede zwischen den Geschlechtern eine anscheinend ganz enorme soziale Bedeutung gewinnen?“ (Goffman 1977, 139). Um die vergleichsweise geringen biologischen Unterschiede als Ursachen derjenigen sozialen Konsequenzen ansehen zu können, die vermeintlich selbstverständlich aus ihnen folgen, bedarf es sozialer Glaubensvorstellungen und Praktiken. Diese institutionellen Praktiken wirken so auf soziale Situationen, „... daß diese sich in Kulissen zur Darstellung von Genderismen beider Geschlechter (sexes) verwandeln. Viele dieser Aufführungen nehmen dabei eine rituelle Form an, welche die Glaubensvorstellungen über die unterschiedlichen ‘Naturen’ der beiden Geschlechter bekräftigt ...“ (ebd., 150). Den Mechanismus, über den „Genderising“ abläuft, nennt Goffman „institutionelle Reflexivität“ und meint damit, daß diese Aufführungen

weniger zum Ausdruck natürlicher Unterschiede dienen als vielmehr zur Erzeugung des Unterschieds.

Je nach unserer Geschlechtszugehörigkeit werden uns vom Säuglingsalter an von anderen Menschen Eigenschaften zugeschrieben und werden bestimmte Fähigkeiten und Verhaltensweisen von uns erwartet. Entsprechend entwickeln Mädchen und Jungen unterschiedliche Selbstbilder. Sie unterscheiden sich in ihrer tatsächlichen Lebenssituation und entwerfen verschiedene Lebenspläne. Aufgrund unterschiedlicher Lebensentwürfe und unterschiedlicher Lebenssituationen machen sie verschiedene Erfahrungen und leben in verschiedenen Erlebniswelten. Entsprechend benutzen Mädchen und Frauen Symbolsysteme wie Sprache, Musik und Kunst anders als Jungen und Männer. Ihre musikalische Sozialisation verläuft anders, und sie interpretieren musikbezogene Medieninhalte anders und gehen mit ästhetischen Objekten wie Videoclips anders um als Jungen und Männer.

Zuschreibungen und Erwartungen, die aufgrund unseres Geschlechts an uns gerichtet werden, sind Geschlechtsrollenstereotype. Sie beinhalten zum Beispiel, daß Frauen emotionaler, nachgiebiger, hilfsbereiter und ängstlicher seien als Männer, daß sie technisch und mathematisch weniger begabt seien. Frauen ergreifen daher eher dienende und helfende Berufe und streben Berufspositionen an, die schlechter bezahlt sind als Männerberufe. Ihre Identität, ihr Selbstbild orientieren Menschen daran, welches Bild ihre soziale Umwelt in sie projiziert: Mädchen trauen sich selbst tatsächlich weniger zu als Jungen und von ihnen wird, z. B. durch ihre Lehrerinnen und Lehrer, weniger erwartet als von Jungen. Dies ist eine der Konsequenzen geschlechtsspezifischer Sozialisation (Bilden 1991).

Da wir nicht davon ausgehen, daß Menschen sich einfach in Schablonen pressen lassen, nehmen wir an, daß Mädchen und Jungen, Männer und Frauen ihre geschlechtsbezogenen Identitäten selbst konstruieren. Geschlechtsspezifische Sozialisation als Selbstsozialisation bedeutet, daß sich die Individuen bei ihrer Identitätskonstruktion auf die Geschlechtsrollenstereotypen selbst einengen. Indem sie sich daran orientieren, möglichst anders sein zu wollen als das andere Geschlecht bzw. als ihre stereotypen Vorstellungen vom anderen Geschlecht, schließen sie selbst bestimmte Erfahrungsmöglichkeiten für sich aus. Mädchen und Frauen tun dies, indem sie sich an sog. „Männerdomänen“ (Computer, Technik, Mathematik, Ex-

pressivität) nicht heranwagen bzw. sich schnell „vergraulen“ lassen. Jungen und Männer schränken ihre Erfahrungsmöglichkeiten ein, indem sie die sog. „Frauendomänen“ (Singen, Tanzen, Emotionalität, Fürsorglichkeit) mit negativen Images belegen und für sich als irrelevant abtun.

2.2 Musikalische Jugendkulturen als Beispiel geschlechtsspezifischer Selbstsozialisation

Auch musikalische Sozialisation läßt sich als Selbstsozialisation und Identitätskonstruktion auffassen (Müller 1995). Ein Beispiel für einen Prozeß geschlechtsspezifischer Distinktion finden wir in Bechdolfs ethnographischer Studie (1994, 188) über das Erleben von Musikvideos bei Jungen und Mädchen: In vielen Interviews legen Jungen sehr viel Wert darauf, sich von Mädchenkulturen abzugrenzen, z. B. von „Kuschelrock“. Die Mädchenkultur wird zum einen negativ bewertet, zum anderen wird unterstellt, daß diese im Gegensatz zur eigenen vermeintlich differenzierteren musikalischen Orientierung auf „Kuschelrock“ eingeengt sei. Generell scheint diese Distinktion vom anderen Geschlecht bei Jungen stärker zu sein und stärker mit der Abwertung der weiblichen Subkultur einherzugehen (Bilden 1991, 288). Eine offene Frage ist, ob die hier vorliegende „Defizittheorie“ über Mädchenkulturen von Mädchen selbst geteilt wird, d.h. ob Mädchen männliche musikalische Jugendkulturen, ihre Ästhetik und ihre Praktiken höher bewerten als die eigenen, wie Bechdorf in einem Fallbeispiel berichtet (1994, 188).

Aus den verschiedenen Rollen, die Mädchen und Jungen in musikalischen Jugendkulturen spielen, bzw. aus den Besonderheiten von Mädchenkulturen können die unterschiedlichen Umgehensweisen von Mädchen und Jungen mit Musik und Musikvideos ansatzweise erklärt werden:⁵ Jungen entscheiden sich eher für eine Subkultur als Mädchen. Teenager-Konsumkultur gilt zwar auch für Mädchen, ist aber eher eine Kultur der eigenen vier Wände und nicht der Straße: Make-up ausprobieren, Platten hören, Zeitschriften lesen, Fan sein, für Stars schwärmen, Plakate an die Wand hängen, über Freunde mit Freundinnen tratschen, Parties zu Hause feiern. Insofern sind Mädchen in Jugendkulturen eher die passiven Partner, die

⁵ Zum folgenden vgl. McRobbie, Garber 1977.

applaudieren und anhimmeln, aber seltener selbst aktiv Rock- oder Popmusik machen.

Für die geschlechtsspezifischen Rollen in musikalischen Jugendkulturen gibt es mehrere Gründe. Mädchen erhalten weniger Taschengeld als Jungen. Sie leben stärker familienbezogen, während für Jungen die Jugendkultur eher die Distanzierung zur Familie darstellt. Der Tageslauf von Mädchen wird stärker reglementiert, zum einen durch Einbezug bei der Hausarbeit und der Beaufsichtigung jüngerer Geschwister, zum anderen genießen Mädchen weniger Freiheiten als Jungen und werden stärker beaufsichtigt als Jungen, weil sie ihren guten Ruf nicht verlieren sollen. Sie halten sich weniger an Straßenecken auf, sind weniger an Spaß-Haben orientiert als Jungen. Sie sind eher erwachsenorientiert. Aufgrund der Doppelmoral gilt für sie nicht, was Jungen eingeräumt wird, von denen es heißt, sie sollen sich erstmal „die Hörner abstoßen“ (Bilden 1991).

McRobbie und Garber (1977) sprechen noch von den „unsichtbaren“ Mädchen in Jugendkulturen und lassen die Frage offen, ob die meist männlichen Forscher Mädchen in Jugendkulturen übersehen oder ob Mädchen tatsächlich eher eine Randrolle spielen. Vermutlich trifft beides zu, allerdings gibt es hier Unterschiede zwischen den Jugendkulturen: Jugendkulturen, die sich als Gegenkultur zu maskulin orientierten Jugendkulturen verstehen, z. B. die Mods als Gegenpart zu den Rockern, definieren das Geschlechterverhältnis eher als ein partnerschaftliches, und Mädchen partizipieren gleichermaßen an der Jugendkultur.

Im Forschungsprojekt „Medienerfahrungen von Jugendlichen in Familie und Peer-group“ (Barthelmes, Sander 1994) werden auch weibliche Geschmackskulturen „sichtbar“ gemacht. Übereinstimmend mit den obigen Charakterisierungen von Mädchenkulturen wird die Art weiblicher Musikanerkennung und Musikerlebens zwar als eher häusliche Tätigkeit dargestellt, aber als eine aktive und kreative Auseinandersetzung: Mädchen stellen einen Zusammenhang zu sich her, beschäftigen sich mit Texten, z. T. gemeinsam mit Eltern und Freundinnen, singen, spielen die Lieder nach und tanzen dazu, führen ihre Ergebnisse in Familie und Freundeskreis vor (Barthelmes, Sander, 1994, 37).

2.3 Die Alternative: „Desexing“⁶

„Desexing“ als Gegenstrategie bedeutet die Ablösung geschlechtsspezifischer und vor allem negativer Images von bestimmten Inhalts-, Erlebnis-, Fähigkeits- und Verhaltensbereichen, um diese für das jeweils andere Geschlecht zu erschließen, ja attraktiv zu machen. Der Begriff des „Desexing“ wird bisher vor allem für pädagogische Strategien verwendet, z. B. für die erfolgreichen Versuche, den Computer oder das Schlagzeug für Mädchen attraktiv zu machen oder Jungen zu helfen, das Tanzen für sich als Ausdrucksmittel zu entdecken. Diese Strategien beinhalten zumindest die zeitweilige Aufhebung der Koedukation, damit das jeweils andere Geschlecht neue Erfahrungen nicht durch seine Anwesenheit verhindert bzw. entmutigt (Müller 1991).

Ich schlage vor, den Begriff des „Desexing“ generell auch dafür zu verwenden, daß Medieninhalte, wie Inhalte von Videoclips, traditionelle Normen und Werte von Männer- und Frauenbildern „entfernen“, indem sie männliche und weibliche Identitäten entwerfen, die die Grenzen weit überschreiten, die durch stereotype Geschlechtsrollen vorgegeben sind.

In einer nicht homogenen, sondern kulturell so hoch differenzierten Gesellschaft wie der unseren gibt es weniger allgemeinverbindliche Normen als jemals zuvor. Geschlechtsbezogene Identitätsdefinitionen sind nicht eindeutig vorgegeben, man spricht von „Sliding Identities“ (Warth 1995). Damit einher gehen die These McRobbies (1993) über die Erweiterung des Spielraums weiblicher Identitätsdefinitionen sowie die Befunde Kalofs (1993) über die größere Variabilität bei der Interpretation weiblicher Images durch beide Geschlechter als bei der Interpretation von Männerbildern (vgl. 1.2). Sowohl bezogen auf die weiblichen Rollen in musikalischen Jugendkulturen als auch generell bezogen auf gesellschaftliche Entwürfe von Weiblichkeit in den 90ern vertritt Mc Robbie (1993) die These, der Spielraum für die weibliche Identitätskonstruktion sei erheblich weiter (geworden?) als der für Männlichkeitsentwürfe. Entsprechend enthalten gerade Medieninhalte Entwürfe verschiedener weiblicher Identitäten, was vor allem in der angloamerikanischen Diskussion hervorgehoben und als Besonderheit des neuen Mediums Videoclip angesehen wird, aber

⁶ Entsprechend der hier verwendeten Terminologie wäre es sinnvoller, von „Degenderising“ zu sprechen.

auch in anderen Medien aufgefunden wird. So argumentiert Fiske (1995) z. B., daß Seifenopern für „dominante“ bzw. „patriarchalische“ Interpretationen ebenso offen seien wie für alternative Interpretationen, die den „status quo“ hinterfragen.

Beispiele für nichtstereotype Frauen- und Männerbilder, die man aus Videoclips und den ihnen zugrundeliegenden Musikstücken herauslesen kann, sind:

- ◆ die starke Frau, die ihre eigenen Entscheidungen trifft („I made up my mind: I'm keeping my Baby“) in „Papa don't Preach“ von Madonna, unabhängig davon, wie der Vater zu der Entscheidung stehen wird und unabhängig davon, daß die Freundinnen sich davon distanziert haben,
- ◆ der alleinerziehende Vater in „Papa don't Preach“, der die Entscheidung seiner Tochter akzeptiert,
- ◆ die Persiflierung männlichen Voyeurismus und männlicher Dominanz in „Open Your Heart“ von Madonna,
- ◆ das unbekümmerte Ausleben körperlicher Freude, verknüpft mit einer Absage an männliche Partizipation und mit der Ermutigung zum weiblichen Voyeurismus, gleichermaßen gegenüber der schönen und selbstbewußten Frau wie gegenüber dem männlichen Wassernixenballet in dem Video „Cherish“ von Madonna (vgl. Schwichtenberg 1992, 125 ff),
- ◆ der Mann als Sexualobjekt in „Whatta Man“ von Salt'n'Pepa,
- ◆ die schwarze Frau als Subjekt ihrer Sexualität, d.h. als berechtigt, sexuelles Begehren auszudrücken, ihren Körper zu kontrollieren und dem Mann zu verwehren, ihren Körper zu kontrollieren, ausgedrückt im „Female Rap“, z. B. in „Shake Your Thang“ von Salt'n'Pepa (Roberts 1991, Müller 1993b, Perry 1995),
- ◆ „Girls Who Want to Have Fun“, Mädchen, die sich in dem Clip von Cyndi Lauper nicht nur die Straße, das männliche Territorium, erschließen, sondern auch das männliche Privileg, sich auszutoben und Spaß zu haben (vgl. 2.2).

Bei ihrer Identitätskonstruktion verwenden Jungen und Mädchen das „kulturelle Material“, das ihnen in Form von Zuschreibungen und Erwartungen und in Form von Verhaltensmodellen u.a. in Familie, Schule, Gleichaltrigengruppe und in den Medien entgegengebracht wird. Es ist zu

vermuten, daß „Genderising“, z. B. anhand von Videoclips, eher stereotyp erfolgt, wenn

1. die Geschlechtsrollen, die in dem kulturellen und ästhetischen „Material“ enthalten sind, aus dem Identitäten konstruiert werden, stereotyp wahrgenommen werden,
2. Geschlechtsrollen als rigide vorgegeben wahrgenommen werden,
3. Frauen und Mädchen durch eine schwache Identität – Anpassungsbereitschaft, Unterwürfigkeit, mangelnde Durchsetzungsfähigkeit, Nachgiebigkeit und Angst vor Risiken – gekennzeichnet sind.

Die empirische Überprüfung dieser Vermutungen erfordert neben Inhaltsanalysen vor allem die Befragung von Rezipienten, u.a. im Hinblick darauf, wie sie Frauen und Männerbilder in Videoclips wahrnehmen. Interessant erscheinen vor allem die Fragen, ob Rezipienten überhaupt das Infragestellen von Traditionen in Clips bemerken und sich dadurch angezogen fühlen und welche Publika dies sind (Müller 1994).

Auf die erste Frage finden wir in der Forschung erste Antworten: In der o.a. Untersuchung von Brown und Schulze (1990) gaben immerhin knapp 10% der Jugendlichen „die starke Frau“ als vorrangiges Thema des Clip „Papa don't Preach“ an. Meine Vermutung, daß die Wahrnehmung von Videoclips „gegen den Strich“ mehr als das in Videoclipuntersuchungen übliche einmalige Sehen und Hören erfordert, wurde durch eine kleine Pilotstudie im Sommersemester 1993 an der Universität Hamburg bestätigt: Erst beim zweiten Sehen bemerkten einige junge Männer, daß in dem Clip „Open your Heart“, voyeuristische Männer diffamiert werden. Bechdorf (1995) untersucht die Frage, wie Jugendliche mit den vielfältigen Identifikationsangeboten in Videoclips umgehen und wie sie sie in ihr Alltagsleben und ihre Identitätskonstruktion integrieren. Erste Ergebnisse ihrer qualitativen Studie legen nahe, daß Jugendliche sowohl eher traditionelle als auch alternative bzw. subversive Geschlechteridentitäten aus Videoclips herauslesen. Zu einem ähnlichen Ergebnis kam Peterson (1987) in einer Studie über den Song „Girls Just Want to Have Fun“ von Cyndi Lauper. Die Essays von 34 Jugendlichen (undergraduates) über das Lied ergaben als zentrale Themen „Spaß“ als Gegenpol zur Langeweile im weiblichen Leben, „Freiheit“, die Frauen durch die Einengung auf Heirat und Mutterschaft weniger zugestanden werde als Männern, und „Rebel-

lion“ gegen elterliche Kontrolle, die ältere Generation, die Stereotypisierung von Frauen und die Doppelmoral in einer sexistischen Gesellschaft. Zwar wurden diese Inhalte von den Befragten durchgängig im Song identifiziert, bewertet jedoch wurden sie sehr unterschiedlich: positiv im Sinne der Befreiung der Frau von überkommenen Vorstellungen, negativ zum einen, weil der Song Verantwortungslosigkeit und Promiskuität unterstütze, zum anderen, weil er durch die Reduzierung der Frau auf Spaß Karriere- und Leistungsdenken verhindere.

Die zweite Fragestellung, welche Publika nichtstereotype Frauen- und Männerbilder aus Videoclips herauslesen, eröffnet neue Perspektiven für Forschungsdesigns, insbesondere bezogen auf die Methode der Inhaltsanalyse: Die Interpretation von Videoclips als methodisches Verfahren der Inhaltsanalyse können wir nicht einem Forscher bzw. einer homogenen Gruppe von Forschern überlassen, vielmehr müssten verschiedene Publika aus verschiedenen Lebenswelten dieselben Videoclips kategorisieren. Ähnlich geht Kalof (1993) vor, die ihre Lesart des Michael Jackson Videos darlegt, relativiert und mit den Interpretationen Jugendlicher konfrontiert. Kalof problematisiert durchaus ihre Methode, die die Anwendung der Inhaltsanalyse auf die „Inhaltsanalysen“ der Jugendlichen darstellt und fordert Forschungsanstrengungen im Bereich der Methodologie der Erforschung von Publikumsinterpretationen von Videoclips und anderen Texten (Kalof 1993, 647).

Angedeutet wurde hier eine objektive Theorie subjektiver Medienwahrnehmung bzw. subjektiver ästhetischer Wahrnehmung, die sowohl der methodologischen Elaboration als auch der Spezifikation von Hypothesen darüber bedarf, wie Videoclips lebensweltspezifisch nach verschiedenen Dimensionen wahrgenommen und genutzt werden.

Unabhängig von den genannten Forschungsperspektiven, eröffnen insbesondere Videoclips und Musikstücke, die traditionelle Frauen- und Männerbilder in Frage stellen, als Unterrichtsgegenstände die Chance für eine mädchenorientierte Musikpädagogik, mit alternativen Identifikationsmodellen zu arbeiten (Müller 1996).

Literatur

- Barthelmes, J., Sander, E. (1994). Gewinn statt Gefährdung? Der Medienumgang von Jugendlichen als Ausdruck persönlicher Geschmackskultur. In: Diskurs, 4. Jg., 1/94, 30-42
- Baxter, R. L., De Riemer, Ch., Landini, A., Leslie, L., Singletary, M. W. (1985). A Content Analysis of Music Videos. In: Journal of Broadcasting and Electronic Media, Vol. 29, 3/85, 333-340
- Bechdorf, U. (1994). Musikvideos im Alltag: Geschlechtsspezifische Rezeptionsweisen. In: M.-L. Angerer, J. Dorer (Hg.). Gender und Medien. Theoretische Ansätze, empirische Befunde und Praxis der Massenkommunikation: Ein Textbuch zur Einführung. Wien: Wilhelm Braumüller, 186-193
- Bechdorf, U. (1995). Konstruktionen von Weiblichkeit. Zur Rezeption von Musikvideos am Beispiel Madonna. In: Warth (1995)
- Behne, K.-E., Müller, R. (1995). Wahrnehmung und Nutzung von Videoclips – Eine vergleichende Pilotstudie zur musikalischen Sozialisation. Mskr.
- Bilden, H. (1991). Geschlechtsspezifische Sozialisation. In: K. Hurrelmann, D. Ulich (Hg.). Neues Handbuch der Sozialisationsforschung, 4., völlig neu bearbeitete Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 279-301
- Brown, J. D., Campbell, K. (1986). Race and Gender in Music Videos: The Same Beat but a Different Drummer. In: Journal of Communication, Vol. 36, 1/86, 94-106
- Brown, J. D., Campbell, K., Fischer, L. (1986). American Adolescents and Music Videos: Why do they Watch? In: Gazette, 37. Jg., 19-32
- Brown, J. D., Schulze, L. (1990). The Effects of Race, Gender, and Fandom on Audience Interpretations of Madonna's Music Videos. In: Journal of Communication, Vol. 40, 2/90, 88-102
- Dines, G., Humez, J. M. (Eds.) (1995). Gender Race and Class in Media. A Text-Reader. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications
- Fiske, J. (1995). Gendered Television: Femininity. In: Dines, Humez (1995), 340-347
- Furstenberg, Jr., F. F., Morgan, S. P., Moore, K. A., Peterson, J. L. (1987). Race Differences in the Timing of Adolescent Intercourse. In: American Sociological Review, Vol. 52, 511-518
- Goffman, E. (1977). Interaktion und Geschlecht, Herausgegeben und eingeleitet von Hubert A. Knoblauch. Mit einem Nachwort von Helga Kotthoff. Frankfurt/New York 1994: Campus Verlag

- Glogauer, W. (1988). Sex und Gewalt als auffälligste Inhalte von Videoclips. In: Musik und Bildung, 20. Jg., 835-840
- Greeson, L. E., Williams, R. A. (1986). Social Implications of Music Videos for Youth. An Analysis of the Content and Effects of MTV. In: Youth & Society, 18. Jg., 177-198
- Kalof, L. (1993). Dilemmas of Femininity: Gender and the Social Construction of Sexual Imagery. In: The Sociological Quarterly, Volume 34, 4/90, 639-651
- Karig, U., Stiehler, H.-J. (1995). Geschlechtsspezifische Mediennutzung in Ost und West. In: Mühlen Achs, Schorb (1995), 79-100
- Lewis, L. A. (1995). Form and Female Authorship in Music Video. In: Dines, Humez (1995), 499-507
- McRobbie, A., Garber, J. (1977). Mädchen in den Subkulturen. In: J. Clarke et al. (Hg.) (1979). Jugendkultur als Widerstand. Frankfurt am Main, 217-236
- McRobbie, A. (1993). Shut up and dance: Youth culture and changing modes of femininity. In: Young, Vol. 1, 2/93, 13-31
- Mühlen Achs, G., Schorb, B. (Hg.) (1995). Geschlecht und Medien, München: KoPäd Verlag
- Müller, R. (1991). Mädchenorientierte Musikpädagogik: Differenzierung und Integration. In: Musik und Unterricht, 2. Jg., 10/91, 42-47
- Müller, R. (1993a). Hits und Clips. Erklärungsmodelle zur Jugendkultur. In: Musik & Bildung, 25. Jg., 1/93, 61-65
- Müller, R. (1993b). HipHop, Soul und Rapperinnen. In: Musik & Bildung, 25. Jg., 3/93, 40-46
- Müller, R. (1994). Music Video in Social Context. Vortrag, gehalten auf der „Third International Conference for Music Perception and Cognition“ in Liège, Mskr., Kurzfassung in: Deliège, I. (Hg.) (1994). Proceedings of the Third International Conference for Music Perception and Cognition. Liège, 361-362
- Müller, R. (1995). Selbstsozialisation. Eine Theorie lebenslangen musikalischen Lernens. In: Musikpsychologie, Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie, Bd. 11, 1994, hg. von K.-E. Behne, G. Kleinen, H. de la Motte-Haber. Wilhelmshaven, 63-75
- Müller, R. (1996). Mädchen wollen einfach Spaß. Aspekte mädchenorientierter Musikpädagogik. In: Musik & Bildung, 28. Jg., Heft 1 (in Vorbereitung)

- Perry, I. (1995). It's My Thang and I'll Swing It the Way That I Feel! Sexuality and Black Women Rappers. In: Dines, Humez (1995), 524-530
- Peterson, E. E. (1987). Media Consumption and Girls Who Want to Have Fun. In: *Critical Studies in Mass Communication*, Vol. 4, 1/87, 37-50
- Roberts, R. (1991). Music Videos, Performance and Resistance. Feminist Rappers. In: *Journal of Popular Culture*, Vol. 25, 2/91, 141-152
- Schwichtenberg, C. (1992). The Popular Pleasures of Visual Music. In: Lull, J. (Ed.). *Popular music and communication* (2nd ed.). Sage Publications, Inc; Newbury Park, CA, US, Sage focus editions, Vol. 89, 116-133
- Schwichtenberg, C. (1993a), (Ed.). *The Madonna Connection. Representational Politics, Subcultural Identities, and Cultural Theory*, Colorado
- Schwichtenberg, C. (1993b). Introduction: Connections/Intersections. In: Schwichtenberg (1993a), 1-11
- Sherman, B. L., Dominick, J. R. (1986). Violence and Sex in Music Videos: TV and Rock 'n' Roll. In: *Journal of Communication*, Vol. 36, 1/86, 79-93
- Seidman, St. A. (1992). An Investigation of Sex-Role Stereotyping in Music Videos. In: *Journal of Broadcasting and Electronic Media* Vol. 36, 2/92, 209-216
- Sommers-Flanagan, R., Sommers-Flanagan, J., Davis, B. (1993). What's Happening on Music Television? A Gender Role Content Analysis. In: *Sex Roles*, Vol. 28, 11/12/93, 745-753
- Thompson, M., Pingree, S., Hawkins, R. P., Draves, C. (1991). Long-Term Norms and Cognitive Structures as Shapers of Television Viewer Activity. In: *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, Vol. 35, 3/91, 319-334
- Vincent, R. C., Davis, D. K., Boruszkowski, L. A. (1987). Sexism on MTV. The Portrayal of Women in Rock Videos. In: *Journalism Quarterly*, Vol. 64, 4/87, 750-755
- Wallbott, H. G. (1992). Sex, Violence, and Rock'n'Roll – Zur Rezeption von Musikvideos unterschiedlichen Inhalts. In: *Medienpsychologie*, Jg. 4, 1/92, 3-14
- Warth, E.-M. (Hg.) (1995). *Sliding Identities*, Trier: Wiss. Verl., im Druck

Prof. Dr. Renate Müller
Blütenweg 8
25474 Ellerbek

Tab. 1: Reactions to „Papa don’t Preach“ by race and sex (Brown & Schulze 1990, 95)

	Black male n=28 %	Black female n=40 %	White male n=54 %	White female n=64 %
Mentioned pregnancy	43	73	85	97
Primary theme:				
teenage pregnancy	21	40	56	63
Boy/girl relationship	21	5	15	5
Father/daughter relationship	43	50	22	25
Independent girl/decision-making	14	5	7	8

Tab. 2: Warum ich Videoclips sehe (Brown, Campbell & Fischer 1986, 25, 27)

	% (n=1209)	
Unterhaltung		
sie sind aufregend	57.4	
das ist gut, wenn ich allein bin	40.0	
sie versetzen mich in die richtige Stimmung	36.4	
sie helfen mir, mich zu entspannen	26.1	
sie helfen, meine Sorgen zu vergessen	23.2	
Trendübersicht	(Mä 44%, Ju 31%)	
ich lerne, wie man tanzt	39.1	
ich sehe die neueste Mode	26.6	
Vorliebe für Clips		
Clips sind besser als Radiohören	37.3	
Clips sind besser als Fernsehshows	26.6	
Sozialer Kontext		
ich kann es gemeinsam mit Freunden tun	28.6	
füllen das Schweigen, wenn keiner redet	28.1	
ich kann mit Freunden drüber reden	16.7	
Für's Leben lernen		
Erinnerung an eigene Erfahrungen	17.8	
wie andere Leute mit denselben Problemen fertig werden, wie ich sie habe	14.9	
Selbsterfahrung	11.3	
Sonstiges		
Nachdenken über den Text	35.3	(Mä 40%, Ju 32%)
Tagträumen	26.0	
ich wünsche mir, eine von den Personen im Video zu sein	25.8	
„they make me feel sexy“	6.0	(Mä 5%, Ju 7%)

ANNE NIESSEN

**Erforschung von Wirklichkeit(en)?
Methodologische, epistemologische und
wissenschaftstheoretische Überlegungen zu dem
Forschungsprojekt „Mädchen und Musikerziehung
im Nationalsozialismus“**

1 Das Forschungsprojekt

Mädchen, die in Dreierreihen marschieren, den rechten Arm zum Hitlergruß erhoben, Mädchen in Eisenbahnwaggons auf dem Weg in ein Vernichtungslager, Mädchen, die für das Winterhilfswerk sammeln, Mädchen in den Trümmern zerstörter Städte – und immer wieder: singende und musizierende Mädchen beim Appell, im Morgenkreis, am Lagerfeuer, bei Feiern und Aufmärschen, in Familie und Schule. Mädchen und Musik im Nationalsozialismus: ein Kaleidoskop der unterschiedlichsten Bilder, Eindrücke, Erlebnisse und Geschichten. Inwieweit ist es überhaupt möglich, diese Vielfalt der Erscheinungen zu erfassen? Oder anders formuliert: Kann festgestellt werden, „wie es wirklich gewesen ist“?

Der vorliegende Beitrag steht im Kontext meines Forschungsprojekts „Mädchen und Musikerziehung im Nationalsozialismus. Erfahrungen – Wirkungen – Funktionen“. Das Vorhaben besteht aus zwei Teilen: einem hermeneutisch ausgerichteten, der sich vorwiegend mit der Interpretation von Quellentexten befaßt, und einem empirisch-qualitativ angelegten Teil, der die Durchführung und Auswertung von narrativen Interviews mit Zeitzeuginnen beinhaltet. Das Projekt versteht sich ausdrücklich als musikpädagogisches; das Erkenntnisinteresse richtet sich auf musikbezogene Aneignungs- und Erfahrungsprozesse einzelner Menschen. Folglich liegt der Schwerpunkt der Arbeit auf der Analyse der Interviewtexte, anhand derer exemplarisch das Erleben und die Erfahrungen einzelner Mädchen zugänglich gemacht werden sollen. Auch die folgenden Überlegungen beziehen sich auf diesen Teil der Untersuchung.

2 Die Fragestellung des Beitrages

Es wird ausgeführt, inwiefern die Spezifika des Forschungsgegenstandes und das der Untersuchung zugrundegelegte Bild vom Menschen einen Bezug auf die erkenntnistheoretische Position des Radikalen Konstruktivismus nahelegen. Anschließend wird dargestellt, welchen Einfluß diese Theorie auf den Forschungsprozeß und die kritische Reflexion der Untersuchungsergebnisse ausübt. Schließlich werden die theoretischen Überlegungen an einem konkreten Beispiel „durchgeführt“: Erweisen sich die Annahmen des Radikalen Konstruktivismus für die Beschreibung und Auswertung empirischer Daten als tragfähig? Abschließend soll der Standort des Forschungsprojekts im Kontext der Frauenforschung bestimmt werden.

3 Das Menschenbild

Zahlreiche Veröffentlichungen über die Zeit des Nationalsozialismus beschreiben die Menschen damals als Opfer ihrer Lebensverhältnisse. Häufig offenbart sich diese Einschätzung bereits im Titel, wenn zum Beispiel von der „Formung des Volksgenossen“ die Rede ist (Herrmann 1985). Insbesondere Frauen wurden häufig als bloß Erleidende dargestellt (vgl. Friedel 1995, 18). Daß unzählige Menschen physisch und psychisch tatsächlich Opfer der nationalsozialistischen Vernichtungsmaschinerie, des staatlichen Terrorregimes und einer wahnsinnigen Kriegsführung geworden sind, darf nicht vergessen werden; das Entsetzen darüber ist eines der Motive für meine Arbeit. Trotzdem sind die einzelnen Menschen nicht reduzierbar auf die Rolle eines Spielballs der Macht – weder diejenigen, die diese Zeit nicht oder nur mit schweren Schäden an Leib und Seele überlebt haben, noch diejenigen, die sie relativ unversehrt überstanden. Es geht um eine Sichtweise vom Menschen und seiner Individualität, die die sogenannten TäterInnen zwar in deren jeweiligen Kontexten wahrnimmt, sie aber trotzdem nicht von ihrer Verantwortung befreit, die große Masse der sogenannten MitläuferInnen nicht als „bloß Verführte“ entlastet und die die eigentlichen Opfer nicht noch nachträglich ihrer Würde als Menschen beraubt: Jede und jeder einzelne von ihnen war mehr als nur eine Erleidende bzw. ein Erleidender.

Diese Perspektive gesteht dem Individuum Einzigartigkeit zu, die angesichts damals zunehmend vereinheitlichender Verhältnisse zu denken ist als persönlicher Freiraum: Einstellungen und Handlungen jedes Menschen sind mehr als die Auswirkungen äußerer Einflüsse. Beispielsweise läßt die Gestaltung des Rundfunkprogramms keine unmittelbaren Rückschlüsse darauf zu, in welcher Weise die einzelnen HörerInnen es rezipiert haben. Das Moment der Individualität ist beschreibbar als Autonomie, nicht unbedingt im Sinne der Möglichkeit einer freiheitlichen Wahl der Lebensumstände, sondern im Sinne eines Entscheidungsraums, der den Menschen auch in beengten und beengenden Lebensumständen zur Verfügung steht und der sie als Menschen kennzeichnet. Noch einmal: Damit wird nicht das Vorhandensein von nationalsozialistischer Beeinflussung und Verführung geleugnet; das Forschungsprojekt versteht sich gerade als Beitrag zur Aufklärung von deren Macht und Folgen.

4 Zur Methode

Wird das oben beschriebene Menschenbild zugrundegelegt, erscheint es sinnvoll, die Betroffenen mit ihren persönlichen Erfahrungen selbst zu Wort kommen zu lassen. Deshalb habe ich narrative Interviews mit Frauen geführt, die die Zeit des Nationalsozialismus als Mädchen erlebt haben. Diese Befragungsmethode wird vor allem in der Biographieforschung angewendet und hat in den letzten Jahren auch Eingang in die musikpädagogische Forschung gefunden (z.B. Bastian 1989 und 1991, Stübe 1995, Niessen 1996). Ein Sample von 13 Frauen wurde befragt, zu denen der Kontakt ausnahmslos mit Hilfe persönlicher Empfehlungen hergestellt wurde, zum Teil im „Schneeballverfahren“ durch Hinweise bereits interviewter Frauen.

Zu Beginn des Gesprächs erhielten alle Probandinnen Informationen über das Forschungsprojekt und wurden anschließend gebeten, schwerpunktmäßig von ihren Erfahrungen mit Musik zwischen 1933 und 1945 zu berichten. Orientierungshilfe sollte ihr „musikalischer Lebenslauf“ bieten, dessen Strang auch über die Zeit des Nationalsozialismus hinaus verfolgt wurde. An diese „narrative Phase“ des Erzählens, während derer die Frauen nicht unterbrochen wurden, schloß sich eine Phase des Nachfra-

gens zu nicht, wenig oder nicht eindeutig beschriebenen Themenfeldern an. Anschließend wurden den Frauen im wesentlichen gleichlautende Evaluierungsfragen gestellt, die sich auf ihre Einschätzung bestimmter Verhältnisse, wie zum Beispiel das zwischen Musikausübung bzw. Musikerziehung und nationalsozialistischer Erziehung, bezogen (vgl. Spöhring 1989, 170-172). Mit Hilfe der Interviewtexte soll Aufschluß über die individuellen Erfahrungen der Frauen und deren Bedeutung für sie gewonnen werden (Baacke 1979 und 1985) (vgl. Abs. 6.1.1).

Die gewählte Methode versteht die Gesprächspartnerinnen nicht als Untersuchungsobjekte, sondern will sie als *Subjekte* am Forschungsprozeß beteiligen. Das emanzipatorische Anliegen dieser Methode wird besonders von der Frauenforschung hervorgehoben (Bock 1983, 33).

5 Der Radikale Konstruktivismus

Eine erkenntnistheoretische Position, die die Annahme von der Autonomie des Individuums unterstützt, ist der Radikale Konstruktivismus. Diese Theorie versucht eine Antwort auf die Frage nach Beschaffenheit und Möglichkeit der menschlichen Erkenntnis und stößt damit eine Reihe von methodologischen und wissenschaftstheoretischen Überlegungen an. Hervorgegangen aus der Biologie, besitzt sie mittlerweile große interdisziplinäre Bedeutung. Häufig wird den Vertretern des Radikalen Konstruktivismus vorgeworfen, daß sie längst bekannte Zweifel an den menschlichen Erkenntnismöglichkeiten lediglich wiederholt hätten. Was das Nachdenken über diese Theorie trotzdem sinnvoll erscheinen läßt, ist m.E. aber die Konsequenz in der Gedankenführung und die Verbindung verschiedener Aspekte von Wahrnehmung und Menschenbild (u.a. Maturana, Varela 1985, Foerster 1985, Watzlawick, Kreuzer 1988). Wie ich zeigen werde, eignet sie sich auch zur Beschreibung und Auswertung empirischer Daten – sicherlich nicht als einzig mögliche, aber sinnvolle Perspektive.

Da an dieser Stelle auch nicht annähernd eine Darstellung der einzelnen Thesen und ihrer Verbindung untereinander geleistet werden kann, sollen lediglich zwei Bereiche der Theorie herausgegriffen werden, die für meine Überlegungen besonders relevant sind. Den ersten Schwerpunkt bilden Aussagen über die menschliche Wahrnehmung, auf denen die Theorie be-

ruht; der zweite Schwerpunkt liegt auf der Akzentuierung eines bestimmten Menschenbildes, das in zentralen Aspekten mit dem oben ausgeführten übereinstimmt.

5.1 Zentrale Annahmen des Radikalen Konstruktivismus

5.1.1 Aussagen zur menschlichen Wahrnehmung

Die Vertreter des Radikalen Konstruktivismus gehen davon aus, daß das Erfassen einer „objektiven Wirklichkeit“ nicht nur aufgrund der Komplexität der Erscheinungen, sondern vor allem wegen der Beschaffenheit des menschlichen Erkenntnisapparats unmöglich ist, weil das Gehirn über keine direkte Verbindung zur Außenwelt verfügt. Deshalb gibt es keine Vorstellung von der Welt in Form einer Repräsentation, sondern lediglich Theorien über die Beschaffenheit der Umwelt, die beständig im Hinblick auf ihre Brauchbarkeit, ihre Viabilität, im Agieren in der Welt überprüft werden. Ernst von Glasersfeld hat dieses Phänomen verglichen mit der Vorstellung, die ein Blinder sich beim Durchqueren eines Waldes von seiner Umgebung macht. Die Bäume bzw. jegliche Gegenstände werden in ihrer Widerständigkeit wahrgenommen und beeinflussen das Verhalten des Wanderers; er kann das Waldstück aber unendlich oft durchqueren und brauchbare Pfade finden, ohne je zu einer zutreffenden Vorstellung über das Aussehen seiner Umwelt oder gar zu einer Vorstellung von deren „Wirklichkeit“ zu gelangen. Ebenso verhält es sich nach Einschätzung der Konstruktivisten mit jeglicher Wahrnehmung. Wir können nicht mehr als Theorien über die Welt entwerfen, die sich bewähren müssen: die Wirklichkeit als Konstruktion. Nicht das Vorhandensein der Realität wird aber in Frage gestellt, sondern lediglich die Möglichkeit ihrer objektiven Erkenntnis durch den Menschen (Glasersfeld 1985, 8-11).

Auch für wissenschaftliche Theorien gilt vor allem die Forderung nach Viabilität. Sie müssen möglichst brauchbar sein für die Erklärung der Welt, ohne daß ihre „objektive Wahrheit“ bewiesen werden müßte – oder könnte (Foerster 1985, 37, Maturana 1991, 200). Dabei betonen die Radikalen Konstruktivisten, daß diese Sichtweise nicht zur Beliebigkeit führen darf, sondern daß alle Menschen und besonders die WissenschaftlerInnen in die Verantwortung genommen sind: Die Welt erscheint uns und anderen

so, wie wir sie konstruieren (Watzlawick, Kreuzer 1988, 31, Maturana 1991, 202).

Für meine Überlegungen von besonderer Bedeutung ist das Phänomen, das Glasersfeld am Beispiel des blinden Wanderers erläutert: Dieser konstruiert ein Modell in seiner Vorstellung, das es ihm erlaubt, seine bisherigen Wahrnehmungen für zukünftiges Handeln nutzbar zu machen. Ebenso konstruiert jeder Mensch permanent aufgrund der Sinneseindrücke ein Modell von seiner Umwelt und seiner Beziehung zu ihr. In der Theorie des Radikalen Konstruktivismus liegt kein einheitlicher Terminus für dieses Phänomen vor. Es ist die Rede von „Modellen“, „Konstrukten“, „Konstruktionen“ und „Theorien“. Ich verwende im folgenden den Begriff der „Erfahrung“, anknüpfend an die Ausführungen Hermann J. Kaisers zur musikalischen bzw. musikbezogenen Erfahrung (vgl. u.a. Kaiser 1991, 1992, 1995). In den Interviews haben meine Gesprächspartnerinnen weniger häufig von spezifisch ästhetischen musikalischen Erfahrungen als vielmehr von musikbezogenen Erfahrungen berichtet, in denen „Musik(en) eine mehr oder weniger wichtige Rolle spielen“. Kaiser bestimmt musikbezogene Erfahrung (u.a.) durch folgende Merkmale: „materiale Grundlage“, „Reflexivität und axiologische Dignität“, „pragmatischer Kern“ und „Totalitätscharakter“ (Kaiser 1991, 38). An dieser Stelle kann nicht im einzelnen ausgeführt werden, mit welchem Recht der Begriff der musikbezogenen Erfahrung auch vor dem Theoried Hintergrund des Radikalen Konstruktivismus verwendbar erscheint; angedeutet sei dies aber anhand der Kriterien Konstruiertheit, Anwendungsbezug und Viabilität, die ein Modell im Sinne des Radikalen Konstruktivismus auszeichnen.

Konstruiertheit besagt, daß das Modell von einem Subjekt ausschließlich auf der Grundlage seiner Wahrnehmungen aktiv erstellt wird, und fußt auf grundsätzlichen Aussagen des Radikalen Konstruktivismus (s.o.). Mit dieser Annahme vereinbar erscheint die von Kaiser hervorgehobene starke (Rück-)Bezogenheit der Erfahrung auf das Subjekt, die „Reflexivität“: Inhalte einer Erfahrung sind die *Verhältnisse des Subjekts* zu Menschen oder Gegenständen; nicht aber Menschen oder Gegenstände selbst. (Kaiser 1995, 35). Die Subjektbezogenheit eines Modells im konstruktivistischen Sinne ist m.E. außerdem im Begriff der „axiologischen Dignität“ der Erfahrung aufgehoben: Nur was vom Subjekt als für sich bedeutsam eingeschätzt wird, geht in die Erfahrung ein (Kaiser 1992, 110-111).

Die Modell-Kriterien Viabilität und Anwendungsbezug finden bei Kaiser unmittelbare Parallelen

- a) im Begriff des „pragmatischen Kerns“ einer Erfahrung: Dieser besteht aus Wissen, das ein Handeln in zukünftigen, ähnlichen Situationen ermöglicht (Kaiser 1992, 111), und
- b) im Charakteristikum der „Dienlichkeit“: „Das Kriterium von Erkenntnis, ihre Wahrheit, ist in und für eine musikbezogene Erfahrung unerheblich, an seine Stelle tritt das der subjektbezogenen Dienlichkeit.“ (Kaiser 1991, 38)

5.1.2 Aussagen zum Menschenbild

Ein weiterer Schwerpunkt des Radikalen Konstruktivismus liegt auf der Beschreibung des Menschen als „autopoietischem System“, das rückbezüglich ist, permanent selbsterzeugend und prinzipiell geschlossen (Maturana, Varela 1984, 50-56). Diese Vorstellung läßt sich aus den Erkenntnissen über Art und Charakter der menschlichen Wahrnehmung herleiten, charakterisiert die „strukturelle Koppelung“ des Menschen mit seiner Umgebung und mündet in die Annahme von der – auch, aber nicht ausschließlich moralisch gemeinten – Verantwortlichkeit jedes Menschen für die Konstruktionen, die er von der Welt und seiner Beziehung zu ihr und zu anderen Menschen erstellt (Maturana, Varela 1984, 84-85 und 264).

6 Die Konsequenzen für das Forschungsvorhaben

Welche Auswirkungen hat es, wenn die Vorstellungen des Radikalen Konstruktivismus dem zur Diskussion stehenden Forschungsprojekt zugrundegelegt werden? Grundsätzlich lassen sie sich auf zwei Bereiche beziehen: auf den Forschungsgegenstand (Abs. 6.1) und in einer Metaebene auf die *Ergebnisse* des konkreten Forschungsprojekts und von Forschung überhaupt (Abs. 6.2).

6.1 Die Konsequenzen auf der inhaltlichen Ebene

Die Tatsache, daß der Mensch innerhalb des Radikalen Konstruktivismus als autopoietisches System beschrieben wird, bildet einen der wesentlichen Gründe dafür, diese Theorie auf das Forschungsvorhaben zu bezie-

hen. Die in Absatz 3 dargestellte Annahme von der Autonomie des Menschen wird im wesentlichen von den Aussagen des Radikalen Konstruktivismus unterstützt: Strukturveränderungen im Individuum werden von der Umgebung nur ausgelöst, aber „weder determiniert noch instruiert“. Vielmehr wird betont, daß auch das Individuum Einfluß auf die Struktur der Umgebung nimmt (Maturana, Varela 1984, 85). Es erscheint deshalb sinnvoll, die von den Frauen selbst vorgenommenen Deutungen ihrer damaligen Erlebnisse und ihrer Erinnerungen besonders zu berücksichtigen (Nünning 1992, 99). Obwohl sich diese Schlußfolgerung zunächst auf die Ebene des Inhalts, des sogenannten Forschungsgegenstandes, bezieht, nimmt sie gleichzeitig Einfluß auf die Wahl der Untersuchungsmethode und berührt damit zugleich wissenschaftstheoretische Überlegungen. Zu überprüfen bleibt, ob mit Hilfe der Annahmen des Radikalen Konstruktivismus eine angemessene Beschreibung der gewonnenen empirischen Daten geleistet werden kann (s. Abs. 6.1.1).

Die Konstruiertheit der Wahrnehmung läßt sich im Forschungsprojekt auf vier verschiedenen Ebenen ausmachen:

- 1) Die Realitätswahrnehmung der Mädchen in der Zeit des Nationalsozialismus war deren damalige Konstruktion.
- 2) Die Erinnerung daran stellt eine gegenwärtige Konstruktion der berichtenden Frauen dar.
- 3) Verständnis und Auswertung der Befragungsergebnisse sind meine heutige Konstruktion.
- 4) Die Rezeption der Ergebnisse wiederum stellt eine aktuelle Konstruktion durch die RezipientInnen dar.

Die Punkte 3 und 4 werden zunächst zurückgestellt, weil sie sich nicht primär auf die inhaltliche Ebene, sondern bereits auf eine Metaebene beziehen (s. Abs. 6.2). Festzuhalten bleibt an dieser Stelle lediglich, daß sie die Vorstellung von einer (wie auch immer gearteten) Allgemeingültigkeit der Untersuchungsergebnissen in Frage stellen. Bei genauerer Betrachtung der Punkte 1 und 2 ergeben sich zwei Problemkomplexe:

- a) Das Problem der Konstruktion an sich: Dieser Punkt bezieht sich vor allem auf die Konstruiertheit der Wahrnehmung durch die Mädchen damals (Punkt 1).

b) Das Problem des Erinnerungsprozesses: Die Erinnerung verändert die damals erstellte Konstruktion bzw. erstellt eine neue (Verhältnis zwischen Punkt 1 und 2).

zu 1) Das menschliche Gehirn konstruiert mit Hilfe der Wahrnehmungen aktiv eine eigene Vorstellung von der Welt – aus der Perspektive des Radikalen Konstruktivismus eine menschliche Grundbedingung. Deshalb muß die Eigenschaft der Konstruiertheit dessen, was Wahrnehmung genannt wird, stets mitgedacht werden. Verarbeitet werden nicht alle vorhandenen Reize, sondern primär diejenigen, die für das Individuum Bedeutung besitzen. Mit ihrer Hilfe erstellt es in einem kreativen Akt Wissen als Resultat eines Erfahrungsprozesses, das mit Hilfe der narrativen Interviews aufgespürt und nachgezeichnet werden soll.

zu 2) Die Selektion durch den Erinnerungsprozeß stellt bei der Auswertung der Interviewtexte einerseits eine Chance dar, andererseits aber auch ein Problem. Erinnert wird von den damals erstellten Konstruktionen wiederum vor allem das Bedeutsame; die Erinnerung wirkt wie ein Filter und veranlaßt das Entstehen einer neuen Konstruktion. Einerseits läßt sich so auf die Relevanz bestimmter Ereignisse für die Erzählerin schließen, andererseits ist die Übereinstimmung des Erinnerten mit dem damals Erlebten und Empfundnen nicht unbedingt gegeben. Außerdem kann ich eine Beobachtung der Oral-History-Forscher bestätigen, daß Alltägliches, im vorliegenden Fall beispielsweise die Art der Liedbegleitung, oft trotz Nachfragen nicht erinnert wird (Strube, Weinert 1987, 159).

6.1.1 Exkurs: Ein Fallbeispiel

Die theoretischen Überlegungen werden auf einen Interviewausschnitt angewendet, in dem eine Frau berichtet, wie sie als Mädchen aus ihren Erlebnissen und Eindrücken eine Wissenskonstruktion über ihre Rolle in der Welt erstellt hat. Ich möchte zeigen, wie sich die oben angeführten Ebenen in Struktur und Inhalt des Textes wiederfinden lassen, und die Erfahrung beschreiben, die in dem Erzählten durchscheint.

Frau B, wie ich sie nennen möchte, weil sie meine zweite Gesprächspartnerin war, wurde 1934 geboren und wuchs in einem sehr stark nationalsozialistisch geprägten Elternhaus auf. Ihr Vater arbeitete als „Parteiarzt“

und war als solcher nicht nur an der sogenannten „Entjudung“ der Ärzteschaft in seiner Stadt beteiligt, sondern verfügte auch die Verschleppung und Ermordung behinderter Menschen; ihre Mutter war NS-Frauenschaftsleiterin. Frau B erinnert sich sehr deutlich an das Singen innerhalb der Familie und in der SS-Schule, die sie während der letzten Kriegsjahre besuchte. Das Singen blieb für sie wichtig weit über 1945 hinaus. Frau B setzt sich seit Jahren intensiv mit ihrer bzw. der Vergangenheit ihrer Eltern auseinander. Sie bezeichnet sich selbst als „Täterkind“ und hat sich lange Zeit für deutsch-jüdische Verständigung engagiert. Sie ist es gewohnt, offen und auf einem hohen Reflexionsniveau über ihre Jugend zu berichten.

Ihre vorliegende Äußerung bezieht sich auf Bewertung und Einschätzung des Singens. Meine zuvor gestellte Frage richtete sich auf das Verhältnis zwischen der Angst der Bombennächte einerseits und der Zuversicht vieler Liedertexte auf der anderen Seite. Frau B berichtete daraufhin, daß nur ein einziges Mal ihr Vertrauen in die Schlagkraft der Deutschen Wehrmacht erschüttert worden sei, nämlich nach der Niederlage der VI. Armee in Stalingrad. Ihre weitere Antwort erscheint hier leicht gekürzt, aber ansonsten unverändert.

Frau B: „Also da machte sich, das war ja 43, ne? Da war ich also 9. Da machte sich ... eine unglaublich ruhige depressive Stimmung im Haus breit, und von da ab war bei mir diese, dieses ganz große Vertrauen weg. Es hatte nichts erst mit den Bombenangriffen zu tun. (...) Aber mit Stalingrad, bis heute ist mir dieses Gefühl gegenwärtig. Was das für ne eigenartige, wie so, ich mein, es war ja Winter, es war ja trübe, aber ich könnte mir auch vorstellen, daß es sonnige Tage gegeben hat in der Zeit, aber da erinner ich mich nicht dran. Es war einfach ne, ne trübe, traurige Zeit, ne? Die dann überspielt wurde, auch wieder, auch, das weiß ich auch, durch durch Singen, ja? ... “

Interviewerin: „(...) Es wurde dann also trotzdem gesungen ..., weitergesungen.“

Frau B: „Ja, ja, es wurde genauso, denn unsere Soldaten dürfen ja nicht denken, daß wir jetzt nicht mehr hinter ihnen stehen, denn wir müssen jetzt kräftig unterstützen, und meine

Unterstützung bestand darin, ich brauchte noch nicht zu stricken und und Socken zu stricken oder, aber die bestand darin, daß ich eben sang.“

Wie im vorigen Absatz angedeutet, lassen sich in der Antwort zwei Ebenen unterscheiden: einerseits die Ebene des damaligen Erlebens, die Frau B im Erzählen so gegenwärtig wird, daß sie aus dem Erzähltempus Präteritum in die Zeitform Präsens wechselt und quasi wörtlich zitiert: „... denn unsere Soldaten dürfen ja nicht denken, daß wir jetzt nicht mehr hinter ihnen stehen, denn wir müssen jetzt kräftig unterstützen ...“. Andererseits sind deutlich die Einflüsse des Erinnerungsprozesses auszumachen, die Frau B explizit benennt: „... bis heute ist mir dieses Gefühl gegenwärtig. ... es war ja trübe, aber ich könnte mir auch vorstellen, daß es sonnige Tage gegeben hat in der Zeit, aber da erinner ich mich nicht dran.“ Außerdem läßt sich feststellen, daß die Vergangenheit vor dem Hintergrund des gesamten Lebenszusammenhanges beschrieben wird: Frau B reflektiert ihre Erinnerung an die Zeit der traumatischen Erfahrung „Stalingrad“ und wertet sie aus ihrer heutigen Perspektive als Bruch, als Erschütterung ihres Vertrauens in die Schlagkraft der Deutschen Wehrmacht.

Obwohl der Interviewtext als Produkt des Erinnerungsprozesses im strengen Sinne lediglich ein Zeugnis der zweiten Konstruktionsebene darstellt (s. Abs. 6.1), werden im heutigen Erzählen damalige Gedanken sichtbar. Die Überzeugung des Mädchens, mit seinem Singen den sogenannten „Endsieg“ befördern zu können, läßt sich als musikbezogene Erfahrung bezeichnen (s. Abs. 5.1.1). Beschrieben wird im Folgenden die Erfahrung als Ergebnis, wobei zu bedenken ist, daß Frau B nicht eine *aktuelle* Erfahrung benennt, sondern eine um 1943 gültige *erinnert*, daß sie also einen Punkt aus dem Kontinuum der Erfahrung herausgreift und rekonstruiert (Kaiser 1995, 33). Bei der von ihr beschriebenen Erfahrung handelt es sich um ein Wissen („materiale Grundlage“), das sich auf das Verhältnis des Mädchens zu seiner Umgebung bezog („Reflexivität“) und damals als so wichtig eingeschätzt wurde, daß meine Interviewpartnerin sich in unserem Gespräch lebhaft daran erinnern kann („axiologische Dignität“). Gemäß dem „Totalitätscharakter“ musikbezogener Erfahrung spielten neben dem Singen verschiedene außermusikalische Momente eine Rolle: Einflüsse von Eltern und Lehrern, das Bestreben des Mädchens, einen siegreichen Ausgang des Krieges zu befördern, die „trübe Stimmung“, die sie vertrei-

ben wollte usw. Schließlich besaß die Erfahrung einen „pragmatischen Kern“ (Kaiser 1991, 38), denn sie lieferte dem Mädchen eine konkrete Verhaltensanweisung, die sozial erfolgreiches Handeln ermöglichte: Das Singen entsprach den an das Mädchen gerichteten Erwartungen und wurde von den Eltern positiv verstärkt, die offensichtlich froh waren, daß die depressive Stimmung im Haus durch Singen überspielt wurde.

Mein Forschungsinteresse richtet sich besonders auf die Rolle der Musik im Kontext musikbezogener Erfahrungen, d.h. von Erfahrungen, in denen unter anderem Musik eine Rolle spielte. Das oben angeführte Beispiel legt die Vermutung nahe, daß Musik und speziell Singen in starkem Maße dazu beigetragen haben, Erfahrungen zu befördern, die im Einklang mit der nationalsozialistischen Weltanschauung standen. Dieser Vermutung möchte ich unter anderem im weiteren Verlauf meines Forschungsprojektes nachgehen.

6.2 Die Konsequenzen für den konkreten Forschungsprozeß und allgemeine wissenschaftstheoretische Überlegungen

Innerhalb des Forschungsprojekts läßt sich die Theorie des Radikalen Konstruktivismus nicht nur auf die Ebene des Inhalts, sondern auch auf eine Metaebene beziehen: Auch meine Wahrnehmung als Forschende und auch die der RezipientInnen der Arbeit stellen eine aktive Konstruktion dar. Das heißt konkret: Ich kann nur versuchen, Einzelfälle zu verstehen und Einblicke in dieses Verständnis zu ermöglichen, aber ich kann keine allgemeingültigen Aussagen treffen. Diese Annahme betrifft die Punkte 3 und 4, die in Absatz 5.1 bereits angeführt wurden:

- 3) Verständnis und Auswertung der Befragungsergebnisse sind meine heutige Konstruktion.
- 4) Die Rezeption der Ergebnisse wiederum stellt eine aktuelle Konstruktion durch die RezipientInnen dar.

Es handelt sich hier um das Problem der Intersubjektivität: Problematisch bleibt die Vermittlung der Konstruktionen zwischen meinen Interviewpartnerinnen und mir und zwischen mir und den LeserInnen (Verhältnis zwischen den oben beschriebenen Kategorien 2 und 3 sowie 3 und 4).

Obwohl das zentrale Problem der intersubjektiven Verständigung in der Theorie des Radikalen Konstruktivismus m.E. nicht hinreichend geklärt

ist, erscheint es mir logisch, auch den Verstehensprozeß als Erstellen von Wissenskonstruktionen zu beschreiben, was Ähnlichkeiten aufweist zu Überlegungen beispielsweise der Hermeneutik oder der Kognitionspsychologie (Danner 1989, Grzesik 1990). Verstehen soll gedacht werden als Konstruktion eines Wissens über das Wissen des anderen, wobei sich beide annähern, aber wohl kaum zur Deckung kommen können. Deshalb werde ich versuchen, Faktoren, die meine Konstruktion beeinflussen, zu reflektieren, zum Beispiel meine Motive für die Untersuchung und meine Emotionen gegenüber den Interviewpartnerinnen (Verhältnis zwischen Punkt 2 und 3); zum anderen bemühe ich mich, der Forderung nach Transparenz des Vorgehens nachzukommen (Verhältnis zwischen Punkt 3 und 4) (Nünning 1992, 97).

Nicht nur die intersubjektiven Verzerrungen oder die Vielfalt der Erscheinungen sind dafür verantwortlich, daß die Grenzen der Aussagekraft der Untersuchungsergebnisse betont werden. Der Radikale Konstruktivismus stellt die Erkenntnismöglichkeit einer „objektiven“ Wirklichkeit oder gar „Wahrheit“ grundsätzlich in Frage (s. Abs. 5.1.1). Deshalb kann bzw. muß der Anspruch, „... festzustellen, wie es gewesen ist ...“, aufgegeben werden (Nünning 1992, 96-98). Die Frage nach den Erkenntnismöglichkeiten und -grenzen von Wissenschaft ist keineswegs neu, aber immer noch aktuell. Und sie ist zwar desillusionierend, aber nicht so frustrierend, wie es auf den ersten Blick scheint:

„Der Wahrheitsanspruch der Wissenschaft hat der bohrenden wissenschaftstheoretischen und -empirischen Selbstbefragung nicht standgehalten. (...) Gewiß, der Verlust hat sympathische Seiten. Wahrheit war eine überirdische Anstrengung, eine Überhöhung ins Gottähnliche. Sie war eine nahe Verwandte des Dogmas. Wenn man sie einmal hatte, ausgesprochen hatte, war sie schwer zu verändern und veränderte sich doch dauernd. Wissenschaft wird menschlich. Sie steckt voller Irrtümer und Fehler. Auch ohne Wahrheit läßt sich Wissenschaft betreiben, vielleicht sogar besser, ehrlicher, vielseitiger, frecher, mutiger.“ (Beck 1986, 271-272)

7 Ein Beitrag zur Frauenforschung?

Das Forschungsprojekt zum Thema „Mädchen und Musik im Nationalsozialismus“ versteht sich nicht als geschlechtsspezifische Forschung im engeren Sinne, sondern als Frauenforschung, d.h., daß kein unmittelbarer Vergleich zwischen den Geschlechtern angestellt wird und nicht primär Aussagen getroffen werden über deren Verhältnis zueinander, wie es für geschlechtsspezifische Forschung gefordert wird (Gerhard 1993, 10, Bock 1983, 26-28). Es wird lediglich der Fokus auf Mädchen und Frauen gerichtet, wenn auch Aussagen über das Verhältnis zu den Jungen damals besonders berücksichtigt werden sollen. Die Gründe für diese Beschränkung liegen vor allem in der Anlage der Untersuchung: Da noch nicht einmal aus der Erforschung der Gruppe der Frauen repräsentative Ergebnisse erzielt werden können, ließe ein Vergleich mit einem ebensowenig repräsentativen männlichen Sample keine weiterführenden Erkenntnisse zu und jeglichen Vergleich in einem fragwürdigen Licht erscheinen. Die Untersuchung nimmt Mädchen bzw. Frauen in den Blick, weil deren Sozialisation und Erziehung sich von denen der männlichen Jugendlichen in dieser Zeit stark unterschieden hat: Im Vordergrund der Jungenerziehung stand die Ausrichtung auf den Krieg, was sich auch in der musikalischen Erziehung widerspiegelte (Lemmermann 1984, Antholz 1994). Die Mädchen wurden zwar auch, aber nicht primär auf die aktive Teilnahme am Krieg hin erzogen; ihre Sozialisation stand vielmehr im Zeichen eines traditionellen Frauenbildes, dessen Wirksamkeit in einigen Aspekten bis in die Gegenwart reicht.

Literatur

- Antholz, H. (1994). Zur (Musik-)Erziehung im Dritten Reich. 2. Aufl.. Augsburg: Wißner
- Baacke, D. (1979). Ausschnitt und Ganzes. Theoretische und methodologische Probleme bei der Erschließung von Geschichten. In: D. Baacke, Th. Schulze (Hg.). Aus Geschichte lernen. Zur Einübung von pädagogischem Verstehen. München: Juventa, 11-50
- Baacke, D., Schulze, Th. (1985). Pädagogische Biographieforschung. Orientierungen / Probleme / Beispiele. Weinheim: Beltz

- Bastian, H. G. (1989). *Leben für Musik. Eine Biographiestudie über musikalische (Hoch-)Begabungen*. Mainz: Schott
- Bastian, H. G. (1991). *Dem Leben auf der Spur. Ein Plädoyer für musikpädagogische Biographieforschung*. In: R.-D. Kraemer (Hg.). *Musikpädagogik. Unterricht – Forschung – Ausbildung*. Mainz: Schott, 208-220
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Bock, G. (1983). *Historische Frauenforschung: Fragestellungen und Perspektiven*. In: K. Hausen (Hg.). *Frauen suchen ihre Geschichte. Historische Studien zum 19. und 20. Jahrhundert*. München: Beck, 22-60
- Danner, H. (1989). *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik*. Überarb. u. erg. 2. Aufl.. München: Reinhardt (= UTB 947)
- Foerster, H. von u.a. (1985). *Einführung in den radikalen Konstruktivismus*. München: Oldenbourg (= Schriften der Carl Friedrich von Siemens Stiftung Bd. 10)
- Foerster, H. von (1985). *Entdecken oder Erfinden. Wie läßt sich Verstehen verstehen?* In: Foerster 1985, 27-68
- Friedel, Claudia (1995). *Komponierende Frauen im Dritten Reich, Versuch einer Rekonstruktion von Lebensrealität und herrschendem Frauenbild*. Münster, Hamburg: LIT (= Frauenforschung interdisziplinär. Historische Zugänge zu Biographie und Lebenswelt. Bd. 2)
- Gerhard, U. (1993). *Differenz und Vielfalt – Die Diskurse der Frauenforschung*. In: *Zeitschrift für Frauenforschung* 11/1993, 10-21
- Glasersfeld, E. von (1985). *Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffs der Objektivität*. In: Foerster 1985, 1-26
- Grzesik, J. (1990). *Textverstehen lernen und lehren. Geistige Operationen im Prozeß des Textverstehens und Typische Methoden für die Schulung zum kompetenten Leser*. Stuttgart: Klett (= Grundlagentexte Schulpädagogik)
- Herrmann, U. (1985). *„Die Formung des Volkgenossen“*. *Der Erziehungsstaat des Dritten Reiches*. Weinheim: Beltz (= Geschichte des Erziehungs- und Bildungswesens in Deutschland Bd. 6)
- Kaiser, H. J. (1991). *Musikalische Erfahrung. Ein Kriterium zur Beurteilung von Stundenplanungen*. In: R.-D. Kraemer (Hg.). *Musikpädagogik. Unterricht – Forschung – Ausbildung*. Mainz: Schott. S. 37-48

- Kaiser, H. J. (1992). Meine Erfahrung – Deine Erfahrung?! oder: Die grundlagentheoretische Frage nach der Mittelbarkeit musikalischer Erfahrung. In: H. J. Kaiser (Hg.). *Musikalische Erfahrung. Wahrnehmen, Erkennen, Aneignen*. Essen: Die Blaue Eule, 100-113 (= Musikpädagogische Forschungsberichte Bd. 13)
- Kaiser, H. J. (1995). Stichwort „Musikerziehung / Musikpädagogik“. In: S. Helms, R. Schneider, R. Weber (Hg.). *Kompendium der Musikpädagogik*. Kassel: Bosse, 9-41
- Lemmermann, H. (1984). *Kriegserziehung im Kaiserreich. Studien zur politischen Funktion von Schule und Schulmusik 1890-1918*. Bd. 1: Darstellung, Bd. 2: Dokumentation. Lilienthal/Bremen: Eres
- Maturana, H. R. (1991). Wissenschaft und Alltag. Die Ontologie wissenschaftlicher Erklärungen. In: P. Krieg, P. Watzlawick (Hg.). *Das Auge des Betrachters. Beiträge zum Konstruktivismus*. Festschrift für Heinz von Foerster. München: Pieper, 167-208
- Maturana, H. R., Varela, F. J. (1984). *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens*. 2. Aufl. 1987. Bern, München, Wien: Scherz
- Niessen, A. (1996, im Druck). Instrumentalunterricht für Erwachsene – Chancen und Möglichkeiten an der Basis des Musiklebens. In: U. Eckart-Bäcker (Hg.). *Sitzungsbericht 1993 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik*. Mainz: Schott
- Nünning, V. (1992). Wahrnehmung und Wirklichkeit. Perspektiven einer konstruktivistischen Geistesgeschichte. In: S. J. Schmidt (Hg.). *Konstruktivismus. Geschichte und Anwendung*. Delfin 1992. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 91-118
- Spöhring, W. (1989). *Qualitative Sozialforschung*. Stuttgart: Teubner
- Strube, G., Weinert, F. E. (1987). Mentale Repräsentation der individuellen Biographie. In: G. Jüttemann, H. Thomae (Hg.). *Biographie und Psychologie*. Berlin, Heidelberg: Springer, 151-167
- Stübe, G. (1995). *Da könnt' ich einen Schrei loslassen – Subjektive Einflüsse auf das Musikklernen Erwachsener*. Augsburg: Wißner
- Watzlawick, P., Kreuzer, F. (1988). *Die Unsicherheit unserer Wirklichkeit. Ein Gespräch über den Konstruktivismus*. München: Piper

Anne Niessen
 Viersener Str. 1
 50733 Köln

WOLFGANG MARTIN STROH

Geschlechtsstereotype Tendenzen in chaotischen Systemen: Frauen und Männer im Oldenburger Musikstudium

Im Studienjahr 1994/95 ist im Fach Musik an der Universität Oldenburg eine Erhebung durchgeführt worden, durch die festgestellt werden sollte, ob und wie der Instrumentalunterricht und die Kurse geschlechtstypisch besucht werden. Ergänzt wurde diese Erhebung durch eine Erstsemesterbefragung, durch eine Umfrage bei Musikstudierenden, die länger als 10 Semester (= maximale Regelstudienzeit) studieren, durch die Daten der StudentInnenstatistik und die Daten der Aufnahmeprüfung 1995 sowie eine Auswertung von ca. 350 Themen von Musik-Examensarbeiten. Für die Hauptuntersuchung wurde in 143 Kursen der Frauen- und Männeranteil festgestellt und der komplette Instrumentalunterricht erfaßt. Es wurden 1820 Kurs-Belegungsfälle bzw. 487 Fälle von Instrumentalunterricht registriert.

Die universitären Gremien, die über die Gestaltung des Kursangebots und der Studienordnung, über die Modalitäten des „ordnungsgemäßen Studiums“ und die Einstellung von künstlerischen Lehrkräften zu entscheiden oder vorzuentcheiden haben, unterliegen den Verpflichtungen der Richtlinien zur Frauenförderung, und es wird zunächst unterstellt, daß sie gemäß ihrem Wissensstand und Vermögen auch alles tun, um diesen Richtlinien nicht zuwiderzuhandeln. Die Erhebung sollte das Wissen über den Istzustand vergrößern und damit die Handlungskompetenz der Gremien verbessern.

Entgegen einigen recht dramatischen Erfahrungen, die einzelne Lehrende in ihren Kursen gemacht haben, schien das statistische Ergebnis der Erhebung eher undramatisch zu sein. Hinter der „Alltäglichkeit“ der statistischen Ergebnisse jedoch verbirgt sich eine geradezu unheimliche Tendenz: Es gibt im gesamten Studienverhalten in Oldenburg auch keine einzige Erscheinung, die der *Tendenz* zu weiblichen und männlichen Rollenstereotypen zuwiderläuft.

Das Tendenz-Prinzip: empirischer Beleg und Wirkung

Die „klassische“ Maßnahme zur Frauenförderung, über die die Frauenbeauftragten der Universität auch mit Argusaugen wachen, ist die Berufung bzw. Einstellung von Frauen. Auch im Fach Musik ist verstärkt versucht worden, weibliche Lehrende zu finden und einzustellen. Im hauptamtlichen Lehrkörper stehen derzeit 2 Frauen 9 Männern gegenüber. Unter den 43 Instrumentallehrkräften gibt es 15 (= 35%) Frauen.

Diese Frauen sind allerdings ausschließlich Lehrende für Musikpädagogik, für Klavier, Gesang, Flöte, Oboe und Geige/Cello. Die Bereiche Musiktheorie, Musikwissenschaft sowie die Instrumente Gitarre, Schlagzeug, Blechblasinstrumente, Saxophon, Cembalo, Akkordeon, Orgel und der komplette Bereich der Band- und Combo-Praxis ist zu 100% in Männerhand. Die einzige Ausnahme: 3 der 9 E-Baß-StudentInnen werden von einer Frau unterrichtet.

Fazit 1: Die Stellenbesetzung im Fach Musik hat die frauenstereotype Verteilung musikbezogener Instrumente und Lehraufgaben gefördert. Geht man davon aus, daß bei der Wahl geschlechtstereotyper Inhalte das persönliche Vorbild Erwachsener und Lehrender eine ausschlaggebende Rolle spielt, so bedeutet dies, daß das Fach Musik derartige Stereotypen vorbildhaft reproduziert. Und dies umso mehr, als die Erhebung zeigt, daß Studentinnen lieber von Frauen unterrichtet werden als von Männern: Die von Frauen unterrichteten Kurse werden durchschnittlich zu 60% von Frauen besucht; die weiblichen Instrumentallehrkräfte unterrichten 65% Frauen.

Die StudentInnen antworten mit ihrem geschlechtsstereotypen Studienverhalten allerdings nicht nur auf die entsprechenden Verlockungen und Identifikationsangebote des Lehrangebots. Sie entfalten vielmehr im Studium weitgehend ihre eigne musikalischen Sozialisation aus der Zeit vor dem Studium. So steht die Geschlechtsstereotypik der Musikinstrumentenwahl und der Wahl des Studienganges bereits bei den BewerberInnen fest, die die Aufnahmeprüfung bestehen. Von den 50,4% Frauen möchten 73% Grund- oder Hauptschullehrerin und nur 27% Gymnasiallehrerin werden. Bei den Bewerbungen liegt der Frauenanteil für Gesang bei 65%, für Holzblasinstrumenten bei 89% und für Streichinstrumenten bei 80%.

Das Klavier zeigt 46% Frauen, das Saxophon 50%. Bei den übrigen Instrumenten bilden Frauen die absolute Minderheit: 4% Gitarre, 20% Schlagzeug, 10% Blechblasinstrumente, 0% E-Baß. Im Sommer 1995 haben 117 BewerberInnen die Aufnahmeprüfung bestanden, aber nur 49 bekommen einen Studienplatz. Das Bewertungsverfahren der Aufnahmeprüfung verstärkt die bereits bei der Bewerbung vorliegende Stereotypik: 80% Frauen bekommen im Endeffekt einen Studienplatz im Lehramt an Grund- und Hauptschulen, während im Lehramt Realschulen die 50% bestandenen Prüfungen auf 33% Frauen-Studienplätze schrumpfen. Keine (= 0%) der Frauen, die Gitarre, Saxophon, Schlagzeug und Blechblasinstrumente spiel(t)en, bekam einen Studienplatz. Von den 50,4% Frauen, die die Aufnahmeprüfung bestanden, blieben 44,9% übrig.

Fazit 2: Durch die Aufnahmeprüfung wird die geschlechtsstereotype Instrumenten- und Studiengangswahl der BewerberInnen verstärkt. Der Anteil der Frauen schrumpft von 50% bestandenen Prüfungen auf 45% Anteil an Studienplätzen. Das Walten rein künstlerischer Maßstäbe in der Aufnahmeprüfung führt dazu, daß die Prüfungskommissionen, bei denen auch Studentinnen mitwirken, sich tendenziell geschlechtsstereotyp verhalten.

Obgleich das Fach Musik mit einem berufs- und schulbezogenen Kursangebot versucht, die geschlechtsstereotype Instrumentenwahl der Studierenden aufzubrechen, so ändern diese Maßnahmen an der durch die Eingangsbedingungen vorgegebenen Tendenz nichts. Prüfungsordnungsbedingt verschiebt sich der Frauen- und Männeranteil am Instrumentalunterricht gegenüber der Aufnahmeprüfung – so werden die Männer z.B zum „Gesang“ gezwungen –, es ändert sich aber nichts an der Tendenz: *Frauen singen, flöten und streichen – Männer spielen Gitarre, Schlagzeug, Blechblasinstrumente und E-Baß* (Abbildung 1).

Selbst in Kursen, die sich berufs- oder wissenschaftsbezogen gewissen Instrumenten zuwenden, bleibt es bei dieser Grundtendenz, die zu ergänzen ist durch: *Band und Computer ist eher was für Männer, Körperarbeit für Frauen* (Abb. 2).

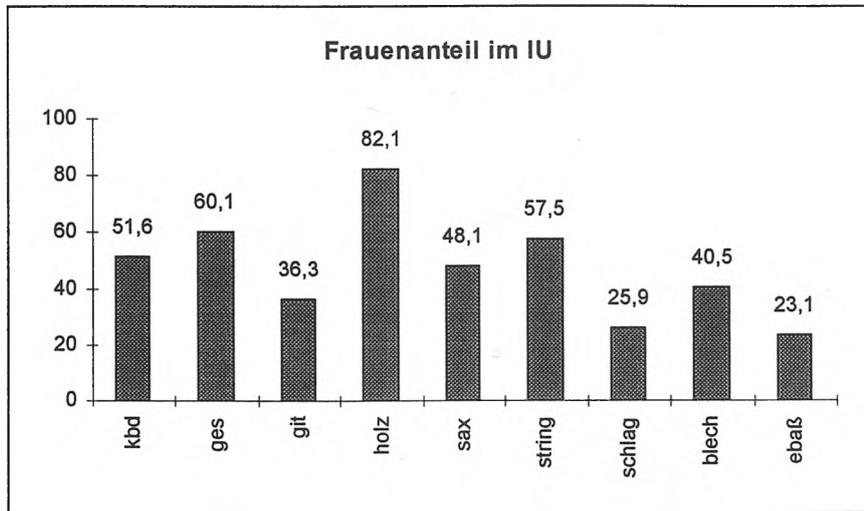


Abb. 1: Frauenanteil an den Musikinstrumenten des Instrumentalunterrichts in Prozent

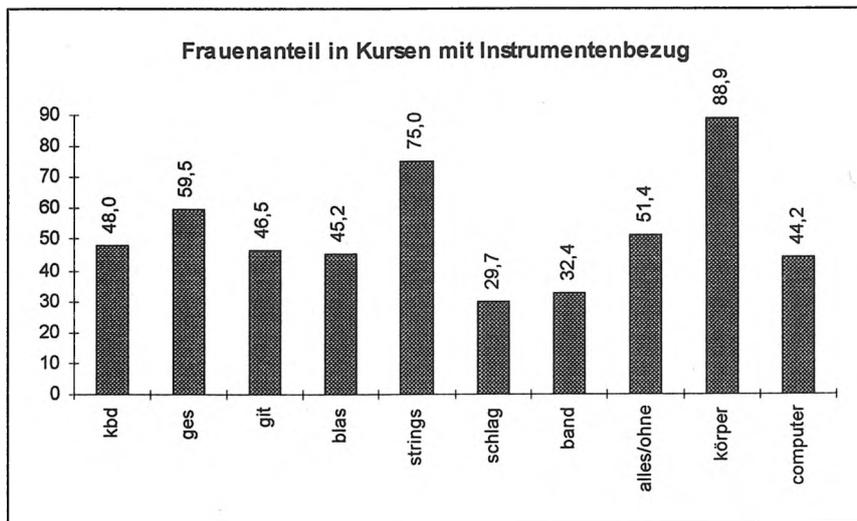


Abb. 2: Frauenanteil in Kursen, die einen expliziten Bezug zu Instrumenten haben, in Prozent

Die geschlechtsstereotype Wahl von Studiengängen und damit Berufsfeldern zeigt sich in der allgemeinen StudentInnenstatistik noch deutlicher als

in der Aufnahmeprüfung. So kommen noch 117 (entsprechend 21%) Drittfachstudierende hinzu, unter denen 68% Frauen sind. (Drittfachstudium = Kurzstudium für SOS-, GHS- und RS-Studiengänge.) Alles in allem zeigt die Zusammensetzung der 559 Musikstudierenden, daß die 50,7% Frauen ganz überwiegend die einkommensschwächeren Berufe, die kürzeren Studiengänge und die stärker berufsorientierten Curricula anstreben bzw. wahrnehmen. Abbildung 3 zeigt, wie sich die Musikstudiengänge unter die Frauen und Männer aufteilen.

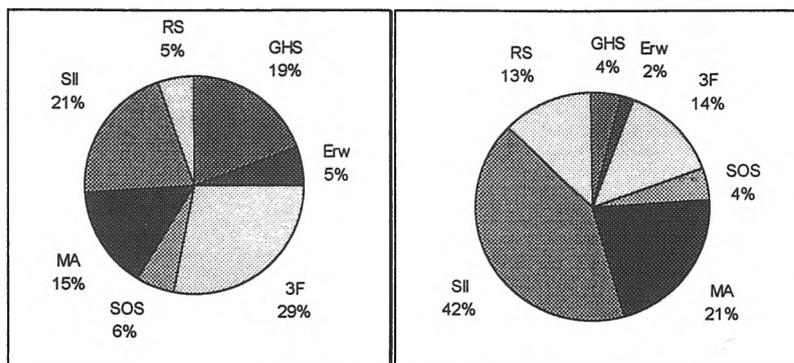


Abb. 3: Die Verteilung der Studiengänge auf Frauen (links) und Männer (rechts)

Fazit 3: Die Prüfungsordnungen verstärken durch das sogenannte Drittfachstudium und ihre sonstige Struktur die Tendenz der Frauen sozial und ökonomisch niedrigere Berufe anzustreben sowie kürzere, billigere und berufsorientiertere Studiengänge zu wählen. Nicht von ungefähr ist im Endeffekt der Frauenanteil im Studiengebiet Musikdidaktik/-vermittlung 60%, während er in Musikwissenschaft und Musiktheorie jeweils 45% beträgt.

Die traditionelle Präferenzforschung spricht von geschlechtstypischen Musikpräferenzen. Obgleich mittlerweile wohl allgemein akzeptiert ist, daß abfragbare Präferenzen nur widerspiegeln, daß Menschen situationsbedingt unterschiedlich mit Musik umgehen, so ist es doch immer wieder überraschend, wie direkte oder indirekte Fragen nach präferierter Musikart zu signifikanten geschlechtstypischen Unterscheidungen führen. Dabei wird allerdings weder festgestellt, welche Ursache diese Präferenzen ha-

ben, noch ob eine Person eine einzige oder viele solcher Präferenzen gleichzeitig in ihrem Leben verwendet.

In diesem Sinne haben DozentInnen unwidersprochen 113 von 143 Kursen eine bestimmte „Musikart“ zugeordnet. Und die Erhebung hat eine tendenziell geschlechtstypische Aufteilung der Frauen und Männer des Faches auf Kurse dieser Musikarten gezeigt (Abbildung 4). Auch hier sind die statistischen Ergebnisse nicht spektakulär, dennoch sind sie beunruhigend „normal“ und ohne jede auch nur ansatzweise Ausnahme von der Grundregel: *Folk, Ethno und Klassik ist mehr für Frauen, Computer, Rock, Jazz und Neue Musik ist eher Männersache.*

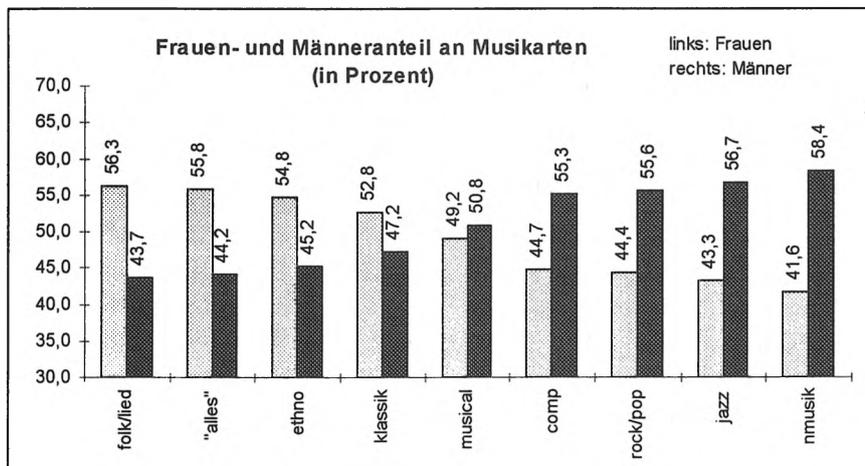


Abb. 4: Frauen- und Männeranteile an Kursen nach „Musikart“ aufgeschlüsselt. (Dabei bezeichnet „alles“ jene Kurse, die von den jeweiligen DozentInnen nicht zugeordnet wurden.)

Fazit 4: Die Art und Weise, wie Frauen und Männer Kurse, die sich mit unterschiedlichen Musikarten beschäftigen, besuchen, zeigt tendenziell die Geschlechtsstereotypik der Präferenzforschung. Selbst wenn dies Bild nicht Persönlichkeitseigenschaften oder stabile Vorlieben widerspiegelt, so zeigt es dennoch, daß sich tendenziell Frauen von den verschiedenen Musikarten, die angeboten werden, anders als Männer angezogen fühlen.

Ein in Oldenburg seit 21 Jahren programmatisch wichtiger Ausbildungsbe-
reich ist „Musik + Technik“ (vulgo: Apparative Musikpraxis). Hier wer-

den explizit Kurse „nur für Frauen“ angeboten, die auch voll belegt sind. Das Fach ist stolz auf diese Maßnahme sowie das statistische Ergebnis, daß im gesamten Bereich „Musik + Technik“ 1994/95 immerhin 43% Frauen studiert haben. Leider täuscht dies Ergebnis über den Zwangscharakter dieses Erfolges hinweg. In den Kursen, die durch die Prüfungsordnung als verbindlich erklärt werden (und für die auch die erwähnten Maßnahmen angesetzt wurden), studieren 51% Frauen, während in Kursen, die nicht zum Pflichtbereich gehören, nur 21% Frauen anzutreffen sind.

Der Befund, daß Frauen im Bereich „Musik + Technik“ zu ihrem Glück gezwungen werden, ist zu ergänzen durch eine weitere Beobachtung. Da apparative Pflichtveranstaltungen überwiegend in den männerlastigen Studiengängen verlangt werden, müßten gemäß Studienordnung nur 35% Frauen solche Pflichtveranstaltungen besuchen. Wenn faktisch aber 51% dies tun, so bedeutet das, daß die Frauen im Pflichtbereich „übereifrig“ auf Kosten anderer, studienordnungsmäßig „freier“ Kurse studieren.

Fazit 5: Der tendenzielle Erfolg frauenfördernder Maßnahmen im Bereich „Musik + Technik“ täuscht. Die Frauen studieren im Pflichtbereich „zu viel“ und besuchen jene Veranstaltungen, deren Besuch nicht vorgeschrieben ist, nur sehr selten. Die Tatsache, daß Frauen weniger Technik-Kurse belegen als Männer, ist auch im Fach Musik in Oldenburg nach 21 Jahren apparativer Musikpraxis noch festzustellen.

Erklärungsmodell: Studieren als Driften in chaotischen Systemen

Als Fazit einer Befragung der Erstsemester im Wintersemester 1994/95 habe ich die These aufgestellt, daß das Studienverhalten einem Driften gleicht und nicht (mehr) einem motivierten und zielgerichteten Handeln. Es gibt kein bewußt gefaßtes Ziel und keine daraus abgeleitete Strategie. Vielmehr gibt es tausenderlei „Marken“, Informationen, Beobachtungen, Erfahrungen, emotionale Impulse, temporäre Hindernisse und ähnliches, die eine Art Selbstregulation in einem chaotischen System¹ hervorrufen.

¹ Chaotische Systeme sind besonders effektiv arbeitende, sich selbst regulierende Systeme, die Ziele (Zustände) auf einem Weg erreichen, der als ziel- und planlos erscheint.

Selbst wenn im Endeffekt das Studienverhalten der Studierenden als auf den Studienabschluß und den Beruf hin planvoll ausgerichtet erscheint, so trifft diese Aussage weder für die einzelnen Individuen, noch für die tatsächliche Funktionsweise des Systems zu. Alle Erhebungen zu Studienmotivation und dergleichen besagen, daß die Studierenden als Individuen keine Ziele, dafür aber „Orientierungsprobleme“ haben. Dennoch arbeitet der gesamte Universitätsbetrieb mit der Annahme, StudentInnen wollten planvoll studieren und, wenn sie es nicht tun, könnten sie es (noch) nicht. Es wird nicht die Möglichkeit erwogen, daß Studierende es nicht tun, weil sie nicht wollen und dabei sogar erfolgreich sind.

Das Modell des Driftens in chaotischen Systemen hat drei Gesichter:

- ◆ Es beinhaltet einmal eine zumeist resignative oder zynische *Beschreibung* des Ist-Zustandes. Das Faktum des Driftens wird zwar anerkannt, nicht aber die Nützlichkeit des Driftens.
- ◆ Es bedeutet zweitens ein *realistisches Programm*, wonach die Lebenswirklichkeit ein derart chaotisches Verhalten erzwingt. Das Driften erscheint dann als ein angepaßtes und erfolgreiches Verhalten.
- ◆ Es besagt schließlich für *radikale Konstruktivistinnen und Konstruktivisten*, daß die Entscheidung, was erfolgreich oder schädlich ist, von jedem Studierenden individuell zu treffen ist. Das Driften ist dann Ausdruck einer Lebensphilosophie und Aneignungstheorie.

Ein Beispiel für das Driften: Die Erstsemesterbefragung enthielt die Frage, mit welcher Art von Musik sich die Studierenden „überwiegend“ vor ihrem Studium beschäftigt hätten. Gruppiert man unter den 27 Items der insgesamt 91 freien Antworten zwei Hauptcluster „E. Kunst“ und „U. Pop“, so ergibt sich, daß sich bei Frauen und Männern im ersten Studiensemester die Anteile von „U. Pop“ und „E. Kunst“ bei den „überwiegenden Beschäftigungen“ verschieben (Abb. 5). Diese Verschiebung ist entgegengesetzt zur Suggestion des Lehrangebots (Abb. 6) und zu allen Beratungsbemühungen. Es gibt wohl wichtige „Marken“, die ein Driften der Studierenden in Richtung „E. Kunst“ bewirken.

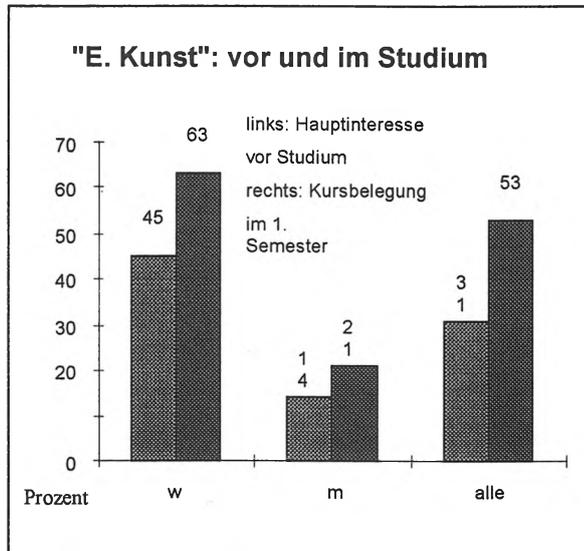


Abb. 5: Musikinteressen vor und im Studium.

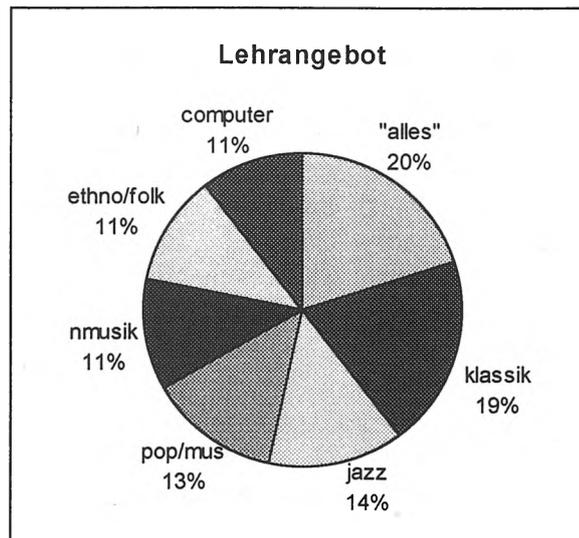


Abb. 6: Musikarten im Lehrangebot 94/95.

Die mittlere Position zum Modell des Driftens ist besonders plausibel für alle, die jugendliche Sozialisation und Lebensstrategien nach dem Modell der Risikogesellschaft Ulrich Becks (1983) betrachten. Danach ist das Risiko des Scheiterns zu groß, wenn ein Individuum sein Leben kausal-logisch und deterministisch plant nach der Vorstellung: Wenn ich A studiere und mit der Note B abschließe, bekomme ich den Beruf C mit dem Pensionsanspruch D. Das Risiko ist minimiert, wenn sich das Individuum dorthin treiben läßt, wo es die Umstände „wollen“.

Die These vom Driften als einem erfolgreichen, aber nicht-planvollen Studienverhalten paßt auch gut zusammen mit der Beobachtung zum Tendenz-Prinzip des geschlechtsstereotypen Studierens. In chaotischen und selbstregulierten Systemen sind kleinste Abweichungen und Tendenzen erheblich wichtiger als in nicht-chaotischen, linearen Systemen (mit klaren Ursache-Wirkungszusammenhängen). Wenn die Studierenden es laufend mit geschlechtsstereotypen Tendenzen zu tun haben, und diese Tendenzen auch keinerlei Ausnahme zeigen, so reguliert sich das Gesamtsystem entlang einer ausgeprägten Geschlechtsstereotypik. Nach einem Dutzend kleinster Informationen der Art *Frauen flöten und singen, Männer spielen Gitarre und Schlagzeug* oder *am Computer arbeiten Männer* oder *Männer haben Angst vor Körperarbeit* oder *in Didaktik findet man die Frauen* hat sich das geschlechtsstereotype Gesamtsystem wunderbar stabilisiert.

In der Schule können dann die Lehrerinnen weniger mit Gitarre, Schlagzeug und Synthesizer umgehen; die Männer singen und tanzen nicht. Das wiederum lernen die Kinder und Jugendlichen. Ausnahmen bestätigen die Regel, weil Tendenzen genügen, um das Gesamtsystem zu stabilisieren. Bezeichnenderweise sind Tendenzmeldungen für die StudentInnen wichtiger als die Einsicht in die berufsbedingte Notwendigkeit. Zm Beispiel: Obgleich Frauen berufsbezogener studieren (57% statt der zu erwartenden 43%), belegen sie doch nicht übermäßig jene Kurse, die ihnen Zugang zu den in der Schule erfolgsversprechenden Männerdomänen Band, Schlagzeug, Gitarre etc. verschafften (vgl. Abbildung 2).

Das Heimtückische am Tendenz-Prinzip ist, daß es harmlos zu sein scheint und dennoch enorm wirkungsvoll ist. Wer immer sich in den Gremien gegen eine prozentuale Verteilung von 45 :55 aufregt, macht sich lächerlich. „Ist doch schon ganz gut!“, heißt es da zu Recht. Die Gremien

haben ihre Schuldigkeit getan. An den Schulen, in den Familien, in den Medien, bei den Politikerinnen und Politikern, ja auch unter jenen FrauenförderInnen, die nur auf die Frauenanteile an Stellen und nicht auf Inhalte achten, ändert sich tendenziell nichts. Popstars müssen weiterhin geschlechtsstereotyp sein, um gekauft und verehrt zu werden. Das geschlechtsstereotype Kelley-Familienbild feiert in Bravo, den Charts und im Musikunterricht der 5. Klasse Triumphe (vgl. Ute Bächter-Römer in Musik+Bildung 4/1995).

Selbstbestimmung und Emanzipation jenseits des Tendenz-Prinzips

Die Bezeichnung „Geschlechtsstereotypik“ weist auf (m)eine negative Bewertung des Sozialisationsvorganges hin. Ich bezweifle nämlich, ob dieser selbstbestimmt ist, wenn er auf Stereotypik hinausläuft. Unreflektierte Reproduktion der geschlechtsstereotypen musikalischen Sozialisation im Musikstudium wird daher abgelehnt. Dies betrifft alle jene Maßnahmen, die geschlechtsstereotypes Verhalten bestärken, indem sie um deren Nicht-Diskriminierung kämpfen.

Jede Veränderung des Tendenz-Prinzips muß daher als eine Emanzipation der Frauen und Männer von ihrer geschlechtsstereotypen musikalischen Sozialisation begriffen werden. Am Anfang dieser Emanzipation steht die Frage, inwieweit die Betroffenen ihre musikalische Sozialisation und als deren Ergebnis die tendenzielle Geschlechtsstereotypik als fremd- oder selbstbestimmt erleben. Es ist dabei aussichtslos, Menschen, die mehr als 20 Lebensjahre musikalischer Prägung hinter sich haben, danach zu befragen, ob sie sich mit ihren musikalischen Stereotypen selbst- oder fremdbestimmt fühlen. Aber punktuelle alternative Erlebnisse können sie anregen, *sich selbst* gelegentlich diese Frage zu stellen. Die verantwortlichen Gremien können Situationen inszenieren, in denen solche Erlebnisse stattfinden.

Positive Erfahrungen habe ich gemacht mit Kursen, die zwischen den frauenattraktiven Musikarten Folk, Ethno und Klassik einerseits und den männerlastigen Musikarten Jazz, Rock, Computer und Neue Musik andererseits im musikalischen Niemandsland „Selbsterfahrung“ vermitteln: workshops in „Afrikanischem Trommeln“, „Didjeridu“ oder „Oberton-

gesang“. Trotz der typischen Männerinstrumente wurden diese Kurse von über 50% Frauen besucht. Der mitteleuropäische Selbsterfahrungsaspekt wiegt offensichtlich mehr als die ethnische Authentizität: In Afrika trommeln ja fast nur Männer, das Didjeridu ist den Aborigines-Frauen verboten (sie werden sonst schwanger!) und in Tibet tun sich ausgerechnet Mönche zu Obertongesängen zusammen.

Zweitens können berufsbezogene Themen angeboten werden, die von den zukünftigen Lehrerinnen typisch männliche, von den Lehrern typisch weibliche Herangehensweisen an Musik fordern. „TaKeTiNa“ beispielsweise verbindet die („weibliche“) Körper- mit der („männlichen“) Schlagzeugarbeit und geht nicht von ungefähr auf den koreanischen Schamanismus zurück, der von Männern und Frauen gleichermaßen betrieben wird. Aber auch Einheiten zu „Classic goes Pop“ am Computer oder „Visions II: Hildegard on the Road“ für einen Schul-Tribal-Chor könnten Herausforderungen an die Geschlechtsstereotypik sein.² Einige Musical-Projekte der vergangenen Jahre in Oldenburg haben gezeigt, wie sich Frauen und Männer im Hinblick auf szenische Präsentation von Geschlechtsstereotypen „frei spielen“ – allerdings oft entlang recht klischeehafter Sujets!³

Die Beispiele zeigen Wege, wie Studierende angeregt werden, ihre bisherige musikalische Sozialisation im Hinblick auf Fremd- und Selbstbestimmung zu hinterfragen. Dies ist bereits ein emanzipatorischer Akt. Und wie geht es weiter? Punktuelle Erlebnisse musikgeleiteter Emanzipation in Kursen, die die Grenzen der Geschlechtsstereotypik überschreiten, werden zu Erfahrungen, wenn sie aufgearbeitet und mit anderen besprochen werden. Hierbei sind die musikwissenschaftlichen Seminare gefordert. Diese beziehen sich nicht nur kritisch auf die zurückliegende musikalische Sozialisation, auf Kindheit, Elternhaus und Schule, sondern auch auf jene positiven und systematisch inszenierten Alternativerfahren im Mu-

² Die Vorschläge beziehen sich auf durchaus interessante Erscheinungen des Musikmarkts im Sommer 1995, wo neben Techno-Versionen „Visions“ von Hildegard von Bingen-Hymnen auch „Songs of Sanctuarity“ in den Pop-Charts sind, die sakrale Chorkompositionen mit „tribal voices“ (also Stimmen, die an „ungeschulte“ ethnische Gesänge erinnern) realisieren.

³ Daß auch klischeehafte Musicals „emanzipieren“ können, entspricht der emanzipatorischen Aneignung von extrem klischeehaften Instrumenten wie afrikanischen Trommeln, Didjeridu oder Obertongesang!

sikstudium selbst. Ich wünsche, daß die Seminare, in denen geschlechtstypisches Verhalten entlarvt und kritisiert wird, abnehmen zugunsten solcher Seminare, in denen die positiven Erfahrungen emanzipierter musikalischer Tätigkeit aufgearbeitet werden können.

Anmerkung: Ein Teil der dem vorliegenden Bericht zugrundeliegenden Erhebungen wurde im Sommersemester 1995 im Rahmen eines Seminars durchgeführt. Den SeminarteilnehmerInnen verdanke ich viele Anregungen aus studentischer Sicht. Die erwähnte Erstsemesterbefragung wurde von Anja Herold und Wiebke Kleinichen durchgeführt, die Untersuchung zur Überschreitung der Regelstudienzeit von Christa Meyer und Manfred Lüsing-Hauert.

Prof. Dr. Wolfgang Martin Stroh
Saarstr. 22
D-26121 Oldenburg

URSULA ECKART-BÄCKER

**„Ja, ich freu mich über den Klang des Instrumentes,
über die Töne, die ich da höre... “ –
Eine Frau sieht auf ihren Instrumentalunterricht
Ein Beitrag zur Theorie musikbezogener
Aneignungsprozesse**

„Es gibt heute unglaublich viele Menschen, die Musik gern haben. Keiner hilft ihnen. Wenn sie nicht gerade fabelhaft spielen und dies und jenes können, dann ist der hochspezialisierte Instrumentallehrer desinteressiert“ (Abel-Struth 1982, 189).

Die Notwendigkeit, Aneignungsprozesse erwachsener Instrumental- und Gesangsschüler auf der Ebene der Theorie zu untersuchen, gründet einerseits in den je unterschiedlichen Lebenssituationen dieser Menschen, das heißt ihren spezifischen Motiven und Bedingungen des Lernens, andererseits in einer unzureichend ausgeprägten pädagogischen Professionalität vieler Instrumentallehrer. Zitat von Frau B. (48 J.) über ihre Harfenlehrerin: „... ich sag das jetzt so böse einfach, daß ich so dachte, sie sitzt wie son Racheengel hinter mir und wartet darauf, daß ich mich verspiele“. Um mich der Erziehungswirklichkeit solcher Aneignungsprozesse anzunähern, sie zu verstehen, möchte ich bei der Betrachtung des Einzelunterrichts mit Erwachsenen den Blick auf geschlechtsspezifische Aspekte richten, weil diese in den Aneignungsprozeß hineinwirken, andererseits kaum „detailliertere Untersuchungen über weibliche Lernformen vorliegen“ (Schiersmann 1991, 41).

Anhand *eines* Interviews arbeite ich die Qualität und die Bedeutung geschlechtsspezifischer Aspekte im Aneignungsprozeß beispielhaft heraus, das heißt ich analysiere und interpretiere die individuellen Aussagen in dem hier möglichen Rahmen wissenschaftlich, setze also „den Einzelfall mit vorhandenen allgemeinen Wissensbeständen in Beziehung (setzt), um zu prüfen, was am Fall aus diesen Wissensbeständen heraus erklärbar...“ ist (Fatke 1995, 677). Es geht um Erkenntnisgewinn aus dem Besonderen eines Einzelfalls (Fatke 1995a, 681), ohne daß die Darstellung durch mein

„hypothetische(s) Raster“ gegangen ist; erst daraufhin könnte es zu „interpretierenden Vermutungen“, also zur Hypothesenbildung über mögliche Merkmalszusammenhänge kommen (Lamnek 1993, 34; auch Vogt i.V.).

Ich gehe in der Studie geisteswissenschaftlich-hermeneutisch vor und verwende ein von mir durchgeführtes leitfadengestütztes Interview.¹

Die Ausführungen nehmen folgenden Weg:

- (1) Ein Fallbeispiel
- (2) Musizieren und Musik in der Sicht von Frau B.
- (3) Deutung ihrer Aussagen aus der Sicht der Erwachsenenpädagogik
- (4) Motive, Erwartungen und Erfahrungen vor dem Hintergrund der Lebenssituation
- (5) Geschlechtsspezifische Aspekte im Aneignungsprozeß
- (6) Didaktische Ansätze für einen musikbezogenen Aneignungsprozeß
- (7) Ausblick – Denkanstöße.

1. Ein Fallbeispiel: Daten zur Biographie und zur musikalischen Sozialisation

Frau B. war zum Zeitpunkt des Interviews (Dauer ca. 35 Min.) 48 Jahre alt, sie hat Realschulabschluß und 2 Berufsausbildungen (Krankenpflegerin und Hebamme). Als Hebamme ist sie derzeit freiberuflich tätig. Frau B. ist verheiratet und hat 4 Kinder. Schon früh erhielt sie, über die Blockflöte kommend, Gitarrenunterricht, verschenkte das Instrument allerdings als Jugendliche an ihren Bruder, was sie inzwischen bedauert. In ihrem Elternhaus war Instrumentalspiel gegenwärtig: die Mutter spielte Klavier, der Vater Geige²: „... aber was ihnen dazwischengekommen ist, ist eben

¹ Im WS 1994/95 führte ich 16 Interviews (9 Männer, 7 Frauen) mit überwiegend Schülern einer großen Musikschule in NRW durch.

² Die im Text verwendeten Zitate sind Transkriptionen des Originaltons von Frau B. Ich bin mir bewußt, daß die Verschriftlichung eines Gesprächs eine Veränderung von Wirklichkeit darstellt. Für das Fallbeispiel gilt u.a., daß Frau B. sehr leise sprach, ihr mehrfach Tränen in die Augen traten und sie am Ende weinte. Die „expressiven Komponenten des Erzählens“ kommen in meiner Verschriftlichung notgedrungen zu kurz (Ley 1984, 242).

auch der Krieg und die Nachkriegszeit“. Die Mutter hat in späteren Jahren „dann mal ein Klavier gekauft, und dann hat sie das Klavierspielen auch wieder anfangen können, so für den Hausgebrauch und hat das also auch immer noch ganz gerne getan, bis es dann vom Alter her nicht mehr möglich war“.

In das frühe Erwachsenenalter von Frau B. – Zeit intensiver Berufstätigkeit als Hebamme und als sie mit ihrem Mann bereits befreundet war – fällt Klavierunterricht von etwa einem Jahr Dauer und die Mitgliedschaft in einem Chor. Beides hat sie zurückstellen „können“, weil in kurzer Zeit vier kleine Kinder da waren. Aufgrund der sehr positiven Erfahrungen mit Musik in ihrem Elternhaus hat sie sich früh Gedanken gemacht, ihre Kinder an die Musik heranzuführen. Nach ihren Vorstellungen sind die Kinder alle zu verschiedenen Instrumenten gekommen und auch dabei geblieben; sie hat die Kinder selbstverständlich in den Unterricht „hineinbegleitet“ und mit ihnen geübt. In einem Mutter-und-Kind-Kurs an der Volkshochschule erfuhr sie Wichtiges, um zum Blockflötenspiel anzuleiten, so daß sie alle Kinder zunächst selbst zur Musik führte.

Für eigenes Musizieren war seit der Familiengründung kein Geld da (Kauf eines Klaviers), dann fehlte aber auch die Zeit. So war sie viele Jahre praktisch unfähig, „für sich selber was zu tun“, obwohl sie seit früher Jugend ein Instrument richtig hatte erlernen wollen.

„Ja, so hab ich den Wunsch lange gepflegt und endgültig ist er eigentlich geworden, als unser drittes Kind ein zweites Instrument erlernen wollte und sich die Harfe ausgeguckt hatte, und als wir dann die kleine Harfe gekauft hatten, hatt ich wohl schon den Wunsch, aber noch nicht so die feste Absicht, als wir dann aber die Konzertharfe gekauft haben, da stieg immer mehr der Wunsch in mir hoch, auch noch was zu lernen...“.

Seit 3 Jahren lernt sie im Status einer „Umsteigerin“ an der Städtischen Musikschule das Spiel auf der Harfe. Aufgrund ihrer relativ freien zeitlichen Disposition im Beruf bringt der Unterricht organisatorisch keine Schwierigkeiten für sie. Sie übt etwa eine Stunde täglich und möchte im Spiel so weit kommen, daß sie mit ihrem Mann, der auch wieder begonnen hatte, Flötenunterricht zu nehmen, zusammen spielen kann. Ihren Unterricht, den sie mit viel Ehrgeiz und Fleiß auch über frustrierende Pha-

sen hinweg betreibt, sieht sie im Blick darauf, daß das Spiel „wirklich nur für mich oder für uns“ ist, „...oder auch mit den Kindern später, die tun sich jetzt sehr schwer... das ist dann eigentlich für die Kinder zu mühsam...“. Inzwischen singt Frau B. auch zusammen mit ihrem Mann in einem Oratorienchor und besucht Konzerte hauptsächlich, in denen die Kinder selber aktiv sind.

2. Musizieren und Musik in der Sicht von Frau B.

Details zur individuellen Bedeutsamkeit von Musizieren und Musik finden sich in ihren Äußerungen u.a. im Zusammenhang mit der Frage nach dem Motiv des Musik-Lernens, der Wahl des Instrumentes und den subjektiven Erwartungen, die sie mit dem Unterricht verbindet. Einige Zitate:

„Ja, ich freu mich über den Klang des Instrumentes, über die Töne, die ich da höre... mir tut das Hören der Musik gut, eben auch gut, daß ich mich ausdrücken kann jetzt mit diesem Instrument... [Tut der Seele gut; d.V.]

Die Streichinstrumente der Kinder gefallen ihr vom Klang her aber auch gut. Schöne, weichklingende Instrumente findet sie

„wunderschön. Tut mir einfach gut. Find ich als Ausgleich so zum Alltag wichtig... ich empfinde Musik als sehr befreiend, als wohl-tuend, daß man also in etwa aufblühen kann, ... daß Musik einfach den Zugang zu sich selber öffnet, zu den schönen Dingen im Leben, ... und auch irgendwo befreit, miteinander zu leben, ... oder Gemeinsamkeiten mit anderen Menschen zu pflegen“.

Das Musizieren auf der Harfe und der regelmäßige Unterricht haben in ihrem Alltag einen festen Platz:

„... und den find ich auch ganz gut, und es ist also nicht nur, daß ich jetzt Streß hab beim Lernen... ich hab beim Spielen dieser Lieder, die jetzt eigentlich schon ganz schön sind, auch das Gefühl, daß es mir gut tut, daß ich Spaß dran habe, daß ich sie gerne spiele und auch gerne höre, und auch stolz bin, wenn einer mir zuhört zu Hause und sagt, ach, das klingt aber schon sehr schön, es sind ganz einfache Sätze, aber so gehts halt im Alltag...“.

3. Deutung der Aussagen aus Sicht der Erwachsenenpädagogik

Im folgenden setze ich Aussagen von Frau B. mit Erkenntnissen der Erwachsenenpädagogik in Verbindung, um – zunächst unter diesem Blickwinkel – meine Interpretation intersubjektiv nachvollziehbar zu machen. Ich verstehe ihre Aussagen so, daß es ihr in ihrem musikbezogenen Aneignungsprozeß nicht primär um die Realisation autonomer Kunstmusik geht, obwohl das *für sie* gemäß ihren Erwartungen und Erfahrungen ihr Ziel ist. In ihrer Darstellung ermöglicht ihr der Aneignungsprozeß – allgemein betrachtet –,

- ◆ mit den Sinnen ästhetisch Schönes aufzunehmen und sich daran zu erfreuen,
- ◆ sich über Musik auszudrücken, sich mitzuteilen,
- ◆ sich zu entfalten, zu sich selbst zu finden, Bestätigung zu bekommen,
- ◆ sich zu öffnen, zu befreien, um u.a. mit anderen Gemeinsames zu erleben.

Ihr Instrumentalunterricht und die damit verbundenen Vorstellungen und Erwartungen sind eingebettet in ihren Lebenszusammenhang und „in eine allgemeine Verhaltensstruktur“ (Tietgens 1979, 55). Dabei folgt sie insofern auch einem Grundbedürfnis, als sie auf diesem Weg Resonanz und Anerkennung sucht mit der Möglichkeit der Selbstverwirklichung.

An ihrem Entschluß, in fortgeschrittenem Alter noch mit dem Harfespiel zu beginnen, wirkten vermutlich „Motivationsimpulse mit, die mit der Erfahrung herangebildet oder spontan, sehr gezielt oder vage suchend sein können. Es kann um Sich-selbst-Erprobenwollen gehen oder es kann sich um eine erkannte, von außen aufgedrängte Mangel- und Notlage handeln“ (Tietgens 1979, 60).

Frau B. wird offenbar durch eine Folge von auch musikbezogenen Erfahrungen in ihrer Entscheidung ermutigt, das Instrumentalspiel zu beginnen. Als die kleine Harfe – für das dritte Kind – im Haus war, bewegte sich bei ihr bereits „etwas“, während die Präsenz der Konzertharfe ihren Entschluß bekräftigte, das richtige Instrument gefunden zu haben.

Es ist zu folgern, daß Frau B. in einer „Suchbewegung“ u.a. nach dem eigenen Selbst fahndete (Tietgens 1979, 70), und insofern ist sie aus der Sicht der Erwachsenenbildung kein Einzelfall; sehr häufig suchen Erwach-

sene Lernsituationen auf, weil es ihnen um Sinnfragen, Bedürfnisse nach sozialer Orientierung, nach Kontakt, Kommunikation, Kontemplation, Selbsterfahrung und -darstellung geht (Knopf 1984, 211). Dabei ist zu beobachten, daß die Teilnehmer an erwachsenenbildnerischen Angeboten – auch Frau B. – nur selten über diese Motive nachdenken:

„Wahrscheinlicher ist es, daß diesbezügliche Motiv- und Erwartungsstrukturen eher verdeckt bleiben... Der Anlaß für den Besuch der Weiterbildungsveranstaltung wird in der Regel eine Defiziterfahrung, möglicherweise ein spezifisches Unbehagen, vielleicht aber auch ein sehr konkretes Erziehungs-, Ehe- oder Berufsproblem sein“ (Knopf 1984, 216).

Ein konkreter Impuls für Frau B., im Alter von 45 Jahren mit Instrumentalunterricht zu beginnen, ist die Erinnerung an ihren Vater, der das Geigenspiel nach Pausen im Krieg und in der Nachkriegszeit aus Altersgründen nicht wieder aufnehmen konnte: eine offenbar betrübliche Erfahrung, die sie geprägt hat: „...daß mein Vater, als er dann soweit war, daß er Ruhe und Zeit und wieder Lust hatte, mit dem Instrument zu beginnen, feststellen mußte, daß er das gar nicht mehr kann von seinen Fingern her...“. Andererseits scheinen die musizierenden Eltern zur Herausbildung der Bedeutung des Musizierens für Frau B. ganz entscheidend beigetragen zu haben.

Die Bedeutsamkeit, die Frau B. der Musik und dem Musizieren zuschreibt, läßt ihren Entschluß zur Aufnahme von Instrumentalunterricht im Sinne einer Kompensation für „außerhalb erlittene Einschränkungen von Ausdrucks- und Kommunikationsmöglichkeiten“ sehen. Hier ist an den großen Haushalt, die Sorge und Pflege für die Kinder und ihre beruflichen Anforderungen im Zusammenhang mit der Geburtshilfe zu erinnern. „Eben diese (= Einschränkungen; d.V.) sind aber notwendig, ‘damit die Individuen lernen können, sich selbst zu finden, mit ihren eigenen Konflikten umzugehen’“ (Knopf 1984, 220).

Die Wünsche und Erwartungen von Frau B. an den Unterricht und an das Instrumentalspiel – das angesprochene Empfinden von Glück, Zufriedenheit, sie selbst sein zu können etc. – erscheinen aus der Sicht erfahrungsorientierter Lernkonzepte der Erwachsenenbildung durchaus vertraut. So beschreibt Gieseke-Schmelzle das Modell einer subjektivitätsorientierten

Erwachsenenbildung von Jochen Kade (vgl. Geißler/Kade 1982), das auf die Entwicklung der Erlebnisfähigkeit gerichtet ist mit dem Ziel, individuelle Ganzheitlichkeit zu finden (Gieseke-Schmelzle 1985, 83). Neben dem Begriff der Erlebnisfähigkeit spielt bei Kade „ein Freisetzen von aktiven emotionalen Glücksgefühlen“ eine Rolle (Gieseke-Schmelzle 1985, 83). Sein vorrangiges Ziel faßt die Autorin in der Weise zusammen, daß es ihm um „die Entwicklung von Subjektivität im Sinne einer Entfaltung aktiver und alternativer Erfahrungstätigkeit“ geht (Gieseke-Schmelzle 1985, 83).

Im Zusammenhang mit diesem ganzheitlichen und primär auf den emotionalen – sprich anthropologisch wichtigen – Bereich gerichteten Modell wird deutlich, daß die musikbezogenen Wünsche und Erwartungen von Frau B. eindeutig dem Bereich des Laienmusizierens zugeordnet werden können, was selbstverständlich heißt, daß der Vermittlungsprozeß professionell gestaltet werden muß.³

4. Motive, Erwartungen und Unterrichtserfahrungen vor dem Hintergrund der Lebenssituation

Die Aussagen von Frau B. interpretiere ich im folgenden vor dem Hintergrund ihres Lebensverlaufs, das heißt ich gehe von Erkenntnissen der Soziologie (u.a. weiblicher Lebenszusammenhang, weibliche Normalbiographie) aus. Angesichts der aktuellen Forschungssituation zu diesem Problemkreis bin ich mir einer gewissen Vorläufigkeit in der Vorgehensweise bewußt, denn es „ist davon auszugehen, daß es immer verschiedene, aber nicht beliebige, Interpretationsprozesse und Interpretationen gibt...“ (Ley 1984, 243).

Frau B. stellt als junge Frau eigene musikbezogene Wünsche (Klavierunterricht und Besuch eines Chors) wegen ihrer Heirat, der Geburt der Kinder und der Sorge für die Familie zurück. Sie kümmert sich sehr intensiv darum, den Kindern einen glücklichen Weg zur Musik zu ermöglichen, der ihr selbst verwehrt war. Als die Kinder erwachsen werden, ihre

³ Zum Problem „Laie – Experte“ im Bezug auf das Instrumentallernen von Erwachsenen vgl. meine Ausführungen auf dem Symposium der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik 1995 in Essen.

freiberufliche Tätigkeit als Hebamme Spielraum läßt, wählt Frau B. die *Konzertharfe* als ihr Instrument mit der Erwartung, das „wirklich nur für mich oder für uns“ zu machen. Die Wahl dieses Musikinstrumentes – seit Jahrhunderten schlechthin das „Idealisierungsinstrument von Musik und Frau“ (Tenhaef 1992) – erfolgte bei Frau B. offenbar intuitiv.

Bei näherer Betrachtung der seit Ende des 18. Jahrhunderts der Harfe in Deutschland zugeschriebenen Attribute – u.a. „kindlich, harmonisch, sanft, einschmeichelnd, zurückhaltend, gefällig, zart, herzangreifend, zauberhaft“, überdies wird von ihrem „liebevoll vermittelnden, ja widerstandslosen und unselbständigen Wesen(s)“ (Tenhaef 1992, 1028) gesprochen – wird offenkundig, daß vor allem in der Zeit der Romantik viele dieser Attribute auch dem weiblichen Geschlecht zugeschrieben wurden (Tenhaef 1992, 1028).

Zum Instrumentalunterricht, in dem sie sich als Mensch zu wenig ernst genommen fühlt, äußert Frau B. sich detailliert:

„... man hat dann immer das Gefühl, das muß schnell gehen, und damit wir auch viel schaffen oder so, daß ich dann einfach so nervös wurde, daß ich mich eher verspielte, und überhaupt nicht mehr da ankam, wo ich ankommen sollte“.

Einmal hat sie diese für sie beklemmend empfundenen Eindrücke ihrer Lehrerin gegenüber geäußert und meint, es gehe jetzt besser, in der Stunde sei mehr „Gelassenheit“. Die Unterrichtsatmosphäre schildert sie als „sachlich“, die Situation bezeichnet sie als „traditionelles Lehrer-Schüler-Verhältnis“, und weiter meint sie: „und ab und zu mal von der Lehrerin ein Versuch, etwas persönlich anzubringen, das ist mir aber eher lästig, muß ich sagen“.

Möglicher Hintergrund: In ihrem bisherigen Leben bewirkte die Verstrickung in die unterschiedlichen Ansprüche, daß sie ihren Bedürfnissen nicht folgen konnte. „Die ‘Arbeit aus Liebe’ verlangt, daß sich die Frauen selber zurücknehmen. Durch die Arbeit, die sie im Schatten leisten, werden sie selber zu Schattenwesen, werden sie farblos“ (Ley 1984, 247). Nach jahrelangem „Dasein für andere“ ergreift Frau B. eine Möglichkeit, sich ein „Stück ‘eigenes Leben’“ zu erwerben: Der musikbezogene Aneignungsprozeß erhält für sie eine anthropologische Bedeutung und kann als Bestandteil „ihres Individualisierungsprozesses im weiblichen Lebenszusam-

menhang“ gesehen werden (Beck-Gernsheim 1983, 307), mit dem sie sich aus der traditionellen Geschlechterrolle ein Stück weit zu befreien sucht.

Wohlgemerkt: sie *erleichtert* sich diesen Prozeß bzw. beläßt ihn in einer gewissen „Unvollständigkeit“ einerseits mit der Wahl der Harfe als Musikinstrument (s.o.) andererseits mit ihrer Intention, diesen Aneignungsprozeß als nur für sich „und für uns“ bedeutsam zu erachten.

Das Instrumentalspiel, das ihr für ihren Ablösungsprozeß von der bisherigen Rolle wichtig erscheint, nimmt seinen Ausgang von ihrer Sorge um das Musizieren der Kinder und bindet sie im Verständnis der traditionellen Geschlechterrolle letztlich dort wieder ein, wo sie sich immer noch zuständig fühlt: als „Herz der Familie“ bzw. zuständig für „Beziehungsarbeit“ (Beck-Gernsheim 1983, 330). Trotz ihrer Individualisierungsabsichten bleibt Frau B. in ihrem musikbezogenen Aneignungsprozeß der traditionellen Geschlechterrolle verhaftet, weil u.a. die „eigene Person“, das „persönliche Glück“ oder der „eigene Anspruch ans Leben“ (Beck-Gernsheim 1983, 331) in ihren Formulierungen nicht vorkommen.

Dennoch findet sie für sich viel Positives im Musizieren. Ihr Entschluß, einen musikbezogenen Aneignungsprozeß zu beginnen, läßt erkennen, daß sie die Arbeit an sich selbst aufnimmt, weil sie den Eindruck hat, „nicht fertig zu sein“ und in dem neuen Lernprozeß eine Möglichkeit sieht, ihre „eigene Biographie“ herzustellen. Jochen Kade spricht in solchen Zusammenhängen vom „dynamisierten Erwachsenenbegriff(s)“ (Kade 1989, 801).

Die von Frau B. geäußerten Motive zur Aufnahme von Instrumentalunterricht und ihre Erwartungen sind aus ihrer Sicht konkret musikbezogen, haben aber in ihrer anthropologischen Bedeutsamkeit u.a. eine Stellvertreterfunktion und hängen ursächlich mit ihrer Lebenssituation zusammen. Frau B. lebte nicht nur jahrelang als Hausfrau und Mutter ein „Dasein für andere“, sondern ist beruflich so gefordert, bei Bedarf mit Empathie für andere dazusein und sich selbst ganz zurückzunehmen. In früheren Jahren mußte sie „der *Möglichkeit* nach ständig zum Eingreifen bereit sein“. Diese Verfügbarkeit „rund um die Uhr“ ließ für zielbewußte Planung eigener Aktivitäten kaum Raum (Beck-Gernsheim 1983, 320; Hervorh. i.O.). Ihr „Dasein für andere“ beinhaltete überdies in der Regel wenig ausgesprochenes Lob für die als selbstverständlich geltende Arbeit, kaum

Bestätigung, keine Möglichkeit, sich ihrer Qualitäten eventuell auch mal im Vergleich mit anderen bewußt zu werden. Umso stärker ist ihr Wunsch nachvollziehbar, sich eigene „Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten“ zu erwerben. Aus Sicht der Erwachsenenpädagogik kann die Arbeit mit dem Instrument beitragen „zur Steigerung individueller Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten (bei), indem sich in ihr Erwachsene von vorgegebenen sozialen und kulturellen Bedingungen emanzipieren können“ (Kade 1989, 797).

Die ihren Aneignungsprozeß bestimmenden, aus dem Lebenszusammenhang ableitbaren Bedingungen bewirken bei Frau B. einen hohen Leistungsdruck,

„weil das wohl zu mir gehört... meine Sorge ist immer, daß ich relativ viel Zeit aufwende, aber ich hab immer den Wunsch, mich so zu vergleichen, was schaffen andere in der Zeit, wie lieg ich da mit der Leistung, die ich jetzt in der Zeit schaffen kann, ist die gut, oder ist das für ‘ne Stunde blamabel, was da rauskommt, das sind so meine Sorgen, daß ich also liebend gerne mich vergleichen würde“.

Sie schätzt sich als fleißig und konsequent ein, findet sich aber nicht „wendig“ genug: „ich möchte also nach einer Woche das alles immer schon können...“.

Im Zusammenhang mit diesem fast zwanghaften Ehrgeiz greife ich die oben wiedergegebene Äußerung von Frau B. auf, daß sie die gelegentlichen Versuche der Lehrerin, „etwas persönlich anzubringen“, „eher lästig“ findet. Denkbar ist, daß Frau B. ein solches Gespräch als „Vergeudung von Zeit“ einschätzt und für überflüssig hält; denkbar wäre auch, daß sie nicht möchte – weshalb auch immer – daß die Lehrerin ihr näher kommt. Tietgens thematisiert diesen Gedanken und stellt fest, daß Teilnehmer „Artikulationshemmungen“ haben können, „wenn in einer Bildungsveranstaltung beabsichtigt ist, an Erfahrungen anzuknüpfen, ja es ist ein Grund dafür, daß Teilnehmer einen solchen Erfahrungsbezug vielfach gar nicht wünschen“ (Tietgens 1979, 67). Bei aller Sorge um ihre persönlichen Fortschritte möchte Frau B. auch von einem Außenstehenden nicht mal kontrolliert oder begutachtet werden aus Angst, „doch nicht die dementprechende Leistung zu bringen“. Sie strebt also danach, die „Zeit, die

nicht der Arbeit, sondern ihr selbst gehört“, intensiv zu nutzen (Beck-Gernsheim 1983, 320).

Ihr geringes Selbstwertgefühl, das sehr eingeschränkte Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und der hohe, fast zwanghafte Ehrgeiz, weil sie angesichts ihres Alters meint, kompensieren bzw. effektiv und schnell vorankommen zu müssen, sind Verhaltensweisen, die in Verbindung mit ihrer bisherigen Lebenssituation und folglich als typisch weiblich zu sehen sind. „Nicht das Alter der Person als solches, sondern die spezifische Lebenssituation, in der sich die Person befindet, (...), hat einen Einfluß auf den Grad der Selbstwertschätzung“ (Deusinger 1990, 212).

Hier könnte eine Reflexion von Lehrerin und Schülerin im Sinne einer Metakommunikation einsetzen, die allerdings pädagogische Professionalität bei der Lehrerin voraussetzen würde. Dann würde deutlich, daß professionelles instrumentaldidaktisches Arbeiten – hier mit einer Erwachsenen – diagnostische, dialogische und fachspezifische Kompetenz erfordert. Die Metakommunikation könnte eine Hilfe sein, um die „Störung oder Verzerrung“ im Aneignungsprozeß von Frau B. zu beheben (Schlutz 1982, 217).

5. Geschlechtsspezifische Aspekte im musikbezogenen Aneignungsprozeß

Die bisher erarbeiteten Aspekte werden im Sinne des hermeneutischen Zirkels weitergedacht und mit einigen Besonderheiten des Lernens im Erwachsenenalter verbunden. Untersuchungen zur Frauenforschung machen vielfach deutlich, „daß Frauen in ihrer Kindheit und Jugend nicht dazu angehalten worden sind, eigene Entscheidungen zu fällen, Auswahlen zu treffen und neue Möglichkeiten zu erfinden“ (Ley 1984, 257). Folglich ist Frau B. sich vermutlich nicht bewußt, daß o.g. Verhaltensweisen und ihr geringes Selbstbewußtsein u.a. ursächlich „den Streß“ mit der Lehrerin herbeiführen. Zugleich ist sie aus ihrem Rollenverhalten in Familie und Beruf überfordert, ihren Aneignungsprozeß zu reflektieren, „seine Blockierungen, Verdrängungen und Vorurteile zu durchschauen“ (Siebert 1991, 22). Nur dann könnte sie bei ihrer Instrumentallehrerin die ihr gemäße pädagogische, fachliche und menschliche Zuwendung reklamieren,

die sie sich für ihren Vermittlungsprozeß wünscht. Solch ein forderndes Verhalten übersteigt die Möglichkeiten von Frau B., weil jahrzehntelang praktizierte Verhaltensweisen und die zugrunde liegende Selbsteinschätzung sowie die akzeptierte Rolle sich nicht einfach ablegen lassen (vgl. Ley 1984, 253). Außer ihren Motiven und Erwartungen an den Instrumentalunterricht gründen also auch die Schwierigkeiten mit ihrer Lehrerin in ihrem weiblichen Rollenverhalten.

Als Beleg für dieses Verhalten, das offenbar auch durch Vorurteile bzw. Stereotype mit gebildet wurde, gebe ich die Antwort von Frau B. auf die Frage wieder, ob sie sich vorstellen könnte, auch von einem Mann unterrichtet zu werden:

„... bei einer jungen Lehrerin hab ich als alter Schüler ‘n bißchen komisches Gefühl, aber wenn das jetzt ‘n älterer Lehrer wäre, wüßt ich nicht, ja, denk ich schon, daß dieses Konzept auch noch eingefahrener wär; würd ich ‘n bißchen Sorge haben, daß dieser Umgang mit dem Schüler schon so eingeübt ist, daß dann auch noch weniger Möglichkeiten sind, seine Wünsche oder seine Vorstellungen zu äußern, obwohl ich das jetzt auch nicht probiere, aber ich denke, das wär dann sowieso schon schlecht möglich; es kann sein, daß ich mir das nur einbilde“.

Im Blick auf die Theorie kann Erwachsenenbildung als Abenteuer und Wagnis für den Erwachsenen gesehen werden: „... hinter den Motiven des *Wissens* [bringen Erwachsene; d.V.] Motive des *Lebens* als die eigentlichen Motive“ in den Lernprozeß ein (Dewe, Frank, Hüge 1988, 132; Hervorh. i.O.). Lernprozesse sind daher in Ziel und Wirkung nicht exakt planbar. Jeder Lehrer habe einen Erwachsenen allerdings als „prinzipiell kompetenten Menschen“ zu nehmen, „die Autonomie der Lebenspraxis“ der erwachsenen Schüler anzuerkennen (Dewe, Frank, Hüge 1988, 133).

Aus diesem Grunde müssen selbstverständlich Lernprozesse mit Erwachsenen auch unter dem geschlechtsspezifischen Aspekt betrachtet werden, weil Frauen beispielsweise in einen anderen Lebenszusammenhang eingebunden sind als Männer und wegen ihrer „doppelten Vergesellschaftung“, das heißt wegen ihrer Rollen in Haus und Familie sowie im Beruf. Im Unterschied zu Männern vollzieht sich das Leben von Frauen nach wie vor im häuslichen und beruflichen Bereich, „beziehen sie sich auch sub-

ektiv auf beide Bereiche“ (Nyssen 1993, 22). Die spezifische Sozialisation der Frau bedingt folglich „andere Verhaltensweisen und Wertvorstellungen“, die u.a. in einem Lernprozeß zu berücksichtigen sind. Zu den Schwierigkeiten, die Frauen bei der Aufnahme zusätzlicher Bildungsmöglichkeiten begegnen, gehört ein geringeres Selbstbewußtsein, wobei zu fragen ist, „von welcher *Qualität* das Selbstbewußtsein sein muß, das Mädchen und Frauen entwickeln müssen“, um ihre Doppelrolle zu bewältigen und gegebenenfalls noch ein Bildungsangebot wahrzunehmen (Nyssen 1993, 33; Hervorh. i.O.).

Zwar steht eine „differenzierte Beschreibung der Geschlechterdifferenz im Lernverhalten Erwachsener“ noch aus (Derichs-Kunstmann 1993, 16), doch ist festzuhalten, daß Frauen unter anderen Bedingungen lernen, daß sie Anderes lernen wollen und daß sie andere Lernformen bevorzugen als Männer (Derichs-Kunstmann 1993, 17). Überdies ist bereits jetzt davon auszugehen, „daß Frauen bei Lerngegenständen eher nach dem Nutzen, dem Gebrauchswert, des vermittelten Wissens fragen, Männer hingegen häufiger an Detailwissen (...) unabhängig vom Verwendungszusammenhang interessiert sind“ (Derichs-Kunstmann 1993, 16).

Ein Vermittlungsprozeß mit einer Erwachsenen, speziell im Einzelunterricht bei einem professionell ausgebildeten Pädagogen, ist hervorragend geeignet, ihre Motive und Bedingungen des Lernens umfassend zu berücksichtigen, und zwar didaktisch und im Interaktionsstil. Im Interesse der Lernwirksamkeit muß allerdings die didaktische Anordnung der Erwartungsperspektive des Lernenden entsprechen; andererseits solle alles, was der Lernende in den Vermittlungsprozeß einbringt, genutzt werden (Tietgens 1984, 446). „Die Professionalität des pädagogischen Handelns besteht darin, die Problemlage wahrzunehmen und zu erkennen und dafür auf geeignete Lösungsmöglichkeiten zu verweisen“ (Buschmeyer 1991, 104). Folglich fordert die Erwachsenenpädagogik, daß der Lehrende zur emotionalen Anteilnahme fähig sein muß und die Arbeit letztlich „das Sich-einlassen-Können/Wollen auf Fremdes, Unbekanntes“ verlangt (Buschmeyer 1991, 103).

6. Didaktische Ansätze für einen musikbezogenen Aneignungsprozeß

Ein wichtiges Prinzip der Erwachsenenbildung, das im Blick auf musikbezogene Aneignungsprozesse – das Fallbeispiel eingeschlossen – weiterführt, ist das „Anschlußlernen“, bei dem es nicht nur um das „Anknüpfen“ bzw. „Abholen“ im methodischen Sinne geht: „Anschließen besagt demgegenüber, daß Voraufgegangenes fortgeführt wird. Dieses Voraufgegangene ist reale menschliche Existenz, ist eine ernst zu nehmende Lebenslinie, nach deren Fortführung gesucht wird“ (Tietgens 1984, 449). Lernen im Sinne von „Anschlußlernen“ beinhaltet demnach, daß es „nur aus dem Voraufgegangenen, aus dem Sozialisationszusammenhang heraus entwickelt werden“ kann (Tietgens 1984, 449).

Um in dieser individuellen Art in einem Vermittlungsprozeß voranschreiten zu können, ist eine besonders strukturierte Beziehung zwischen Lehrendem und Lernendem gefordert. Ausgehend von einer anthropologisch begründeten Erwachsenenbildung – und diese erscheint mir zutreffend für musikbezogene Aneignungsprozesse von Laien – ist festzuhalten, daß der Lernende sich seinen vorgestellten Zielen nur in einem dialogischen Prozeß, mit „personalem Beistand“ annähern kann: „Bildung und Lernen beantworten konkret die Angewiesenheit des Menschen auf Gegenseitigkeit und entsprechen dem individuellen Werde- und Verwirklichungsprozeß“ durch ein angemessenes Bildungsangebot (Faber 1967/77, 19f.). Dieses Verständnis von Erwachsenenbildung beinhaltet eine Wechselbeziehung zwischen Lehrendem und Lernendem, wobei für beide „das Grundgesetz des Werdens am anderen“ gilt (Faber 1967/77, 19f.).

„... der Lehrende erkennt den Lernenden – immer auch aus der richtigen Einschätzung gemeinsamer Kreatürlichkeit – als seinen *Partner* an, unbeschadet des Reifevorsprungs auf der einen Seite und der Unfertigkeit oder des möglichen Widerspruchs auf der anderen Seite“ (Faber 1967/77, 21; Hervorh. i.O.).

Würde Instrumentalunterricht mit Erwachsenen „im Zeichen helfender Bemühung um die Verwirklichung des Menschen“ praktiziert, spielte der Dialog, die Anrede als „Ermutigung des Lernenden zu sich und zum Leben“ eine Rolle (Faber 1967/77, 22), dann dürfte für Frau B. der Unterricht weder „stressig“ sein noch ihre Lehrerin mit dem Bild des „Racheengels“ belegt werden. Die Diskrepanzen zwischen den Zielvorstellungen

von Frau B. und denjenigen ihrer Lehrerin sollen einige Zitate verdeutlichen. Es erscheint charakteristisch für Frau B., daß sie die Übezeit individuell ausfüllt:

„... ich wechsele immer ab, Technik und dann ein Lied, das mach ich eigentlich seit einiger Zeit, daß ich jetzt nicht nur Technik hintereinander übe, schon die eine Rubrik, auch wenn ich verschiedene Sachen für die Technik habe, dann mach ich im Wechsel, Technik und dann ein Lied und dann die andere Technik und ‘n anderes Lied... also nicht nur Lieder oder Technik, sondern dann eben Probleme so abwechselnd bearbeite“.

Andererseits bestimmt die Lehrerin – meist nicht mit Frau B. übereinstimmend –, wann ein Stück „abgelegt“ werden kann:

„Wenn ich zum Beispiel das Stück gespielt habe, und es geht die Dynamik nicht, weil ich vor lauter Streß die Dynamik vergessen habe, oder ich hab mich paarmal verspielt, oder ‘n Übergang war noch nicht so, dann wird gefragt, ob ich das nochmal vertragen kann, daß ich das bis zur nächsten Woche noch mit spiele, das ist dann meine Mitbestimmung, wenn ich dann sagen würde, ich mag gar nicht mehr leiden, ich kanns nicht mehr; letztens hab ich gesagt, die Nachbarn wollns nicht mehr hören, dann war das auch in Ordnung, aber das ist doch sehr selten, meistens füg ich mich und spiel es dann und üb es lange, bis sie sagt, das können wir jetzt abschließen“.

Kämen Lehrende und Lernende zu einer Begegnung, fände Frau B. vermutlich auch, was ihr atmosphärisch an Unterricht wichtig erscheint: „...denk ich, daß also so Ermutigung durch Lob und fröhliche Atmosphäre [das Lernen; d.V.] besonders begünstigen würden“.

Aus der anthropologischen Begründung der Erwachsenenbildung resultiert, daß Frau B. in ihrem Unterricht sowohl das Lerntempo als auch die Zwecke und Ziele des Unterrichts selbst bestimmt bzw. bestimmen sollte. Die Diskrepanzen sind offenkundig. Auch wenn Frau B. einen konkreten „Verwendungszweck“ für das Harfelernen benennt, muß der professionell ausgebildete Pädagoge wissen, daß sie gleichzeitig auch „etwas für ihre

subjektive Bereicherung und individuelle Lebenspraxis lernen“ möchte (Weinberg 1989, 126).

Die Motive und Erwartungen von Frau B. bezüglich ihres Umgehens mit Musik lassen sich – verallgemeinert – primär dem anthropologischen Bereich der Musikpädagogik zuordnen (vgl. Kaiser 1994, 177), und das heißt analog der Typologie der Ziele des Musik-Lernens, den *idealen Zielvorstellungen*. Nachrangige Bedeutung haben für Frau B. *materiale Zielvorstellungen* innerhalb des Musik-Lernens, zumindest was die Perfektion des Spiels anbelangt.

Obwohl Sigrid Abel-Struth in ihrer Typologie der Ziele des Musik-Lernens nicht ausgesprochen Lernsituationen im Erwachsenenalter berücksichtigt, erscheint es legitim, aus den Äußerungen von Frau B. „Ziele“ abzuleiten (vgl. Abel-Struth 1978).

Die Verbindung von idealen und materialen Zielen in einer individuellen Gewichtung erscheint mir – aufgezeigt am Fallbeispiel – für instrumentaldidaktisches Arbeiten mit erwachsenen Laien charakteristisch.

Exkurs: Der „personenzentrierte Ansatz“ und das Fallbeispiel

Sabine Miermeister (Miermeister 1991) und Ursula Boelhauve (Boelhauve 1992) dokumentierten unabhängig voneinander Unterrichtsversuche, in denen sie – im Einzel- und im Gruppenunterricht – den von Carl R. Rogers entwickelten personenzentrierten Ansatz verwendeten. Sie griffen auf einen Forschungs- und Arbeitsbereich der humanistischen Psychologie zurück⁴ und konnten zeigen, daß speziell musikbezogene Aneignungs- und Vermittlungsprozesse von Rogers' Konzept profitieren können. Frau B. könnte in einem Instrumentalunterricht, in dem der Lehrer oder die Lehrerin die von Rogers formulierten Interaktionsbedingungen praktiziert, in besonderer Weise Erfolg und Freude finden. Die These sei kurz skizziert:

Rogers geht von der Annahme aus, daß in jedem Menschen eine „Selbstverwirklichungstendenz“ vorhanden ist, die für ihn „das Substrat aller Motivation ist. Diese Tendenz kann sich in einem breiten Spektrum von Ver-

⁴ Die Übertragung auf pädagogische Situationen findet sich legitimiert und verbunden mit Hintergrundinformationen in Boelhauve 1992.

haltensweisen und in Reaktion auf die vielfältigsten Bedürfnisse ausdrücken“ (Rogers 1981, 74). Die Entwicklung dieser Tendenz könne gefördert bzw. auch gehemmt werden. Wichtigste Voraussetzung zur Entwicklung dieses Bedürfnisses nach Selbstverwirklichung sei das Verhalten des Lehrers, der auf den verschiedenen Ebenen eines musikbezogenen Aneignungsprozesses sich seiner Authentizität, Wertschätzung und seines empathischen Verstehens bewußt sein bzw. überprüfen sollte, ob sein Handeln konstruktiv zur Entwicklung der Selbstverwirklichungstendenz des Lernenden beiträgt. Hier liegt für Rogers

„eine zentrale Energiequelle. Diese Quelle ist eine zuverlässige Funktion des ganzen Systems und nicht irgendeines Teils davon; man stellt sie sich am einfachsten als eine Tendenz zur Selbsterfüllung und Selbstverwirklichung vor, wobei es nicht nur um die Erhaltung, sondern auch um die Weiterentwicklung des Organismus geht“ (Rogers 1981, 74f.).

Pädagogisches Arbeiten gemäß dem Konzept von Rogers im Aneignungsprozeß von Frau B. erscheint mir gut geeignet wegen der besonderen Art von *Motivation*, die Rogers aufbauen möchte:

„... wenn Menschen akzeptiert und geschätzt werden, tendieren sie dazu, eine fürsorgliche Einstellung zu sich selbst zu entwickeln. Wenn Menschen einfühlsam gehört werden, wird es ihnen möglich, ihren inneren Erlebnisstrom deutlicher wahrzunehmen. Und wenn ein Mensch sich selbst versteht und schätzt, dann wird sein Selbst kongruenter mit seinen Erfahrungen. Die Person wird dadurch realer und echter. (...) Sie genießt eine größere Freiheit, ein echter, ganzer Mensch zu sein“ (Rogers 1981, 68).

Frau B. würde sich und die Arbeit mit der Harfe positiv erfahren können, weil entsprechend dem personenzentrierten Ansatz im Aneignungsprozeß auch ihre Persönlichkeit gestärkt werden könnte. Eine solche „Instrumentalisierung“ des Instrumentalunterrichts erscheint für Laien gegebenenfalls legitim und wünschenswert, wie Aussagen anderer Interviewpartner und -partnerinnen belegen; mehrere Gesprächsteilnehmer betonten, das Erlernen eines Instrumentes „nur für sich, für sich selbst zu machen“, das heißt um ihrer selbst willen im Sinne von Selbsterfüllung. Rogers spricht von der Möglichkeit mit seinem Ansatz dazu beizutragen,

„konstruktive und wachstumsfördernde Veränderungen in der Persönlichkeit und im Verhalten von Individuen freizusetzen. In einer durch diese Haltung gekennzeichneten Umwelt entwickeln die Menschen mehr Selbsterkenntnis, mehr Selbstvertrauen und eine größere Fähigkeit, ihr Verhalten zu wählen. Sie machen signifikantere Lernfortschritte und sie haben mehr Freiheit zu sein und zu werden“ (Rogers 1981, 84).

7. Ausblick – Denkanstöße

Das Fallbeispiel läßt mich folgern, an musikbezogene Aneignungsprozesse von Erwachsenen didaktisch im Sinne der angesprochenen dialogischen Konzeption und/oder mit dem personenzentrierten Ansatz von Rogers herangehen zu können. Ob Instrumentalunterricht von erwachsenen Laien in der Theorie-Konzeption von Unterricht mit Kindern und Jugendlichen unterschieden werden kann oder muß, weil *Erwachsenenbildung* als „laufende Korrektur einer selbstgeschaffenen Wirklichkeit“ gedeutet werden kann, soll an dieser Stelle nicht weitergedacht werden. Über das mit dieser Vorstellung einhergehende mögliche didaktische Vorgehen, welches das dialogische Konzept sehr verfeinern würde, sollte aber nachgedacht werden: „... Hinspüren zum Teilnehmer, Anknüpfen an seine Vorerfahrungen sowie situative Entscheidung über die Unterbreitung von Interpretationsangeboten im Kontext eines mehrdimensionalen Annäherungsprozesses, der die prinzipielle Fremde und die Selbstorganisation des Lernens ‘in Geltung’ beläßt“ (Schäffter 1985, 58; zit. n. Arnold 1995, 608 f.).

Ich komme auf die Methodologie in dieser Studie zurück: die Informationen von Frau B. über ihren Instrumentalunterricht suchte ich aus verschiedenen Perspektiven zu analysieren und zu interpretieren, um Details intersubjektiv nachvollziehbar bzw. auch erklärbar zu machen und auf diese Weise eine allgemeinere Ebene anzusprechen. Mein Vorgehen suchte ich insofern transparent zu machen als ich im Text auf die jeweils neue Blickrichtung im Interpretationsprozeß hinwies (vgl. Abs. 3, 4, 5). Andererseits konnten – in der Theorie – Perspektiven vorgestellt werden, um beispielsweise den Aneignungsprozeß von Frau B. wesentlich zufriedenstellender, das heißt erwachsenengerecht gestalten zu können. Ich suchte in dieser –

ohne vorherige Hypothese begonnenen Fallstudie – nach Erkenntnis, die gegebenenfalls „auf einen anderen, ähnlich strukturierten Fall angewendet werden (kann)“ (Fatke 1995, 677).⁵

Literatur:

- Abel-Struth, S. (1978). Ziele des Musik-Lernens. Teil I. Beitrag zur Entwicklung ihrer Theorie. Mainz: Schott
- Abel-Struth, S. (1982). Musiklernen und Musiklehren – Schlüsselbegriffe einer wissenschaftlichen Musikpädagogik. In: H. J. Kaiser (Hg.). Musik in der Schule? Gespräche über Musik und Erziehung. Paderborn: Schöningh, 169-189
- Arnold, R. (1995). Luhmann und die Folgen – Vom Nutzen der neueren Systemtheorie für die Erwachsenenpädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 4/1995, 599-614
- Beck-Gernsheim, E. (1983). Vom „Dasein für andere“ zum Anspruch auf ein Stück „eigenes Leben“. Individualisierungsprozesse im weiblichen Lebenszusammenhang. In: Soziale Welt. Zeitschrift für sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis 34/1983, 307-340
- Boelhaue, U. (1992). Möglichkeiten der indirekten Planung von erwachsenengerechten Lernprozessen am Beispiel „Musiktheorie für Anfänger“. In: H. J. Kaiser (Hg.). Musikalische Erfahrung. Wahrnehmen – Erkennen – Aneignen. Musikpädagogische Forschung Bd. 13. Essen: Die Blaue Eule, 209-223
- Buschmeyer, H. (1991). Wissenschaftliche Ausbildung als Voraussetzung professionellen pädagogischen Handelns in der Erwachsenenbildung. In: W. Mader u.a. (Hg.). Zehn Jahre Erwachsenenbildungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 102-111
- Derichs-Kunstmann, K. (1993). Frauen lernen anders... Lernen Frauen anders? Einige Überlegungen zum Thema. In: K. Derichs-Kunstmann, B. Muthling (Hg.). Frauen lernen anders. Theorie und Praxis der Weiterbildung für Frauen. Dokumentation der Fachtagung 1992 in Recklinghausen. Bielefeld: Kleine, 11-18
- Deusinger, I. (1990). Identität und Persönlichkeit im Alter. In: Ph. Mayring, W. Saupp (Hg.): Entwicklungsprozesse im Alter. Stuttgart u.a.: Kohlhammer, 201-216

⁵ Vgl. hierzu Heft 5/1995 der Zeitschrift für Pädagogik, „Pädagogisches Fallverstehen“.

- Dewe B. u.a. (1988). Theorien der Erwachsenenbildung. Ein Handbuch. München u.a.: Urban und Schwarzenberg
- Faber, W. (1967/1977). Person und Du. Dialogische Aspekte der Erwachsenenbildung. In: W. Faber. Person, Bildung, Menschlichkeit. Vorträge und Aufsätze zur Erwachsenenbildung 1967-1987. Villingen-Schwenningen: Neckar, 12-24
- Fatke, R. (1995). Fallstudien in der Pädagogik. Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für Pädagogik 5/1995, 675-680
- Fatke, R. (1995a). Das Allgemeine und das Besondere in pädagogischen Fallgeschichten. In: Zeitschrift für Pädagogik 5/1995, 681-695
- Gieseke-Schmelzle, W. (1985). Erfahrungsorientierte Lernkonzepte. In: H.-D. Raapke, W. Schulenberg (Hg.). Didaktik der Erwachsenenbildung. Handbuch der Erwachsenenbildung Bd. 7. Hg.: F. Pöggeler. Stuttgart u.a.: Kohlhammer, 74-92
- Grimmer, F. (1991). Zwischen Ausdruck und Erkenntnis. Instrumentalspiel im Spiegel subjektiver Bedeutungen. In: R.-D. Kraemer (Hg.). Musikpädagogik. Unterricht – Forschung – Ausbildung. Mainz: Schott, 233-242
- Jank, W. u.a. (1986). Zur Person des Lehrers im Musikunterricht. Methodologische Probleme und Perspektiven zu einem Konzept offenen Musikunterrichts. In: H. J. Kaiser (Hg.). Unterrichtsforschung. Musikpädagogische Forschung Bd. 7. Laaber: Laaber, 87-131
- Kade, J. (1989). Universalisierung und Individualisierung der Erwachsenenbildung. Über den Wandel eines pädagogischen Arbeitsfeldes im Kontext gesellschaftlicher Modernisierung. In: Zeitschrift für Pädagogik 6/1989, 789-808
- Kaiser, H. J. (1994): Stichwort „Musikerziehung/Musikpädagogik“. In: S. Helms u.a. (Hg.). Neues Lexikon der Musikpädagogik. Sachteil. Kassel: Bosse
- Kaiser, H. J. (1995). Musikerziehung/Musikpädagogik. In: Helms, S. u.a. (Hg.). Compendium der Musikpädagogik. Kassel: Bosse, 9-41
- Kaiser, H. J. (1995a). Notation(en) im Musikunterricht oder: Was hat schülerorientierter Musikunterricht mit der schriftlichen (Re)Präsentation von Musik zu tun? In: Musik in der Schule 2/1995, 78-84; 3/1995, 143-148
- Knopf, D. (1984). Psychosoziale Funktionen der Erwachsenenbildung. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 11. Erwachsenenbildung. Hg.: E. Schmitz, H. Tietgens. Stuttgart: Klett-Cotta, 210-230

- Ley, K. (1984). Von der Normal- zur Wahlbiographie? Interpretationen erzählter Lebensgeschichten. In: M. Kohli, G. Robert (Hg.). Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart: Metzler, 239-260
- Miermeister, S. (1991). Personenzentriertes Unterrichten von Erwachsenen. Zu Notwendigkeiten und Möglichkeiten der Anwendung eines psychologischen Konzepts im Instrumentalunterricht. In: R.-D. Kraemer (Hg.). Musiklehrer. Beruf – Berufsfeld – Berufsverlauf. Musikpädagogische Forschung Bd. 12. Essen: Die Blaue Eule, 114-122
- Nyssen, E. (1993). Geschlechterdifferenzen im Bildungswesen. In: K. Derichs-Kunstmann, B. Müthin (Hg.). Frauen lernen anders. Theorie und Praxis der Weiterbildung für Frauen. Dokumentation der Fachtagung 1992 in Recklinghausen. Bielefeld: Kleine, 19-35
- Rogers, C. R. (1981). Der neue Mensch. (Übersetzung von Aufsätzen aus C.R. Rogers, A Way of Being. Boston 1980). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schäffter, O. (1985). Lehrkompetenz in der Erwachsenenbildung. In: A. Claude u.a. Sensibilisierung für Lernverhalten. Reaktionen auf D.E. Hunts „teacher's Adaption – 'Reading' and 'Flexing' to Students. Reihe Berichte – Materialien – Planungshilfen“ der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes. Frankfurt/M., 41-52
- Schiersmann, C. (1991). Frauenbildung zwischen institutionalisierter Lebenshilfe und sozialer Bewegung. In: W. Mader u.a. (Hg.). Zehn Jahre Erwachsenenbildungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 33-44
- Schlutz, E. (1982). Über die Schwierigkeit, Erfahrungen zur Sprache zu bringen und über den Erfahrungshunger der Pädagogen. In: Hessische Blätter für Volksbildung 3/1982, 213-219
- Siebert, H.(1991). Aspekte einer reflexiven Didaktik. In: W. Mader u.a. (Hg.). Zehn Jahre Erwachsenenbildungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 19-32
- Tenhaef, P. (1992). Die Harfe als Idealisierungsinstrument von Musik und Frau. In: Das Orchester 40/1992, 1024-1035
- Tietgens, H. (1979). Einleitung in die Erwachsenenbildung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Tietgens, H. (1984). Stichwort „Teilnehmerorientierung“. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 11. Erwachsenenbildung. Hg.: E. Schmitz, W. Schulenberg. Stuttgart: Klett-Cotta, 446- 450

Vogt, J. (i.V.). Musikpädagogische Kasuistik. Vorüberlegungen zu einer Theorie musikpädagogischer Fallstudien aus phänomenologischer Sicht. In: H. Gembris u.a. (Hg.). Musikpädagogische Forschungsberichte 1995. Augsburg: Wißner (i.V.)

Wolff, J. (1986). Laie – Experte. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 3: Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts. Hg.: H.-D. Haller, H. Meyer. Stuttgart: Klett-Cotta, 500-505

Prof. Dr. Ursula Eckart-Bäcker
Gustav-Radbruch-Str. 13
50996 Köln

KATHARINA HERWIG

Die Frau am Klavier

Untersuchung zum Weiterwirken eines bürgerlichen Ideals

1. Einführung in die Thematik

Die Rolle der Frau im Bürgertum des 19. Jahrhunderts, ihre Festlegung auf Haus und Familie sowie deren Repräsentation, wirkte sich erheblich auf die musikalische Erziehung der Töchter und auf die Musikausübung der erwachsenen Frauen aus. Zu Berufslosigkeit und demonstrativem Müßiggang verurteilt, beschränkte sich die musikalische Betätigung zu meist auf geringe Fertigkeiten in Klavierspiel und Gesang.

Das Klavier galt in der bürgerlichen Vorstellungswelt und Alltagspraxis als *das* Fraueninstrument, da es vielen Anforderungen der Gesellschaft entgegenkam. Als teures, repräsentatives Möbel demonstrierte es Besitz, als Betätigungsfeld für die Dame des Hauses sowie die Töchter Bildung. Wichtige Aspekte weiblichen Lebens wie die Wahrung von Schicklichkeit, Sitte und Anstand sowie die Disziplinierung des Körpers hatten auch beim Musizieren große Bedeutung. Instrumentalspiel, von jeher als sinnlich empfunden, war daher für Frauen nur sehr eingeschränkt erwünscht. Das Klavier mit seinem massigen Korpus, der distanzierten und geraden Sitzhaltung mit geschlossenen Beinen ließ keine erotischen Nebenideen aufkommen. Eine schöne Hand und eine gleichmäßige Mimik mit hingebungsvollem Blick galten dagegen als anmutig und ließen sich beim Klavierspiel präsentieren. Außerdem verlangte das Instrument nicht nach Begleitung oder Ergänzung, so daß die Frau sich auf den eigenen häuslichen Bereich beschränken konnte. Andererseits konnte sie, wenn nötig, Mann, Kinder und Gäste begleiten, ohne selbst im Vordergrund zu 'brillieren'.

Diesen Anforderungen entsprach oft die Ausbildung der Mädchen. Als Nachweis für Bildung sowie als geeignete Möglichkeit, die Tochter zu präsentieren, erhöhte Klavierspiel die Chancen auf eine „gute Partie“.

Somit war der Klavierunterricht für die Mädchen geradezu obligatorisch. Er bewegte sich allerdings überwiegend auf niedrigem Niveau und beschränkte sich darauf, den Mädchen das mechanische Nachspielen zu meist eigens dafür komponierter „Salonmusik“ beizubringen. Die Ziele des Unterrichts bezogen sich hauptsächlich auf äußere Merkmale: Disziplinierung, Musikausübung als weibliche Zierde und das Vorweisen von Statussymbolen. Musikbezogenes Verständnis, anspruchsvolle Werke und ein hohes technisches Niveau waren zweitrangig.

Die überwiegende Zahl der erwachsenen Klavierspielerinnen pflegte das Musizieren als Hobby. Die Anfänge des bürgerlichen Musiklebens stützten sich vorwiegend auf dilettierende Musiker(innen), die vom Publikum, von Komponisten und Berufsmusikern anerkannt und geschätzt wurden. Frauen bot dies die Möglichkeit, sich ohne Ausbrechen aus ihrer Rolle musikalisch zu betätigen. Manche von ihnen spielten auf sehr hohem Niveau, einige galten sogar als führende Interpretinnen. Die meisten aber beschränkten das Klavierspiel auf den häuslichen Kreis und gaben das Vorspiel im Salon baldmöglichst an die Töchter ab.

Klavierspiel bot auch eine der wenigen Möglichkeiten zu weiblicher Berufsausübung. Frauen, die eine professionelle Karriere als Pianistin anstrebten, mußten jedoch mit vielen Schwierigkeiten rechnen: Sie wurden nicht nur nach ihrer Leistung beurteilt, sondern auch nach Kleidung, Aussehen und Bewegungen beim Spiel, dem Einhalten gesellschaftlicher Regeln (z.B. keine Reise und kein Zutritt zur Gesellschaft ohne männliche Begleitung) und dem Erfüllen des weiblichen Idealbildes. Dennoch bot eine Karriere als Pianistin noch die größte Chance, sich als international anerkannte Instrumentalistin zu profilieren.

Eine weitere Möglichkeit zur Berufsausübung war die Tätigkeit als Klavierlehrerin. Viele Frauen, die für ihren Lebensunterhalt selbst sorgen oder zumindest dazuverdienen mußten, hatten keinen Beruf erlernt und griffen deshalb auf das Klavierspiel zurück. Oft hatten sie selbst nur ungenügenden Unterricht gehabt, eine *klavierpädagogische* Ausbildung war meistens gar nicht vorhanden. Das Fehlen von Diplomen, die große Konkurrenz und die finanzielle Benachteiligung von Frauen zwangen sie, für wenig Geld zu arbeiten, so daß viele ein kümmerliches Dasein führten. Da aber der Bedarf an Klavierlehrer(inne)n groß und der Lohn der Frauen gering

war, wurden sie von den Eltern gern genommen. Die skizzierten Bedingungen und die Konsequenzen daraus trugen auch zu dem Bild von unzureichenden Fähigkeiten von Frauen bei und erschwer(t)en es weiblicher Musikausübung, als ernsthafte und künstlerische Leistung anerkannt zu werden.

2. Methode der Untersuchung

Ausgehend von den Konventionen des 19. Jahrhunderts stellte sich mir die Frage, inwieweit diese Traditionen auch heute noch die Wahl des Instrumentes und den Umgang damit beeinflussen. Um einen Einblick in die Beziehungen zum Klavier zu bekommen, entwickelte ich eine Untersuchung mit mehreren Teilen. Den größten Anteil haben die Fragebögen, die ich Klavier- und Keyboardschüler(inne)n sowie einigen ihrer Eltern vorlegte. Außerdem ließ ich mehrere Schüler(innen) Bilder von einem Pianisten und einer Pianistin und von verschiedenen Spielsituationen beschreiben. Der dritte Teil besteht aus Bildern, die ich zwei Grundschulklassen zu dem Thema malen ließ. An der Befragung nahmen 22 Klavierschülerinnen und 12 -schüler sowie 9 Keyboardschülerinnen und 3 -schüler der Gerhard-Most-Musikschule in Alfeld teil, ebenso die Eltern von 15 klavierspielenden Mädchen und 10 Jungen. Zur Kontrolle einiger Zahlen habe ich die Statistik der Musikschule (Stand: 2/1995) hinzugezogen. 28 der Klavier- und Keyboardspieler(innen) bekamen die o.g. Bilder vorgelegt. Die Malaktion fand an der Bürgerschule in Alfeld statt.

Selbstverständlich beziehen sich alle Aussagen, Interpretationen und Schlußfolgerungen nur auf die begrenzte Anzahl der befragten Personen.

3. Ergebnisse der Fragebögen

Das Klavier ist auch heute noch ein besonders von Frauen bevorzugtes Instrument, das bestätigen alle hinzugezogenen Materialien: An der untersuchten Musikschule gibt es nicht nur fast doppelt so viele Klavierspielerinnen wie Klavierspieler, es gibt auch kein weiteres Instrument, das von so vielen Frauen und Mädchen gespielt wird. Ebenso ist das Klavier noch

immer der gehobenen Bildungsschicht vorbehalten: Fast ausschließlich Gymnasiast(inn)en beschäftigen sich damit.

Die Altersstruktur der Klavierspieler(innen), die sich aus den Fragebögen ergibt, wird durch die Statistik etwas korrigiert: Die größte Gruppe der Klavierspieler(innen) ist zwischen 10 und 14 Jahre alt, und die Gruppen der sechs- bis neun- und der fünfzehn- bis achtzehnjährigen sind beinahe gleich stark. Die Anzahl der Mädchen in der mittleren Altersgruppe ist fast doppelt so hoch wie in den beiden anderen Gruppen, die Anzahl der Jungen verdreifacht sich sogar gegenüber den Jüngeren und den Älteren. Die ausgeglicheneren Zahlenverhältnisse bei den Mädchen bedeuten, daß diese im Durchschnitt früher mit dem Klavierspiel beginnen und es länger betreiben als Jungen. Dies wird auch durch die Fragebögen bestätigt: Bei der überwiegenden Anzahl der Mädchen konzentriert sich das Anfangsalter auf die frühen Grundschuljahre, bei den Jungen verteilt es sich dagegen gleichmäßig auf die sechs- bis zehnjährigen. Im Jugendalter beginnen nur noch Mädchen mit dem Klavierspiel, auch in der Altersklasse ab 26 findet man unter denjenigen, die Unterricht nehmen, nur noch Klavierspielerinnen.

Bei der Wahl des Instrumentes sind die Mädchen aktiver als die Jungen: Fast die Hälfte von ihnen hat das Klavier selbst vorgeschlagen, bei den Jungen waren es weniger als ein Viertel. Dies wird auch an den Begründungen für die Wahl des Klavieres deutlich: Bei vielen Mädchen geben sowohl sie selbst als auch ihre Eltern konkrete Auslöser an, überwiegend Vorbilder und Begeisterung für das Instrument, bei den meisten Jungen war ausschlaggebend, daß ein Klavier in der Familie vorhanden war. Dementsprechend ist der Anteil der extra angeschafften Klaviere bei den Mädchen höher. Beim Kauf dieser Instrumente wurde vor allem auf die Qualität geachtet, teilweise in Verbindung mit einem günstigen Preis. Aufgestellt wurden sie größtenteils in den 'öffentlichen' Räumen.¹ Hierbei können mehrere Faktoren entscheidend sein: Zum einen spielen in vielen Familien mehrere Personen Klavier, zum anderen legen viele Eltern Wert darauf, daß die Kinder etwas vorspielen, so daß sich ein von allen genutz-

¹ Das sind Wohn- und Eßzimmer, Flur bzw. Diele; im Gegensatz dazu stehen die eigenen Zimmer der Kinder und Räume, die gemeinsam von der Familie genutzt werden, aber nicht, um Gäste zu empfangen.

ter Raum anbietet. Bei den geerbten bzw. übernommenen Instrumenten könnte auch der Wunsch, diese an einen gut sichtbaren Platz zu stellen, eine Rolle gespielt haben. Bei einem Viertel der Jungen und Mädchen steht das Klavier im eigenen Zimmer, so daß eine Repräsentationsfunktion weitgehend ausgeschlossen werden kann.

Für drei Viertel der Jungen und Mädchen ist das Klavier auch ihr Wunschinstrument, die anderen spielen ihre Trauminstrumente zusätzlich oder haben das zumindest vor. Nur ein Junge nennt den Willen des Vaters als Hinderungsgrund, sich dem Klavier zuzuwenden. Selbst die Jungen, deren Instrumentalspiel überwiegend durch die Eltern angeregt wurde, sind demnach sehr zufrieden mit der Wahl. Den meisten befragten Schüler(innen) gefällt am Klavier besonders der Klang, nur halb so viele mögen vor allem das körperliche Element, die Bewegungen der Finger, Hände und Arme. Beim Klavierspiel ist für die Hälfte der Pianist(inn)en die Technik das Wichtigste, bei den Jungen folgt an zweiter Stelle das Gefallen der Musik, bei den Mädchen der schöne Klang. Jungen empfinden Klavierspiel eher als leicht, Mädchen eher als schwer. Trotzdem bedeutet es für fast drei Viertel der Mädchen, aber nur für die Hälfte der Jungen uneingeschränkt Vergnügen. Demgemäß üben im Durchschnitt mehr Mädchen als Jungen gern. Die Mehrheit der Klavierschülerinnen spielt am liebsten allein, die Mehrheit der Klavierschüler sowohl allein als auch gemeinsam mit anderen. Ebenso macht die Hälfte der Klavierspieler mit Freund(inn)en Musik, aber nur ein Drittel der Klavierspielerinnen. Die Mädchen haben offenbar eine andere Einstellung zum Klavierspiel als die Jungen: Die Initiative ging von ihnen selbst aus, und sie bewältigen allein und mit Spaß die Schwierigkeiten. Die Jungen, durch ihre Eltern zum Klavierspiel gekommen, tendieren eher zum Spielen als zum Üben.

Nimmt man die Zweitinstrumente sowie die Geschwister- und Elterninstrumente zusammen, so ergibt sich eine klare Tendenz zu 'weiblichen' und 'männlichen' Instrumenten.²

² Da einige der Elterninstrumente nicht zuzuordnen waren und sich außerdem Überschneidungen bei den Geschwisterinstrumenten ergeben, sollten die Zahlen nur unter Vorbehalt betrachtet werden. Eine Tendenz läßt sich meines Erachtens trotzdem ablesen.

	Jungen/Männer	Mädchen/Frauen
Klavier	14	16
Gitarre	7	4
Geige	5	4
Blockflöte	3	11
Keyboard	3	1
Orgel	3	
Schlagzeug	2	
Posaune	2	
Trompete	2	
Klarinette	1	
Saxophon	1	
Horn	1	
Querflöte	1	2
E-Gitarre	1	
Akkordeon		1

Das Spektrum der von Männern gespielten Instrumente ist weitaus breiter als das der Frauen, ganze Instrumentengruppen treten nur bei ihnen auf, z.B. die Blechblasinstrumente, daneben auch Klarinette, Saxophon, Schlagzeug und E-Gitarre. Ein Vergleich mit der Statistik der Musikschule bringt ein etwas verändertes Bild für die von Männern besonders bevorzugten Instrumente, bestätigt aber generell diese Tendenz.³

Drei Viertel der Schüler(innen) haben kein Vorbild, und fast die Hälfte kennt keine bekannten Pianist(inn)en. Darin stimmen Mädchen und Jungen überein, in der Art der Vorbilder gibt es jedoch Unterschiede: Mädchen nennen Frauen und Männer – sowohl berühmte Persönlichkeiten als auch Menschen aus ihrer näheren Umgebung, Jungen beschränken sich auf bekannte Männer. Der Ausschluß der Frauen durch die Jungen kann zum einen daraus resultieren, daß sie sich offensichtlich nur an Prominenten orientieren, aber (wie auch die Mädchen) keine berühmten Pianistinnen kennen, zum anderen, daß sie sich Vorbilder ihres eigenen Geschlechtes suchen. Die Festlegung auf namhafte Künstler stimmt mit den Anga-

³ Die erfreulich hohe Zahl der Posaunistinnen könnte auf die in der Früherziehung sehr engagierte Posaunenlehrerin der Musikschule zurückzuführen sein. Für mich ist das ein deutliches Zeichen für eine erfolgreiche Vorbildfunktion.

ben zu den Bildbeschreibungen überein: Männer werden hauptsächlich mit professioneller Konzerttätigkeit in Verbindung gebracht. Für Mädchen ergibt sich eine andere Situation: Wollen sie sich an Berühmtheiten orientieren, so stehen ihnen offenbar nur männliche Vorbilder zur Verfügung. In den alltäglicheren Bereichen des Musiklebens finden sie dagegen viele Frauen; die Folgen kann man in ihrer Berufswahl wiederfinden.

Den meisten der befragten Eltern ist es wichtig, daß ihr Kind ein Instrument spielt, sie haben seltener bei den Mädchen, häufiger bei den Jungen, das Klavierspiel angeregt. Äußerten die Kinder den Wunsch, das Instrumentalspiel abzubrechen, würden alle Eltern von Mädchen und die meisten Eltern von Jungen versuchen, die Kinder zum Weitermachen zu überreden, einige würden auch ein anderes Instrument vorschlagen. Das Wichtigste am Klavierspiel ist den meisten Eltern der Spaß, besonders bei ihren Mädchen, aber auch die musisch-künstlerische Förderung spielt eine große Rolle. Fast die Hälfte der Väter und Mütter, die selbst ein Instrument spielen, macht mit den Kindern Musik, wobei bei den Töchtern das Engagement in dieser Hinsicht stärker ist als bei den Söhnen. Alle Eltern von Jungen kontrollieren zumindest zeitweise das Üben ihres Kindes,⁴ bei den Mädchen ist die Kontrolle etwas geringer. Obwohl der Elterneinfluß bei den Jungen größer ist, legen die Eltern von Mädchen mehr Wert auf das Vorspielen. Es findet bei ihnen aber nicht nur häufiger, sondern auch zu anderen Gelegenheiten statt: Während Jungen sich eher auf das Spielen im Alltag und vor den Eltern beschränken, tragen Mädchen häufiger etwas bei besonderen Gelegenheiten vor, z.B. an Weihnachten oder zu Geburtstagen. Kommen Gäste zu Besuch, sind Töchter ebenfalls stärker gefragt als Söhne. Eine über das Klavierspiel hinausgehende musikalische Ausbildung ist den Eltern von Mädchen wichtiger als den Eltern von Jungen, jedoch bei beiden nur, wenn auch das Kind es möchte. In der Frage der Begabung sind sich die Eltern beider Geschlechter einig: Musikalisches Talent ist für das Spiel auf Hobbyniveau nicht erforderlich. Offensichtlich beeinflussen die Eltern das Klavierspiel von Jungen und Mädchen unterschiedlich. Die Eigeninitiative der Mädchen wird von den Eltern bestärkt,

⁴ Daß alle Eltern von Jungen angeben, sie kontrollierten das Üben, aber nur 83% der Jungen dies bestätigen, kann zum einen daran liegen, daß eventuell gerade die Eltern, denen das Klavierspiel ihrer Söhne nicht so wichtig ist, auch keinen Fragebogen ausgefüllt haben. Zum anderen kann auch eine unterschiedliche Wahrnehmung dafür verantwortlich sein.

wobei sich teilweise traditionelle Tendenzen bemerkbar machen. Jungen werden von ihren Eltern zum Klavierspiel angeregt und bekommen von ihnen die notwendige Unterstützung zum Weitermachen, werden aber nicht so stark gefordert wie Mädchen.

Etwa die Hälfte der Schüler(innen) hat schon ein- oder mehrmals die Lehrkraft gewechselt, überwiegend aufgrund äußerer Umstände. Mit dem jetzigen Lehrer bzw. der jetzigen Lehrerin sind jedoch alle zufrieden. Bei den meisten Mädchen wurde der Lehrer oder die Lehrerin von der Musikschule zugeteilt, bei den meisten Jungen waren Empfehlungen oder persönliche Bekanntschaft ausschlaggebend. Das Geschlecht der Lehrkraft spielte keine Rolle.

Fast alle Klavierspielerinnen und drei Viertel der Klavierspieler gehen gern zum Unterricht. Die größere Anzahl bei den Mädchen entspricht der stärkeren eigenen Neigung. Die musiktheoretischen Unterrichtsanteile sind bei den Mädchen größer als bei den Jungen, das Interesse daran ist aber bei den Jungen gleich groß.⁵ Die Literatur für die Klavierschüler(innen) wird vom Lehrer bzw. von der Lehrerin ausgesucht. Sowohl die Mädchen als auch die Jungen spielen überwiegend Klassik, darüber hinaus wenden sich jedoch die Jungen auch der populären Musik zu, desgleichen improvisieren und komponieren sie häufiger. Einen längerwährenden Unterrichtsausfall würden die Schüler(innen) zum größten Teil durch eigenständiges Üben überbrücken, wobei mehr Jungen als Mädchen freieres Spielen statt gezielten Übens angeben. Dieser Antwortenkomplex bestätigt, daß bei den Jungen eher der spielerische Umgang, bei den Mädchen die ernsthafte Beschäftigung im Vordergrund steht.

Die Hälfte der Jungen, aber nur ein Fünftel ihrer Eltern können sich einen musikalischen Beruf für die Zukunft vorstellen, ebenso 46% der Mädchen und 13% ihrer Eltern. Nimmt man diejenigen Eltern hinzu, die eine Entscheidung noch zu früh finden, so nähern sich die Relationen an: Bei 46% der Mädchen und 30% der Jungen schließen die Eltern einen Musikberuf zumindest nicht aus, für die meisten Eltern aber ist Klavierspiel lediglich eine sinnvolle und angenehme Freizeitbeschäftigung. Wird dennoch Mu-

⁵ Dieser Punkt gilt nur unter Vorbehalt, da sich bei den vielen jüngeren Schüler(inne)n die Musiktheorie auf Tonleitern beschränkt.

sik als Beruf in Betracht gezogen, so nennen die Mädchen und ihre Eltern überwiegend musikpädagogische Berufe, die Jungen dagegen eine Karriere als professioneller Musiker. Bei den Mädchen haben musikalische und pädagogische Gründe zu dieser Wahl geführt, bei den Jungen steht das Musizieren im Vordergrund, bei einigen auch Geld und Ansehen. Auffällig ist die Diskrepanz zwischen den Angaben der Jungen und ihrer Eltern: Die Gruppe der Eltern, die einen musikalischen Beruf nicht ausschließen, ist nicht nur sehr klein, von ihr gibt es auch keine Vorschläge, welche Berufssparten in Betracht kämen. Dies könnte daraus resultieren, daß die Väter und Mütter die Berufsvorstellungen der Söhne, die überwiegend Musikerkarrieren anstreben, für unrealistisch halten. Musikpädagogische Berufe, die die Mädchen bevorzugen, liegen nach Ansicht der Eltern offensichtlich eher im Bereich des Möglichen. Für Jungen werden diese erreichbaren Berufsziele aber nicht in Betracht gezogen.

Die Untersuchung hat gezeigt, daß das Keyboard nicht nur eine moderne Version des Klaviers ist, sondern ein eigenständiges Instrument. Es hat eine andere Nutzer(innen)gruppe, wird anderen Musikrichtungen zugeordnet und ist nicht wie das Klavier mit Traditionen behaftet. Dennoch gibt es Verbindungen: Für zwei Mädchen ist es ein Ersatz für das Klavier, das sie noch nicht besitzen, für zwei Jungen eine Ergänzung dazu.

4. Bilder

4.1. Konzept der Bildbeschreibungen

Um der Frage nachzugehen, ob die Schüler(innen) Männer und Frauen am Klavier unterschiedlich bewerten würden, legte ich ihnen zwei Bildpaare vor: eine Pianistin und ein Pianist am Flügel (Bilder 1 und 2) sowie eine Konzert- und eine Salonsituation, bei der die Pianist(inn)en nicht erkennbar sind (Bilder 3 und 4).

4.1.1. Bilder von Pianist(inn)en

Ich suchte ein Bild mit einem Mann und eins mit einer Frau am Klavier, auf denen man nicht erkennen konnte, in welcher Situation und Umgebung die beiden spielen. Das bedeutete für die Auswahl: kein Klavier, sondern

ein Flügel, damit die Konzertsituation möglich ist; ein neutraler Hintergrund; neutrale Kleidung der Spielenden, die für die Kinder nicht sofort als Konzert- oder Hauskleidung deutbar ist; eine Körper- und Handhaltung sowie Mimik der Spielenden, die nicht sofort auf eine Laientätigkeit hindeuten. Geeignete Bilder mit Männern am Flügel in den verschiedensten Ausführungen gab es genug, aber Frauen am Flügel, die die obigen Bedingungen erfüllten, waren schwer zu finden; denn sie saßen meistens in deutlich erkennbarer Hausmusiksituation am Klavier, oft umgeben von Kindern oder anderen Personen, mit schwärmerischem Blick und nachlässiger Handhaltung. Erst in einem Buch über Konzertpianist(inn)en⁶ fand ich geeignete Photos. Ich wählte als erstes Bild ein Photo der Pianistin Monique de la Bruchollerie⁷ aus, als zweites einen Druck, der Johannes Brahms am Flügel⁸ zeigt. Beide Bilder erfüllen alle o.g. Bedingungen. Besonders gefiel mir die gleiche Handhaltung von de la Bruchollerie und Brahms, so daß die Befragten nicht aus einer unterschiedlichen Gestik der Hände auf größeres oder geringeres Können schließen konnten.

Diese Bilder legte ich den Kindern vor und fragte sie nach ihrer Einschätzung: Spielt der Spieler oder die Spielerin eher im Konzert oder eher zu Hause? Spielt er oder sie (zu Hause) vor Zuhörer(inne)n oder allein? Spielt der Klavierspieler oder die Klavierspielerin privat, d.h. zum Spaß, oder beruflich? Spielt der Pianist oder die Pianistin eher große, schwierige Stücke oder eher kleine, leichtere? Die Frage nach Konzert bzw. Hausmusik war wichtig für die Einschätzung der Professionalität weiblichen bzw. männlichen Klavierspiels. Die Einschätzung der Schüler(innen) könnte jedoch durch Bildinformationen beeinflusst sein, also durch die Deutung der Kleidung oder der Perspektive. Damit z.B. die Klavierspielerin nicht durch die Antwort „zu Hause“ auf die dilettierende Mutter festgelegt wurde, hielt ich durch die Frage nach der Art des häuslichen Spiels (spielt sie jemandem etwas vor, übt sie für ein Konzert, oder spielt sie für sich zum Spaß?) mehrere Möglichkeiten offen. Das gleiche gilt für die Konzertsituation: Konzertierte der Spieler oder die Spielerin berufsmäßig oder in kleinem

⁶ Hans-Peter Range, Die Konzertpianisten der Gegenwart: Ein Musikliebhaber berichtet über Konzertmilieu und 150 Klavier-Virtuosen. Lahr/Schwarzwald, 1964

⁷ Ebd. S. 114a

⁸ Karla Höcker, Clara Schumann: Die große Pianistin ihrer Zeit. Die Lebensgefährtin Robert Schumanns. Die Freundin von Johannes Brahms. Berlin, 1975, S. 172

privatem Kreise? Einen ähnlichen Zweck hat die Frage nach dem Klavierspiel allein oder vor Zuhörer(inne)n. In der Konzertsituation erübrigt sie sich, aber beim Spiel zu Hause gibt sie Anhaltspunkte, wozu dieses Spiel dient: als Kommunikationsmittel wie im Salon des 19. Jahrhunderts oder als Selbstzweck. Außerdem schien mir die Frage nach der Qualität des Klavierspiels interessant: Gibt es für die Kinder darin Unterschiede zwischen Frauen und Männern? Da ich hauptsächlich mit jüngeren Kindern sprach, wählte ich für die Qualitätseinschätzung die etwas platte Polarisierung „kleine, leichtere“ und „große, schwierige“ Stücke, denn mit Fragen nach Stil, Gattung und Charakter der Musik waren sie überfordert.

4.1.2. Bilder von Spielsituationen

Für das zweite Bilderpaar wählte ich Abbildungen von zwei verschiedenen Spielsituationen, bei denen nicht erkennbar ist, ob ein Pianist oder eine Pianistin am Instrument sitzt. Bild Nr. 3 zeigt ein Konzert,⁹ Bild Nr. 4 den typischen Salon des 19. Jahrhunderts: eine private Feier in zwangloser Atmosphäre mit Musik im Hintergrund.¹⁰ Auch bei diesen Bildern ging es mir um die Frage, inwieweit sich traditionelle Klischeevorstellungen in den Antworten der Kinder wiederfinden. Daher sollten sie beurteilen, ob sie sich in der jeweiligen Situation eher einen Mann oder eine Frau, jünger oder älter, berühmt oder unbekannt und als Berufsmusiker(in) oder als Hobbyspieler(in) vorstellen könnten. Auch hier ging es mir um Einzelaspekte und Kombinationen unter den Antworten: Würden Männer mehr in die Konzertatmosphäre eingeordnet, Frauen dagegen in den Salon? Gibt es in den Ansichten der Kinder eher berühmte Männer und eher unbekannte Frauen? Gibt es eine vermehrte Zuordnung von weiblichem Spiel und Hobby, männlichem Spiel und Beruf? Das extremste, klischeehaft besetzte Gegensatzpaar wären der (ältere) berühmte Konzertpianist und die (junge) unbekannte Dilettantin.

⁹ Heinrich W. Schwab, *Konzert: Öffentliche Musikdarbietung vom 17. bis 19. Jahrhundert*. Musikgeschichte in Bildern, Bd. 5. H. Bessler und W. Bachmann (Hg.). Leipzig o.J., S. 121

¹⁰ Ballstaedt/Widmaier, Abb. 36.

4.2. Ergebnisse

Zu diesem Teilgebiet der Untersuchung habe ich 28 Musikschüler(innen) (22 Mädchen und 6 Jungen) im Alter von 6 bis 15 Jahren befragt.

4.2.1. Bilder von Pianist(inn)en

23 Kinder gaben an, daß die Pianistin zu Hause spielt, nur 5 konnten sie sich im Konzert vorstellen. 15 hielten sie für eine Berufsmusikerin, 12 meinten, daß sie zum Spaß spielt, 1 Schüler konnte diese Frage nicht beantworten. 15 ordneten ihr eher große, schwierige Stücke zu, 12 eher kleine, leichtere (die Antwort 'mittlere' habe ich in diese Kategorie eingeordnet, weil auch sie eine Einschränkung des Könnens bedeutet). 1 Schülerin konnte dies nicht beurteilen.

Bei dem Brahms-Bild war die Einschätzung völlig anders. Für 19 Kinder war er eindeutig als Pianist, der im Konzert spielt, zu erkennen, nur 9 sahen ihn zu Hause am Flügel. Für 21 Kinder war er Berufsmusiker, für 6 Hobbyspieler, 1 Schüler konnte sich nicht entscheiden. 22 Schüler(innen) gaben an, daß er große, schwierige Stücke spielt, nur 5 ordneten ihm kleine, leichtere zu. 1 Schüler konnte darüber kein Urteil abgeben.

Nimmt man diese einzelnen Kategorien, so ergibt sich ein klarer Gegensatz: Die Klavierspielerin auf Bild 1 spielt zu Hause, die Einschätzungen privat/beruflich und groß, schwierig/klein, leicht sind geteilt. Der Klavierspieler auf Bild 2 dagegen ist eindeutig ein Konzertpianist, der beruflich große, schwierige Stücke spielt.

Die Einschätzung des häuslichen Spiels als privates und als berufliches Spiel ist bei beiden Bildern ausgewogen: Jeweils die Hälfte derer, die 'Hausmusik' angaben, hält dies Spiel für beruflich, die andere Hälfte für privat (Frau: Beruf/Hobby 11/12; Mann: Beruf/Hobby 5/4). Ein ebenso ausgewogenes Bild ergibt sich bei der Kombination Hausmusik allein oder vor Zuhörer(inne)n: Sowohl bei Bild 1 als auch bei Bild 2 geben über 80% der Kinder die Kategorie 'allein' an (Frau: allein/vor Zuhörer(inne)n 19/3; Mann: allein/vor Zuhörer(inne)n 8/1). Das bedeutet, daß häusliches Musizieren fast immer mit Üben gleichgesetzt wird, egal, ob als Hobby oder als Beruf; kaum ein Kind kennt offenbar bei Erwachsenen die Vorspielsituation im Verwandten- oder Freundeskreis.

Kombiniert man alle vier Kategorien, so ergibt sich für die Konzertsituation ein klares Bild: Sie wird überwiegend mit beruflichem Spiel und großen, schwierigen Stücken gleichgesetzt. Die Hälfte der Kinder ordnete das Bild 2 (Brahms) dieser Kategorie zu. 4 Schüler(innen) schätzten den Pianisten als Berufsspieler ein, der zu Hause allein große, schwierige Stücke übt, 3 als Hobbyspieler in gleicher Situation. Nur bei 1 der Befragten hört die Familie zu, während der Berufspianist zu Hause übt. Die private Hausmusiksituation im Kreise anderer Menschen wird mit dem Pianisten überhaupt nicht in Verbindung gebracht, das Spielen von kleinen, leichten Stücken erstaunlicherweise hauptsächlich (4mal) mit einem Konzert.

Für Bild 2 (de la Bruchollerie) ergibt sich eine nicht so klare Einschätzung. Das liegt schon daran, daß die ihm überwiegend zugeordnete Hausmusiksituation mehrere Varianten offenläßt. Die am häufigsten genannte (5mal) ist Hausmusik/allein/privat/kleine, leichtere Stücke. Fast gleich oft (4mal) werden aber auch Hausmusik/allein/beruflich sowohl in Kombination mit großen, schwierigen, als auch mit kleinen, leichteren Stücken, Hausmusik/allein/privat/große, schwierige Stücke und die Konzertsituation als Beruf mit dem Spielen großer, schwieriger Stücke angegeben. Die restlichen Einschätzungen verteilen sich mit je einer Nennung auf die übrigen Kombinationen. Erstaunlicherweise wird, im Gegensatz zu Bild 2, das konzertante Spiel immer mit großen, schwierigen Stücken in Verbindung gebracht, nicht mit kleinen, leichteren. Wenn Frauen im Konzert auftreten, wirken sie anscheinend überzeugend. Allerdings wird diese positive Einschätzung durch die Einordnung der häuslichen Übesituation als oft verbunden mit kleinen, leichteren Stücken, wieder relativiert.

Ein Blick auf die Einschätzung der Bilder durch die Jungen und Mädchen ergibt einen bemerkenswerten Aspekt: Während die Mädchen sowohl den Pianisten als auch die Pianistin den verschiedensten Kategorien zuordneten, gab kein Junge bei Bild 1, also der Frau am Flügel, eine Konzertsituation an, die fünf Nennungen kamen von Mädchen. Der Klavierspieler wurde dagegen – bis auf eine Ausnahme – von den Jungen durchweg als Pianist im Konzert eingeordnet. Die Einschätzung große, schwere und kleine, leichtere Stücke korrespondiert damit: Männern ordneten die Jungen bis auf eine Ausnahme große, schwere zu, Frauen bis auf zwei Ausnahmen kleine, leichtere. Die Mädchen verteilten ihre Nennungen dagegen gleichmäßig. Für Mädchen ist also das Spektrum der Möglichkeiten für

Frauen größer, während Jungen eher noch auf die alten Rollen fixiert scheinen und Frauen in die unteren Kategorien musikalischen Schaffens einordnen.

4.2.2. Bilder von Spielsituationen

Bei Bild 3 (Konzert) konnten sich 24 Schüler(innen) einen Mann vorstellen, nur 7 eine Frau, bei Bild 4 (Hausmusik) 16 einen Mann und 14 eine Frau. Während also auch hier das Konzert größtenteils den Männern vorbehalten bleibt, ist das Verhältnis von Klavierspielerinnen und Klavierspielern beim Vorspielen im kleineren, privateren Kreis ausgeglichen. Sieht man sich die Nennungen verteilt auf Jungen und Mädchen an, so ergibt sich ein Unterschied in bezug auf Bild 4: Während bei Bild 3 sowohl von Jungen als auch von Mädchen und bei Bild 4 von den Mädchen mehr Männer angegeben werden, sehen die Jungen in der Hausmusiksituation mehr Frauen am Flügel.

Unabhängig von der Verteilung auf die beiden Bilder ergibt eine Auszählung der Kategorienkombination Frau/berühmt, Mann/berühmt ein Verhältnis von 7 zu 22, die Kombination Frau/unbekannt, Mann/unbekannt 10 zu 15. Dieses korrespondiert mit der Kombination Frau/Beruf, Mann/Beruf: 11 zu 26 und Frau/Hobby, Mann/Hobby: 6 zu 8. Hierin gibt es zwischen Jungen und Mädchen keinen Unterschied. Nimmt man die drei Kategorien zusammen, so ergibt sich folgendes: Mann/berühmt/Beruf wird 17mal genannt, Mann/unbekannt/Beruf 8mal und Mann/unbekannt/Hobby 7mal; Frau/berühmt/Beruf 6mal, Frau/unbekannt/Beruf 5mal, Frau/unbekannt/Hobby 4mal. Die Befragten bringen also größtenteils einen Mann mit Berühmtheit und beruflicher Tätigkeit in Verbindung. Eine Frau dagegen wird fast zu gleichen Teilen mit Berühmtheit, Unbekanntheit, Beruf und Hobby verbunden. Die Unterscheidung in Jungen und Mädchen ergibt wieder eine Auffälligkeit: Bei Bild 3 sieht der überwiegende Teil der Jungen einen berühmten Mann, der beruflich spielt, bei Bild 4 dagegen eine unbekannte Frau, die entweder beruflich oder aus Hobby spielt. Bei Bild 3 stimmen die Mädchen überwiegend mit den Jungen überein, bei Bild 4 ist das Verhältnis Mann-Frau in verschiedenen Kategorienkombinationen ausgeglichener mit einer leichten Tendenz zu Mann/unbekannt/Hobbyspieler.

Bisher wurde noch ein Aspekt beiseite gelassen: das Alter der Pianist(inn)en. Während sich beim Alter der Frauen bei beiden Bildern trotz einer leichten Tendenz zu jung bis mittel kein Schwerpunkt ergibt, stehen sowohl bei Bild 3 als auch bei Bild 4 die alten Männer an der Spitze, bei Bild 3 gefolgt von den jungen.¹¹

4.2.3. Zusammenfassung

Die Befragungen zu den Bildern bestätigen meine These, daß Instrumentalspiel noch immer von traditionellen Rollenfixierungen geprägt ist. Frauen haben sich zwar einen festen Platz als Pianistinnen erobert, sie sind jedoch in der Vorstellung der breiten Masse den Männern (noch) nicht ebenbürtig. Geht es um das private Spiel, so bestimmen Frauen das Bild. Beim Vorspielen in kleinerem Kreis, das kein Konzert ist, aber über die Familie hinausgeht (siehe Bild 4), ist der Anteil an Männern und Frauen ausgeglichen. Geht es dagegen um Professionalität, um öffentliches Auftreten im großen Rahmen, so sind es eindeutig Männer, die in den Vorstellungen der Kinder vorherrschen. Erstaunlich ist, daß männliches Spiel relativ klar mit einer bestimmten Situation in Verbindung gebracht wird, bei Frauen dagegen ein großes Spektrum an Möglichkeiten gesehen wird. Möglicherweise hängt dies damit zusammen, daß Frauen sich von der hobbymäßigen Hausmusiksituation über alle Varianten des Instrumentalspiels bis zur professionellen Konzerttätigkeit nach oben gearbeitet haben und daher auf allen Ebenen von privatem bis beruflichem Spiel auftreten. Für Männer scheint Klavierspiel weniger ein Hobby zu sein, das nebenbei und auf niedrigerem Niveau gepflegt wird, sondern eher eine Tätigkeit, die entweder professionell oder überhaupt nicht betrieben wird.

Bemerkenswert ist der Unterschied in den Einstellungen von Jungen und Mädchen: Für Jungen scheinen die Rollen von Männern und Frauen stärker fixiert zu sein, ihre Nennungen betreffen überwiegend die Gegensatzpaare Mann (/professionell) /berühmt/Konzert/große, schwere Stücke und Frau (/professionell) /unbekannt/Hausmusik/kleine, leichtere Stücke. In der Einschätzung männlichen Spiels ähneln die Ansichten der Mädchen denen der Jungen, aber bei weiblichem Spiel sehen sie ein weitaus größe-

¹¹ Dies könnte auch daraus resultieren, daß der auf dem ersten Bild gezeigte Pianist ein älterer Mann ist.

res Spektrum an Möglichkeiten, und Frauen kommen bei ihnen auch in der Kategorie professionell/berühmt/Konzert/große, schwere Stücke vor. Denkt man dieses Ergebnis weiter, so läßt es die Schwierigkeiten ahnen, die Frauen noch heute haben, wenn sie aus traditionellen Wegen ausbrechen: Unsere Konzertkultur ist noch immer weitgehend in den Händen von Männern; auch wenn es einige berühmte Instrumentalistinnen gibt, so liegen die Ausbildung an Konservatorien und Musikhochschulen, die private Förderung, die Musikkritik, die Konzertorganisation und die Leitung von Orchestern fast ausschließlich bei ihnen.¹² Eine Frau muß also durch viele Männer beurteilt und gefördert werden, bis sie eine Karriere beginnen kann. Da Jungen (und damit Männer) durch traditionellere Rollenfixierungen geprägt scheinen, wird es für eine Frau auch weiterhin nicht leicht sein, gegen diese Ansichten ihr Talent zu beweisen und sich durchzusetzen.

4.3. Konzept der Malaufgabe

Über die Bildbeschreibungen hinaus bot sich eine non-verbale Kommunikationsform an, um unbewußte Vorstellungen vom Klavierspiel zu erreichen. Deshalb ließ ich Kinder Bilder von bestimmten Situationen malen. Um einen Querschnitt durch die Gesellschaft zu bekommen, wählte ich Grundschüler(innen) als Versuchspersonen aus. Ein drittes und ein viertes Schuljahr schienen mir geeignet für meine Malaufgabe, da 8- bis 11jährige Kinder schon eigene Vorstellungen haben und diese auch gestalterisch ausdrücken können, ohne sie bewußt zu reflektieren. Die Vorstellungen der Kinder sind gleichwohl geprägt durch das, was ihnen Eltern, das weitere soziale Umfeld und die Gesellschaft durch Erziehung, zwischenmenschliche Beziehungen und durch Medien, besonders das Fernsehen, vermitteln. In den Bildern der Kinder spiegeln sich Einstellungen, Normen und Werte von Erwachsenen. Spielen die traditionell überlieferten Rollenfixierungen noch immer eine große Rolle? Malen die Kinder in einer Konzertsituation eher Männer, in einer Hausmusikatmosphäre eher Frauen? Mich interessierte auch die Altersstruktur der gemalten Personen: Würden ältere Männer im Konzert den Mädchen und jungen Frauen zu Hause gegenübergestellt werden?

¹² Vgl. Rieger 1988, besonders S. 210-262.

4.3.1. Konzert

Die Versuchspersonen waren Kinder im Alter zwischen 8 und 10 Jahren, davon 10 Mädchen und 9 Jungen. Zunächst habe ich mit den Kindern besprochen, was ein Konzert ist, und sie gefragt, ob sie alle ein Klavier oder einen Flügel kennen. Dieses Gespräch lief ohne Erwähnung weiblicher oder männlicher Künstler, so daß die Kinder nicht beeinflusst werden konnten. Die Aufgabe lautete: Malt ein Konzert, in dem eine Person ganz allein auf einem Klavier oder einem Flügel spielt. Sie hatten dafür eine Schulstunde Zeit. Während der Stunde fragte ein Mädchen, ob sie auch eine Frau malen dürften; diese Frage hörten aber nur wenige Kinder, und sie wirkte sich anscheinend auch nicht auf deren Bilder aus. Da einige der gemalten Klavierspieler(innen) in bezug auf Alter und Geschlecht nicht eindeutig zu erkennen waren, bat ich alle Kinder, sich für ihre Figur einen Namen und deren Alter auszudenken.

4.3.2. Hausmusik

Die Versuchspersonen für die zweite Malaufgabe waren 12 Mädchen und 6 Jungen zwischen 9 und 12 Jahren. Auch diese Gruppe fragte ich zuerst, ob alle ein Klavier kennen. Anschließend stellte ich die Aufgabe: Malt jemanden, der zu Hause am Klavier sitzt und der Familie etwas vorspielt. Wieder hatten die Kinder eine Schulstunde lang Zeit. Erst nachdem sie die Bilder fertig hatten, bat ich sie, den gemalten Klavierspielerinnen und Klavierspielern Namen zu geben und deren Alter zu nennen.

4.4. Ergebnisse

4.4.1. Konzert

16 Schüler(innen) malten Jungen bzw. Männer am Klavier, nur 3 Frauen. Diese 3 waren Mädchen; dies verdeutlicht, daß zwar in den Köpfen der Mädchen Pianist(inn)en beiderlei Geschlechts vorkommen, die Vorstellungen der Jungen dagegen von männlichen Pianisten beherrscht werden. Selbst wenn man von der Annahme ausginge, die Jungen hätten einfach nur ihr eigenes, ihnen vielleicht nächstehendes Geschlecht genommen, so bleibt die Frage, warum die Mädchen dies dann nicht auch getan haben. Bemerkenswert ist auch, daß von den 3 Schülerinnen, die Frauen am Kla-

vier gemalt haben, 2 Russinnen sind, die aus einem anderen Kulturkreis kommen und durch ein anderes Gesellschaftssystem geprägt sind. Außerdem haben 2 von den 3 gemalten Frauen lebende Entsprechungen: Helena, 30 Jahre, ist die Schwester der Malerin. Kathrina, 21 Jahre, ist nach mir benannt, das Alter hat die Schülerin wohl geschätzt. Hier deutet sich die Bedeutung der Orientierungs- oder sogar Vorbildfunktion an, die Frauen für Mädchen und für andere Frauen haben könnten. 1 Mädchen hat seinen Bruder (Frederik, 30 Jahre) gemalt. Es scheint, als ob Mädchen stärker auf Vorbilder reagieren. 3 Jungen haben Klassenkameraden (Metin, Michael und Jörn), z.T. aber in anderem Alter gemalt. Ich würde dieses nicht in gleichem Maße als Vorbilder deuten, da es sich hier nicht um die Anerkennung von Können handelt. Es scheint mir, auch aufgrund meiner Beobachtungen während der Stunde, eher eine Kommunikationsart zwischen den Schülern zu sein.

Interessant ist die Altersstruktur der gemalten Klavierspieler(innen). Die 3 gemalten Frauen sind 19, 21 und 30 Jahre alt, haben also eine relativ einheitliche Altersstruktur, bei den Männern bewegt sich das Spektrum von 5 bis 81 Jahre. Aber auch hier zeigt sich, wie bei den Frauen, eine starke Kumulation zwischen 19 und 37 Jahren. 8 der gemalten Männer liegen in diesem Bereich, 6 sind jünger, 2 älter. Für die Kinder sind demnach die jungen Erwachsenen besonders präsent, möglicherweise, weil ihre Eltern zu dieser Altersgruppe gehören. Eine Gegenüberstellung von älteren Männern und jüngeren Frauen ergibt sich nicht.

Ein Indiz dafür, daß vielen der Schüler(innen) Musiker im (klassischen) Konzert geläufig sind, ist die Tatsache, daß 6 Klavierspieler im Frack (bei 2 weiteren ist nicht klar, ob ein Frack gemeint ist) gemalt wurden. Da dieses Kleidungsstück fast ausschließlich in Konzerten verwendet wird, können die Schüler(innen) es auch nur dort – eventuell im Fernsehen – gesehen haben. Erstaunlicherweise hat ein Schüler einen Klassenkameraden im Frack auf einer Bühne gemalt, die mit bunten Scheinwerfern und Lautsprechern eher an ein Rockkonzert erinnert. Es stellt sich die Frage, ob dieses so auffallende Kleidungsstück nicht einen besonders prägnanten Eindruck hinterläßt, der auch dazu führt, daß ein männlicher Pianist sich besonders im Gedächtnis festsetzt. Für Frauen gibt es nämlich nichts Entsprechendes.

4.4.2. Hausmusik

13 Kinder (davon 12 Mädchen) malten eine weibliche Person am Klavier, 5 Kinder (alles Jungen) eine männliche. Fast alle Klavierspieler(innen) sind Kinder, nur 1 erwachsene Frau ist dabei. 1 Junge malte sich selbst, 2 Jungen einen Klassenkameraden, 1 eine Klassenkameradin. Von den Mädchen malten 6 sich selbst, 4 eine Klassenkameradin und 2 ein weibliches Familienmitglied (Mutter, Schwester). Das Geschlechterverhältnis auf den Hausmusik-Bildern ist somit völlig anders als auf den Konzert-Bildern: War bei den Konzertpianist(inn)en das Verhältnis von Frauen zu Männern 3:16, so ist es hier 13:5. Fast alle Kinder malten eine Person ihres eigenen Geschlechts, ein Junge malte ein Mädchen. Im Gegensatz zu einer Konzertsituation können sich hier somit nicht nur die Mädchen selbst, sondern auch Jungen Klavierspielerinnen vorstellen. Bei diesen Bildern fällt ebenfalls die stärkere Orientierung der Mädchen an Vorbildern auf: Keine Schülerin hat eine fiktive Figur gemalt, für alle gibt es eine lebendige Entsprechung. Bei den von Jungen gemalten Figuren ist dies nur bei zwei Dritteln der Fall.

Besonders von den Mädchen, die auf ihrem Bild sich selbst oder ein Familienmitglied an das Klavier gesetzt haben, sind die Klaviere sehr genau und realitätsnah gemalt worden: mit Pedalen, Klavierleuchtern, perspektivisch richtig aufgeklapptem Deckel, einer Kurbel am Klavierhocker oder verschiedenen Tasten eines elektrischen Tasteninstrumentes. Vergleicht man sie mit den viel unbeholfener gemalten Konzertflügeln, so liegt die Folgerung nahe, daß viele von ihnen ein Klavier zu Hause oder zumindest in der näheren Umgebung haben und somit häusliches Klavierspiel kennen. Verbindet man dies mit den vielen gemalten Kindern, so ist anzunehmen, daß Musik zu Hause auch hauptsächlich von Kindern gemacht wird. Außerdem sind offensichtlich eher weibliche Familienmitglieder dafür zuständig, da die Hälfte der Mädchen, aber nur 1 Junge sich selbst und 2 Mädchen die Mutter bzw. die Schwester gemalt haben. Demgegenüber sieht das Bild eines Jungen eher nach Rockkonzert-Atmosphäre aus: Die Zuhörer(innen) tragen wie der Pianist Kopfhörer und sitzen in einem Aulähnlichen Raum.

4.4.3. Zusammenfassung

Die traditionellen Einstellungen zum Klavierspiel sind in den Vorstellungen dieser Kinder noch immer fest verankert: Hausmusik wird überwiegend von Kindern, besonders von Mädchen, und Frauen gemacht, professionelles Klavierspiel dagegen fast ausschließlich von Männern. Akzeptiert man die These, daß die Bilder der Kinder die Einstellungen der Gesellschaft spiegeln, so ist die Feststellung erschreckend, wie konservativ die Ansichten immer noch sind: Selbst für das Klavier, das mehr als jedes andere Instrument von Frauen erobert worden ist, gilt die führende Position der Männer, sobald das Spiel professionell wird.

Literatur

- Ballstaedt, A., Widmaier, T. (1989). Salonmusik. Zur Geschichte und Funktion einer bürgerlichen Musikpraxis. Wiesbaden: Steiner
- Gradenwitz, P. (1991). Literatur und Musik in geselligem Kreise. Geschmacksbildung, Gesprächsstoff und musikalische Unterhaltung in der bürgerlichen Salongesellschaft. Stuttgart: Steiner
- Hoffmann, F. (1992). Institutionelle Ausbildungsmöglichkeiten für Musikerinnen in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. In: F. Hoffmann, E. Rieger, (Hg.). Von der Spielfrau zur Performance-Künstlerin. Auf der Suche nach einer Musikgeschichte der Frauen. Kassel: Furore
- Hoffmann, F. (1991). Instrument und Körper. Die musizierende Frau in der bürgerlichen Kultur. Frankfurt/M.: Insel
- Funk-Hennigs, E. (1987). Über die instrumentale Praxis der Jugendmusikbewegung – Voraussetzungen und Auswirkungen. In: K.-H. Reinfandt (Hg.). Die Jugendmusikbewegung. Impulse und Wirkungen. Wolfenbüttel und Zürich: Möseler
- Rieger, E. (1990). Frau und Musik. Kassel: Furore
- Rieger, E. (1988). Frau, Musik und Männerherrschaft. Zum Ausschluß der Frau aus der deutschen Musikpädagogik, Musikwissenschaft und Musikausbildung. Kassel: Furore

Scheuer, W. (1988). Zwischen Tradition und Trend. Die Einstellung Jugendlicher zum Instrumentalspiel. Eine empirische Untersuchung. Mainz: Schott

Schleuning, P. (1984). Das 18. Jahrhundert. Der Bürger erhebt sich. Reinbek: Rowohlt

Katharina Herwig
Groninger Str. 10
26129 Oldenburg



Bild 1



Bild 2

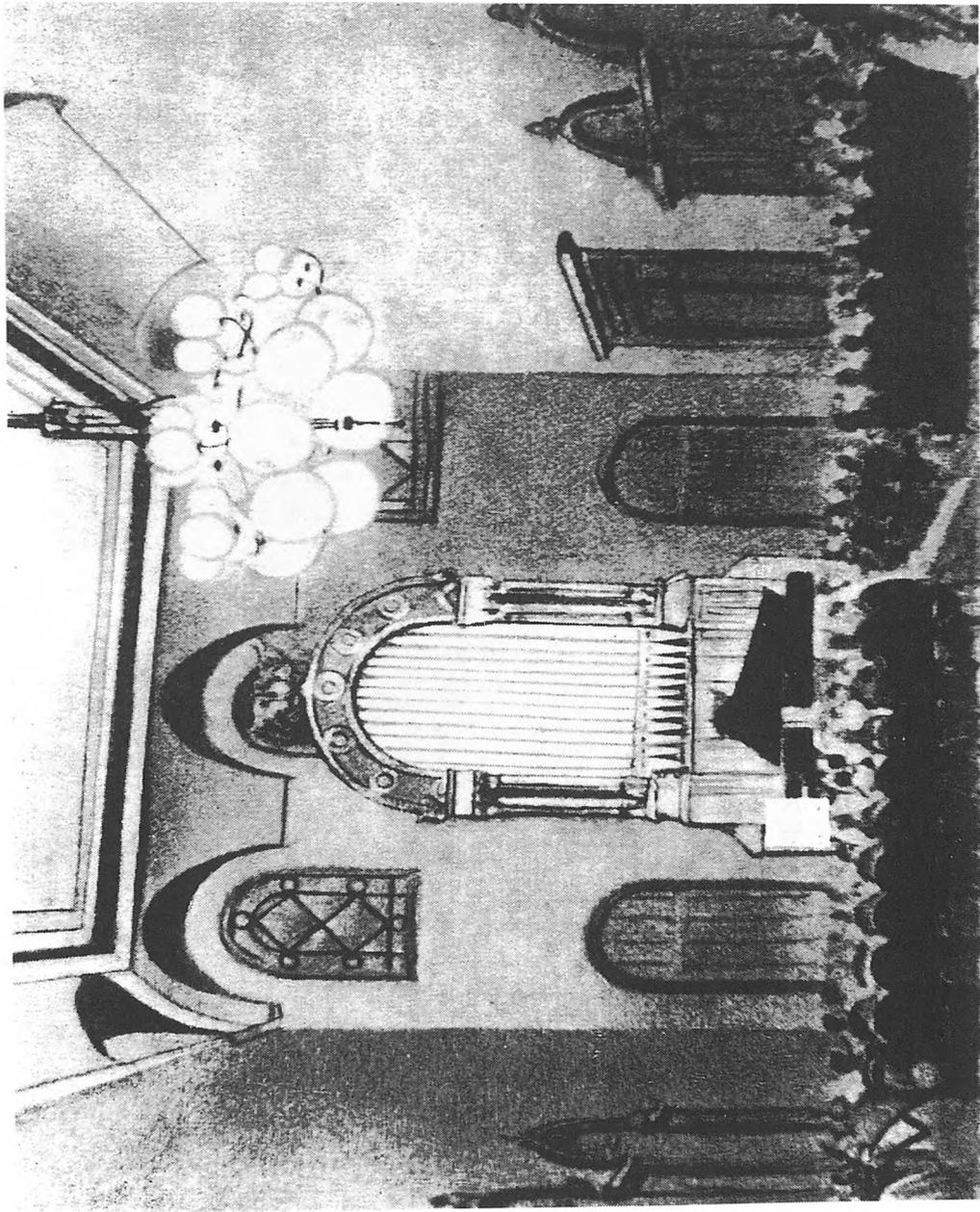


Bild 3



Bild 4

Kinderlieder des 18. Jahrhunderts als Ausdruck der Vorstellungen vom Kindsein

„Sehet euer herrliches Vorrecht ein, in der Kindheit schon die Seele gebildet, und das Herz verschönert zu haben.“¹

„Will er aber singen, würde ich versuchen, eigene Lieder für ihn zu machen, die seinem Alter angemessen und genauso einfach wären wie seine Gedanken.“² Die Anregung Rousseaus zu Kinderliedern, die den Ideen und Vorstellungen, die der Lebenswelt des Kindes entsprechen, wird in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts in zahlreichen Kinderliederbüchern verwirklicht.³ Im Umfeld der philanthropischen Pädagogen entstehen zum ersten Mal speziell für Kinder komponierte weltliche Lieder. Die Ursache der Entstehung dieser Kinderlieder, wie auch der Kinderliteratur dieser Zeit überhaupt, ist zunächst nicht in der Suche nach für das Kind geeigneten Materialien zu sehen, sondern bedingt durch das Bedürfnis, kirchliche Literatur, Gedichte und Lieder zu ersetzen oder zu ergänzen.

Die Erziehungsabsicht wird in Vorreden oder Hinweisen unverblümt formuliert. Schon im Titel der ersten weltlichen, 1766 komponierten Kinderlieder, „Kleine Lieder für Kinder zur Beförderung der Tugend“, drückt J. A. Scheibe sein vorrangiges Ziel aus. In der Vorrede zum ersten Teil verbindet Scheibe den Aspekt des Tugendzuwachses mit dem Ziel, durch Musik und Singen Freude zu gewinnen. Seine Lieder sollen „mit dem Ergötzen, das mit dem Singen oder der Musik überhaupt verbunden ist, zugleich die Beförderung der Tugend zum Endzweck haben.“⁴ In der Verbindung von Text und Musik glaubt man, das für Kinder geeignete und sogar das einzig mögliche Erziehungsmittel gefunden zu haben: „Die Musik kann allerdings keinen edleren Zweck haben, als mit Hilfe ihrer

¹ Burmann 1775, S. 4

² Rousseau 1985, S. 139

³ In der Bibliographie Friedlaenders sind zwischen 1766 und 1800 32 Schriften verzeichnet, die sich im Titel auf 'Kind' oder 'Schule' beziehen oder Kinderlieder enthalten.

⁴ Scheibe 1766, o.S. [Vorrede, S. 3]

Freundin Poesie in den Menschen Empfindungen und Gedanken zu erregen, die ihn besser, zufriedener und froher machen, ihn auf sein besseres Selbst und seine Bestimmung hinieden und weiter hinaus führen [...]. Lieder sind das beste Hilfsmittel dazu und für Kinder zumal ist es das einzige, das möglich und anwendbar ist.“⁵

Da man der erzieherischen Wirkung von Text und Musik allein offenbar mißtraut, wenden sich viele der Vorreden direkt an die Kinder und versuchen, ihnen die Absichten einsichtig zu machen. G. W. Burmann appelliert in diesem Sinne an die kindliche Vernunft: „Würdigsten Kinder! Möchten Euch doch diese kleinen Lieder gefallen! Sie sind in der Absicht geschrieben: Euch Religion und Tugend liebenswürdig zu machen. Sie sollen der Freund Eures Herzens seyn, Euch frühzeitig mit dem Glück vertraut machen helfen: welches aus einer frühen Bekanntschaft mit Gott und Tugend entspringt. [...] Je mehr Ihr heran wachst, desto einleuchtender wirds Euch werden: daß man in dieser Welt viel zu lernen hat, und daß man nur halb lebe, wenn man nicht gesittet ist, wenn man nicht fromm, nicht tugendhaft lebt.“⁶

Auch J. F. Reichardt wendet sich direkt an die Kinder. Die Absicht der Lieder, die er für sie formuliert, ist zunächst eine primär musikalische: Sie sollen die Kinder ermuntern, rein und gut singen zu lernen. Dahinter steht auch bei ihm der Gedanke des Nutzens: Singen ist nicht Selbstzweck, sondern hat einen außerhalb liegenden Zweck zu erfüllen. Zum Zweck des Gesanges gehört die Erhöhung der Andacht beim Gottesdienst und der Beitrag zur Aufmunterung, Freude, Zufriedenheit und Ruhe des Gemüts. Noch wichtiger als die genannten Aufgaben ist der Anteil des Singens an der sittlichen Erziehung, den er den Kindern besonders eindringlich schildert und erläutert. Gute Lehren, Aufmunterung zur Tugend, zur Nächstenliebe, zur Gelassenheit im Leiden, zur Mäßigung im Glück, aber auch Betrachtungen über die Schönheit der Natur bringe man in Verse und Reime, um sie ihnen faßlicher, angenehmer und eindringender zu machen.⁷ Die Musik hat die Aufgabe, diese Lehren und die Wirkung der Verse zu ver-

⁵ Spazier, K.: *Melodien zu Hartungs Liedersammlung, zum Gebrauche für Schulen und zur einsamen und gesellschaftlichen Unterhaltung am Klavier*. Berlin 1794, Vorwort. Zitiert nach Voigt o.J. [1923], S. 36.

⁶ Burmann 1777b, S. V/VI.

⁷ Reichardt 1969, S. 176.

stärken. „Euch diese Verse aber nun noch angenehmer, noch eindringender zu machen, hie zu sind wohlgeordnete Töne, die dem Ohre faßlich und angenehm sind, und die das Herz rühren, ein sehr kräftiges Mittel.“⁸ Die Steigerung der Gemütsrührung durch Musik, durch die die Wirkung des Textes verstärkt wird, ist auch der Grund dafür, daß mit dem Singen möglichst früh begonnen werden soll.

„Ein Mann! ein Mann! ein braver Mann! Wünsch ich einmal zu seyn!“⁹

Die Texte der Kinderlieder des 18. Jahrhunderts werden zunächst wesentlich durch Christian Felix Weiße und seine Gedichte aus „Lieder für Kinder“ beeinflusst. J. A. Scheibe, J. A. Hiller und G. G. Hunger vertonen in ihren Kinderliedern ausschließlich Texte von C. F. Weiße.

Das Kind ist für Weiße Hoffnungsträger für eine bessere Menschheit. Er hegt die Zuversicht, daß die Kinder die Erwartungen erfüllen, die die Erwachsenen längst enttäuscht haben. „[...] denn ihr müßt wissen, [...] daß ich ihre Gesellschaft der glänzendsten Versammlung Erwachsener vorziehe, weil ich bey diesen oft mit Schmerzen sehe, wie sehr sich die Welt in der Hoffnung, die sie von ihnen in den Kinderjahren hatte, aufs traurigste hintergangen sieht, da ich hingegen in euch noch lauter große Erwartungen und Hoffnungen erblicke; euch als Pflanzen ansehe, die einst zu Bäumen erwachsen, und in dem Garten Gottes die nutzbarsten Früchte tragen werden.“¹⁰ Bei der Verwirklichung dieses Zieles sollen seine Gedichte helfen.

Die Themen seiner Gedichte nimmt Weiße zu einem großen Teil aus der Natur. Titel wie „Der junge Baum“, „Der Apfel“, „Die Biene“, „Das Vogelnest“, „Die Rosenknospe“ zeigen, daß Weiße bei seinen Beschreibungen jeweils ein Bild aus diesem großen Bereich herausgreift. Dies gilt auch für die übrigen Gedichte, die Charaktereigenschaften, Szenen aus dem menschlichen Leben oder der Kinderwelt (z.B. „Die Seifenblase“,

⁸ Ebd.

⁹ Burmann 1777a, S. 7.

¹⁰ Weiße 1775-1782. Erster Theil. Leipzig 1775, S. 3/4.

„Der Seiltänzer“ oder „Der Schneemann“) beschreiben. Auch hier beschränkt er sich stets auf eine Eigenschaft oder ein Bild. Ein für Kinder verständliches Bild wird zunächst erzählt, dargestellt, beschrieben. Danach erfolgt die Umsetzung des Bildes in eine Lehre oder Nutzanwendung: in die Moral (NB 1). Die Belehrung ist der vorrangige Zweck der Gedichte.

Melodien zu Gedichten Weißes werden auch von G. C. Claudius und J. F. Reichardt komponiert. Noch im 19. Jahrhundert sind Lieder zu Texten Weißes in Schulliedersammlungen weit verbreitet.

Mehrere zu ihrer Zeit bekannte und erfolgreiche Kinderliederbücher¹¹ basieren auf Texten und Melodien G. W. Burmanns, der eine klare Trennung zwischen Liedern für Mädchen und Jungen vornimmt.

In der Vorrede der „Kleinen Lieder für kleine Mädchen“ weist er die Mädchen auf ihre Zukunft hin, für die in der Kindheit der Grund gelegt werden muß. Dies kommt auch in vielen Gedichten zum Ausdruck, die die Mädchen auf ihre spätere Bestimmung vorbereiten sollen (TB 1). Die meisten der insgesamt 28 Gedichte führen den Mädchen das Idealbild erstrebenswerter, tugendhafter Eigenschaften vor (z.B. „Die Sitten“, „Die Reinlichkeit“, „Die Eingezogenheit“), nur selten sind Bilder aus der kindlichen Vorstellungswelt einbezogen (z.B. „Die Puppe“).

Die Unterscheidung zwischen Liedern für Mädchen und Liedern für Jungen legt die Vermutung einer inhaltlichen bzw. stofflichen Unterscheidung nahe, die vor allem in den späteren Aufgaben der Mädchen bzw. Jungen begründet liegt. Burmann will jedoch auch den Charakter der Lieder unterschieden wissen: „Da ein Jüngling schon einen größeren Umfang von Bestimmung hat, so sind sie auch in einem ernstem und dringendem Ton geschrieben, als die Mädchenlieder.“¹² Zum ersten Mal in den Kinderliederbüchern des späten 18. Jahrhunderts kommen der Hinweis auf die Jungen als spätere Staatsbürger und der vaterländische Gedanke zum Aus-

¹¹ Die „Kleinen Lieder für kleine Mädchen“ erreichen schon nach wenigen Jahren ihre fünfte Auflage. Burmanns Texte werden auch von anderen Komponisten vertont. 1774 erscheint ein unberechtigter Nachdruck der Mädchenlieder mit neuen Melodien, gegen den sich Burmann verwehrt. Burmann versteht es also durchaus, den Zeitgeschmack zu treffen. Sein Kindheitsbild scheint im Einklang zu sein mit dem seiner Zeit.

¹² Burmann 1777b, S. VIII/IX.

druck: „Da Ihr einst Bürger und Männer werdet, Männer im Staat und aufreiffende Deutsche Männer – so hab ich Euch in keinem andern Ton, als in diesem, singen können.“¹³

Weit stärker als die Mädchenlieder thematisieren die Lieder für Jungen das Erwachsenwerden. Fast jedes Lied versucht die Sehnsucht nach dem Größer- und Mannwerden in den Jungen zu wecken. Mannsein wird als ein Idealbild dargestellt, dem schon das Kind zustreben soll. Ein guter Erwachsener wird man durch Lernen, Fleiß, gute Taten und Tugend; Kinderspiele und Ausgelassenheit stehen zwar dem kleinen Knaben zu, müssen aber vom „Jüngling“ - und für diesen sind die Lieder ihrem Titel nach bestimmt – langsam überwunden werden. Der „brave Mann“ ist immer ein guter Patriot, bereit zum Dienst am Vaterland. Der Wunsch, ein guter Mann zu werden, geht nicht erst dann in Erfüllung, wenn die Jungen erwachsen werden, sondern auch das Kind kann dem Idealbild entsprechen. Schon der Knabe kann Mann sein, wenn er sich darum bemüht. Besonderen Ausdruck erfährt dieser Gedanke im Lied „Der Knabe“, das neben dem Streben nach dem Mannwerden die Ablehnung des Kinderspiels propagiert (TB 2).

Die Kindheit stellt sich bei Burmann als ein Stadium dar, das es zu überwinden gilt, und dies möglichst früh: Die „Kleinen Lieder für kleine Jünglinge“ sind nicht für Jugendliche geschrieben, sondern für „Knaben von sechs bis zehn Jahren [!]“.¹⁴

Seltener noch als die Lieder für Mädchen beziehen die Knabenlieder die kindliche Vorstellungswelt ein. Im Gegensatz zu Weiße benutzt Burmann nur selten Metaphern zur Verdeutlichung seiner Aussagen, sondern thematisiert seine Absichten direkt und ohne Umschreibung.

Der moralisierende Ton bleibt Kennzeichen vieler Kinderlieder des 18. Jahrhunderts, vor allem in den Liedern von G. C. Claudius und den ausdrücklich für die Schule zusammengestellten Liedern von A. L. Hoppenstedt. In den Sammlungen von J. F. Reichardt zeichnet sich eine Überwindung der moralischen Lieder ab. So vielfältig wie die Dichter sind auch die Themen der Gedichte. Zwar gibt es auch hier den moralisierenden

¹³ Ebd., S. X.

¹⁴ Burmann 1777a, o.S. [Vorerinnerung, S. 1]

Ton, der aber nicht mehr vorherrscht wie bei den bisherigen Sammlungen. Zahlreich sind dagegen Naturbeschreibungen oder Lieder, die die Freude an der Natur ausdrücken, häufig verbunden mit dem Dank an Gott als ihrem Schöpfer. Auch Lieder, die die Kindheit besingen, sind oft vertreten. Im Gegensatz zu den Liedern Burmanns, die auf die Überwindung der Kindheit und das Erwachsenwerden abzielen, wird hier mehr die Freude an der Kindheit und deren Erhaltung thematisiert. Ein typisches Beispiel ist „Das Kinderspiel“, das die unbeschwerten Vergnügungen der Kindheit schildert, nicht ohne jedoch die härtere Zukunft mit einem Blick zu streifen (TB 3).

„[...] der Kinder wegen durften sie freylich nicht da sein.“¹⁵

Die Melodien der ersten Kinderlieder des 18. Jahrhunderts sind noch wesentlich vom galanten Stil geprägt. Ein charakteristisches Beispiel sind die Lieder J. A. Hillers. Hervorstechendstes Gestaltungsmerkmal seiner Kompositionen ist die Ausdeutung und Unterstreichung des Textes durch die Melodie. Kennzeichnend für die Lieder ist die Verwendung von Melismen, Verzierungen und Modulationen. Um Textstellen besonders hervorzuheben, verwendet Hiller große Intervalle. Dies sowie der Tonumfang der Lieder und die teilweise große Tonhöhe, in der sich die Lieder bewegen, macht ihre Ausführung nicht einfach. Die Strophen sind nicht einheitlich gestaltet sondern zerfallen, bedingt durch die Ausdeutung des Textes, vor allem rhythmisch oft in kleine Teile. Hiller selbst charakterisiert seine Lieder als leicht, natürlich und ungekünstelt, will aber auf Morde, Triller oder Doppelschläge keineswegs verzichten wissen.

Trotz der angestrebten leichten Singbarkeit der Melodie ist er also nicht bereit, Elemente des Kunstgesanges ganz aufzugeben. Er ist sich durchaus bewußt, daß er dabei nicht immer auf die gesanglichen Möglichkeiten von Kindern Rücksicht nimmt. „Ein paar kleine Künsteleyen, zu denen unter einer Anzahl von ein und siebzig Melodien auch der gesetzteste Componist verleitet werden konnte, wird man mir zu gute halten; der Kinder we-

¹⁵ Hiller 1769, o.S. [Vorbericht, S. 4].

gen durften sie freylich nicht da sein.“¹⁶ Musikalische Kriterien stehen letztlich höher als das Eingehen auf das Kind.

Die komplizierten Melodien Hillers werden von Zeitgenossen kritisiert. Ausführlich begründet z.B. G. C. Claudius warum er neue Kinderlieder komponiert und bezieht sich dabei direkt auf die Kompositionen Hillers. Dieser habe die Kinder bereits „mit einer gar trefflichen Liedersammlung versorgt“, die allerdings noch zu schwer sei.¹⁷ Seine eigenen Lieder sollen leichter sein, aber auch für die Fortgeschritteneren noch etwas bieten. Trotz der ausführlichen Begründung über die Absicht und Gestalt seiner Kompositionen scheint er Bedenken über die Aufnahme und Beurteilung seiner Lieder durch Kritiker zu haben: „Sollten sich hie und da Kunstrichter einfinden, die mit grämlichem Gesicht auf dies Werkchen herabsehen wollten, o! so sagt ihnen mit dem euch eignen gefälligen Bitten, daß ich ja für euch, und – nicht für sie schrieb.“¹⁸ Die Rücksichtnahme auf die musikalischen Fähigkeiten der Kinder ist noch längst nicht selbstverständlich und bedarf der Begründung und Rechtfertigung.

Einen neuen Charakter erhalten die Melodien der Kinderlieder unter dem Einfluß der Zweiten Berliner Liederschule bei J. F. Reichardt und J. A. P. Schulz. Schulz verwirklicht seine musikalischen Vorstellungen zur Liedkomposition in den „Liedern im Volkston“, deren erste Ausgabe 1782 in Berlin erscheint (NB 2). Die Lieder sind nicht unmittelbar oder ausschließlich für Kinder bestimmt, Schulz bezieht sie jedoch ausdrücklich in seiner Vorrede mit ein.

Schulz will mehr volks- als kunstmäßig komponieren, um auch ungeübten Sängern das leichte Nachsingen zu ermöglichen. Das Zauberwort für volksmäßige Komposition ist bei ihm der „Schein des Bekannten“, den es zu treffen gelte und in dem das ganze Geheimnis liege.¹⁹ Wesentliches Mittel, um den „Schein des Bekannten“ zu erwecken und die Melodie dem Ohr schnell und dauernd einzuprägen, ist die Anpassung der Melodie an den Text; daneben tragen „sangbare Intervalle“, angemessener Stimm-

¹⁶ Ebd.

¹⁷ Claudius 1780, o.S. [Vorerinnerung, S. 1].

¹⁸ Ebd. S. 2.

¹⁹ Schulz, J. A. P.: Lieder im Volkston. 2. Aufl. 1785, Vorbericht. Zitiert nach Seyfert 1894, S. 51.

umfang, nur leichte Modulationen und die Vollkommenheit der Verhältnisse aller Teile zum Erzielen des „Volkstons“ bei.²⁰

Bis in die Mitte des 19. Jahrhunderts nehmen die Lieder von Schulz, neben denen von Reichardt, einen bevorzugten Platz in Schulliederbüchern ein. Daß ausgerechnet die „Lieder im Volkston“, die nicht ausdrücklich als Kinderlieder gedacht waren, sich so lange im Schulgebrauch erhalten, zeigt, daß Schulz, zumindest aus der Sicht der Herausgeber von Schulliederbüchern, den Ton des Kinderliedes stärker trifft als die meisten Komponisten der vorher für Kinder herausgegebenen Sammlungen. Eine schlüssige Erklärung, hinsichtlich der musikalischen Seite der Lieder von Schulz und Reichardt findet Sigrid Abel-Struth. Sie bezeichnet die Stil-kategorien der Berliner Liederschule „in ihren künstlerischen Zielen von sich aus“ als „den Bedürfnissen des Kindes konvergent“.²¹ Demnach führt nicht eine eigentliche Orientierung am Kind, sondern unabhängig davon die Prinzipien und Vorstellungen einer Gruppe von Komponisten, die nach Einfachheit, Verständlichkeit und Volkstümlichkeit sucht, zu deren Anwendung auch in Liedern für Kinder.

Kurz vor dem Ende des 18. Jahrhunderts erscheint eine Liedersammlung, die zum ersten Mal schon sehr kleine Kinder in ihren musikalischen Äußerungen unterstützen will, „Kinder-Lieder und Melodien“ von K. G. Horstig. In der Vorrede geht er auf die musikalische Entwicklung von Kindern ein, wenn auch nur in kurzen Ansätzen, die er eigenen Beobachtungen entnimmt. Die von ihm angenommene frühe musikalische Empfänglichkeit und die Möglichkeit, die eigene musikalische Tätigkeit des Kindes anzuregen, legen die Bedeutung der Auswahl der ersten Lieder nahe. Wesentlicher ist für Horstig jedoch noch ein weiterer Aspekt. Die ersten musikalischen Eindrücke sind entscheidend für die gesamte musikalische Entwicklung: „[...] daß die erste Folge von Tönen, die man den Kindern vorsingt, beynahe die ganze Grundlage der nachherigen Entwicklung ihres melodischen und harmonischen Gefühls ausmachen, und daß es aus dem Grunde keine Sache von geringer Bedeutung sey, ob den Kindern gleich anfänglich reine, fehlerfreye, angenehme und schöne Melodien vorgesungen werden, oder nicht? ob diese Melodien dem Ohre der Kinder ver-

²⁰ Ebd.

²¹ Abel-Struth 1977, S. 195.

ständig sind, oder nicht? ob sie ihnen die Möglichkeit, dergleichen Töne nachzuahmen, erleichtern, oder nicht?“²² In der Begründung seiner Lieder, die nur auf der musikalischen und nicht auf der moralischen Argumentation aufbaut, geht Horstig, besonders in der konkreten Rücksichtnahme auf die musikalischen Fähigkeiten der Kinder, weit über die bisherigen Liedersammlungen hinaus.²³ Auch er bittet aber, daß sich niemand an der Einfalt stoßen solle, die besonders in den ersten Liedern herrsche; um Kindern „genießbar“ zu sein, müsse man selbst zum Kind werden.²⁴

Die Texte und Melodien der meisten Lieder stammen von Horstig selbst, an einigen Stellen verwendet er nach eigenen Angaben Volksmelodien. Er legt besonderen Nachdruck darauf, daß fast jedes Lied eine wirkliche Szene aus der Kinderwelt seiner Familie darstellt und dokumentiert dies durch den Einbezug von Melodien und Liedern, die er der Kinderfrau oder seiner Frau ablauscht und die von diesen jeweils spontan in bestimmten Situationen gesungen wurden. Einen besonderen Stellenwert hat das 16. Lied. Die Worte und Melodie des Anfangs und Endes lauschte Horstig seinem zweijährigen Sohn ab (NB 3). Die musikalische Erfindung von Kindern findet zum ersten Mal in einer Liedersammlung ihren Niederschlag.

Entsprechend den Ansichten Horstigs zur frühen musikalischen Empfänglichkeit sind die Lieder sowohl für Erwachsene zum Vorsingen, als auch für Kinder bestimmt. Den Erwachsenen legt er die Situationsbezogenheit der Lieder ans Herz. Er gibt den Rat, die Auswahl der Lieder immer nach Beschaffenheit der Umstände zu treffen. Die Zuordnung von Liedern zu bestimmten Situationen findet sich auch in anderen Liedersammlungen. Neu bei komponierten Kinderliedern jedoch ist die Aufforderung, die Lieder ihrem Inhalt entsprechend mit Mimik („Mimen“), Gebärden oder Bewegungen zu begleiten,²⁵ wodurch sie eine einfache Form von Spielliedern bilden.

²² Horstig 1798, S. 4/5.

²³ Bereits der Titel „Kinder-Lieder und Melodien“ weist durch die Aufnahme des Wortes „Melodien“ besonders auf diese Rücksichtnahme hin.

²⁴ Horstig 1798, S. 7/8.

²⁵ Vgl. Horstig 1798, S. 10.

In den Melodien zeigt sich Horstigs Vorliebe für die Verwendung des Dreiklages bzw. der Terz, häufig der fallenden kleinen Terz. Weitere Prinzipien sind die Wiederholung von Melodieteilen, die syllabische Tonverteilung, der geringe Ambitus, der selten die Oktave übersteigt, häufig nur eine Quinte oder Sexte umfaßt.

„Wenn wir simple, leichte politische Gesetze hätten, würde sie die Jugend singen.“²⁶

Viele der in den letzten drei Jahrzehnten des 18. Jahrhunderts entstandenen Kinderliederbücher betonen in den Vorreden die Absicht, durch das Lied erziehen zu wollen. Die Nützlichkeit der Lieder wird zum wesentlichen Kriterium. Ihr zentraler Inhalt ist die Tugend. Durch eine Reihe einzelner Eigenschaften, die in den Liedern meist getrennt besungen werden (z.B. Fleiß, Ordnung, Gehorsam, Höflichkeit, Bescheidenheit), entsteht in der Gesamtheit das Idealbild des tugendhaften Kindes.

Die genannten Aspekte (Tugend, Moral und Nutzen) zeigen die enge Verbindung der Kinderlieder zu den Ideen der philanthropischen Pädagogen. Die Rolle der Moral und der Tugend im philanthropischen Erziehungsdenken, das von der Ermahnung zur Tugend und den Hinweisen auf die Vorteile und den Nutzen eines tugendhaften Lebens geprägt ist, spiegelt sich im Text der Kinderlieder. Dem Gedanken der Nützlichkeit muß auch die Musik bzw. das Kinderlied selbst entsprechen, es hat keinen Selbstzweck, sondern mündet in Belehrung und trägt zur Erziehung bei. Der Grundsatz Rousseaus, daß alle Dinge zum Lernen beitragen können, wird von den philanthropischen Pädagogen verstärkt und ausgeprägt. Lehre und Moral kommen aus den Dingen der Umwelt, aus Kinderspielen, aus Erzählungen und auch aus dem Kinderlied. Das Kind der Aufklärungszeit wird permanent erzogen.

Das Prinzip der Lebensnähe des Lernens zeigt sich auch im Kinderlied. Entsprechend der philanthropischen Forderung, für Kinder verständlich zu sprechen, sich nach ihrem Interesse und ihrer Fassungskraft zu richten, wird die Umwelt des Kindes im Kinderlied einbezogen. Die Lieder besin-

²⁶ Bahrtdt 1776, S. 113.

gen Tiere, Pflanzen, Tages- und Jahreszeiten, Kinderspiel, die Schule usw. und leiten so aus dem Kind bekannten Dingen ihren moralisierenden Inhalt ab. Auf diese Weise ermöglichen die Lieder zum einen eine frühe Einwirkung auf die Kinder, die die Forderung der frühen Erziehung durch die philanthropischen Pädagogen unterstützt und damit in Wechselwirkung steht, zum anderen wird die Wirkung der Lieder durch das Hineinziehen in den Alltag verstärkt, ein Anliegen, das sich schon in den religiösen Kinderliedern des 16. Jahrhunderts findet.

Ein weiteres Kennzeichen, das Kinderlieder und pädagogische Ideen der Philanthropen verbindet, ist der Erziehungsoptimismus, die Vorstellung, moralisches Verhalten durch Belehrung erwirken zu können, wenn diese nur allgemein verständlich ist und einsichtig gemacht wird. Auch Kinderlieder werden, wie die Vorreden der Sammlungen zeigen, offensichtlich als Möglichkeit gesehen, auf dem Kind entsprechende und für das Kind verständliche Weise über die Vernunft zum moralischen Handeln zu gelangen. In diesem Sinne stehen auch die Kinderlieder der Aufklärung unter dem Ziel der Bildung eines neuen Menschen. Dieser ist nicht mehr rein an den Idealen der Kirche orientiert, sondern geprägt durch Tugend und Vernunft.

Läßt sich hinsichtlich des Inhaltes und der Absicht der Kinderlieder der Einfluß der pädagogischen Ideen der Philanthropen leicht und offenkundig feststellen, so gilt dies nicht für deren Melodien. Bei allem Anliegen, Lieder für Kinder zu schreiben, scheinen sich die Komponisten zunächst schwer zu tun, für Kinder wirklich geeignete und einfache Melodien zu finden.²⁷ Die Einwirkung des galanten Stils auf die mit Verzierungen, Melismen und Sprüngen überladenen Kinderlieder z.B. bei Hiller ist größer als der Wille der Einstellung auf das Kind. Der Zeitgeschmack fließt in

²⁷ Die Vorstellung, sich auf das Kind einzustellen, war zu dieser Zeit noch nicht allgemein akzeptiert. Neben den z. Teil erwähnten Vorworten zu Kinderliedersammlungen, in denen sich die Komponisten für die einfachen Melodien entschuldigen, zeigt dies eine polemische Charakterisierung der Pädagogik in Gedichtform:

„Dem Kinde bot die Hand zu meiner Zeit der Mann,
Da streckte sich das Kind und wuchs zu ihm hinan.
Jetzt kauern sie sich hin zum lieben Kindelein
Die pädagogischen Männelein.“

Kästner, A.G.: Sinngedichte und Einfälle. [o.O.] 1800. 2. Sammlung, Nr. 43, S. 45. Zitiert nach Voigt o.J. [1923], S. 164.

diese Kinderlieder ebenso ein wie er auch den Anstoß gibt zur Komposition einfacherer Kinderlieder gegen Ende des 18. Jahrhunderts bei J. A. P. Schulz und J. F. Reichardt. Nicht eine Änderung der Vorstellung von Kindgemäßheit oder das Verständnis von einer speziellen musikalischen Eigenart des Kindes führt auf musikalischem Gebiet zur stärkeren Berücksichtigung der kindlichen Fähigkeiten, sondern allgemeine Bestrebungen im Bereich der Liedkomposition.

Quellen und Literatur

- Abel-Struth, S. (1974). Zur musikalischen Sozialisation des jungen Kindes, unter besonderer Berücksichtigung des Kinderliedes. In: Institut für Frühpädagogik (Hg.). Musik und Bewegung im Elementarbereich. München: Kösel
- Abel-Struth, S. (1977). Kinderlied. In: K. Doderer (Hg.). Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur. Zweiter Band. Weinheim; Basel: Beltz
- Abel-Struth, S. (1985). Grundriß der Musikpädagogik. Mainz: Schott
- Bahrdt, C. F. (1776). Philanthropinischer Erziehungsplan oder vollständige Nachricht von dem ersten wirklichen Philanthropin zu Marschlins. Frankfurt: Eichenberg
- Basedow, J. B., Campe, J. H. (1777/78). Pädagogische Unterhandlungen. 4 Bände. Dessau: W. Vogel
- Becker, R. Z. (1800). Melodien zum Mildheimischen Liederbuche für das Piano-Forte oder Clavier. 2. Aufl. Gotha: Becker
- Becker, R. Z. (1799). Mildheimisches Lieder-Buch von 518 lustigen und ernsthaften Gesängen über alle Dinge in der Welt und alle Umstände des menschlichen Lebens, die man besingen kann. Gesammelt für Freunde erlaubter Fröhlichkeit und ächter Tugend, die den Kopf nicht hängt von Rudolph Zacharias Becker. Gotha: Becker
- Burmann, G. W. (1775). G. W. Burmanns kleine Lieder für kleine Mädgen. Zur Bildung tugendhafter und edler Herzen. 5. viel verb. Aufl. Amsterdam
- Burmann, G. W. (1777a). Kleine Lieder für kleine Jünglinge. Text und Musick von Gottlob Wilhelm Burmann. Berlin; Königsberg: Rottmann
- Burmann, G. W. (1777b). Kleine Lieder für kleine Mädchen und Jünglinge. Berlin: Rottmann

- Claudius, G. C. (1780). Lieder für Kinder mit neuen sehr leichten Melodieen. Frankfurt: Brönnner
- Elschenbroich, D. (1980). Kinder werden nicht geboren. Studien zur Entstehung der Kindheit. 2. durchges. Aufl. Bensheim: Päd. Extra Buchverlag
- Ernst, H.-B. (1985). Zur Geschichte des Kinderlieds: Das einstimmige deutsche geistliche Kinderlied im 16. Jahrhundert. Regensburg: Bosse
- Friedlaender, M. (1970). Das deutsche Lied im 18. Jahrhundert. Quellen und Studien. 2 Bände. Zweiter unv. reprografischer Nachdruck der Ausgabe Stuttgart und Berlin 1902. Hildesheim: Olms
- Göpel, A. (1935). Der Wandel des Kinderliedes im 18. Jahrhundert. Kiel: Kleinert
- Gruhn, W. (1993). Geschichte der Musikerziehung. Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zur ästhetisch-kulturellen Bildung. Hofheim: Wolke
- Hiller, J. A. (1769). Lieder für Kinder, vermehrte Auflage. Mit neuen Melodieen. Leipzig: Weidmanns Erben und Reich
- Hiller, J. A. (1782). Sammlung der Lieder aus dem Kinderfreunde, die noch nicht componirt waren, mit neuen Melodien. Leipzig: [Weidmanns Erben und Reich]
- [Hoppenstedt, A. L.] (1793). Lieder für Volksschulen. Hannover: [Hahn]
- [Hoppenstedt, A. L.] (1803). Praktische Anweisung zum Gebrauch der Lieder in Volksschulen. Hannover: Hahn
- [Hoppenstedt, A. L. (Hg.)] (1809). Melodien zu den Liedern für Volksschulen. Erster Theil. Dritte Ausgabe, ganz umgearbeitet und sehr vermehrt von Friedrich Burchard Beneken. Hannover: Hahn
- [Hoppenstedt, A. L. (Hg.)] (1819). Melodien zu den Liedern für Volksschulen, componirt von Heinrich Wegener. Zweiter Theil. Hannover: Hahn
- Horstig, C. G. (1798). Kinder-Lieder und Melodien. Leipzig
- Kürth, B. (1955). Das deutsche Kinderlied des 19. Jahrhunderts (1800-1850). Diss. Halle
- Reichardt, J. F. (1781). Lieder für Kinder aus Campes Kinderbibliothek mit Melodieen, bey dem Klavier zu singen. Erster Theil. Hamburg
- Reichardt, J. F. (1790). Lieder für Kinder aus Campes Kinderbibliothek mit Melodieen, bey dem Klavier zu singen. Vierter Theil. Braunschweig
- Reichardt, J. F. (1969). Ueber die Anwendung der Musik bey der frühen Erziehung. In: Musikalisches Kunstmagazin. Erster Band. Reprografischer Nachdruck der Ausgabe Berlin 1782-1791. Darmstadt

- Reichardt, J. F. [1798]. Wiegenlieder für gute deutsche Mütter. Leipzig: Gerhard Fleischer
- Reichardt, J. F. (1799). Lieder für die Jugend. Leipzig: Gerhard Fleischer
- Rousseau, J.-J. (1985). Emil oder Über die Erziehung. Vollständige Ausgabe in neuer deutscher Fassung besorgt von Ludwig Schmidts. 7. unv. Aufl. Paderborn u.a.: dtv
- Scheibe, J. A. (1766 und 1768). Kleine Lieder für Kinder zur Beförderung der Tugend. Mit Melodien zum Singen beym Klavier. 2 Teile. Flensburg: Korte
- Schünemann, G. (1968). Geschichte der deutschen Schulmusik. 3. Aufl. Köln: Kistner u. Siegel u. Co.
- Schulz, J. P. A. (1925). Lieder im Volkston bey dem Claviere zu singen (1782-1790). Wolfenbüttel: Zwißler
- Seyfert, B. (1894). Das musikalisch volksthümliche Lied 1770-80. In: Vierteljahresschrift für Musikwissenschaft 10/1894, 33-102
- Thoma, C. (1992). Das „wohltemperierte Kind“. Wie Kinderzeitschriften Kindheit form(t)en. Frankfurt: Peter Lang
- Vahle, F. (1992). Kinderlied. Erkundungen zu einer frühen Form der Poesie im Menschenleben. Weinheim; Basel: Beltz
- Voigt, W. [1923]. Die Musikpädagogik des Philanthropinismus. Diss. [Halle]
- [Weiße, C. F.] (1779). Lieder für Kinder. 3. Aufl. Leipzig: Weidmann
- [Weiße, C. F.] (1769). Zugabe zu den Liedern für Kinder. Leipzig: Weidmann
- Weiße, C. F. (Hg.) (1775-1782). Der Kinderfreund. 24 Bände. Leipzig: A. Dorfmeister
- Weiße, C. F. (Hg.) (1784-1792). Briefwechsel der Familie des Kinderfreundes. 12 Bände. Leipzig: Crusius
- Wolf, E. W. (1775). Wiegenliederchen für deutsche Ammen, mit Melodien begleitet. Riga: Hartknoch

Katharina Schilling-Sandvoß
 Elisabethenstr. 5
 63456 Hanau

TB 1: Die Küche

Angenehmer Aufenthalt,
Kleiner Mädgen große Ehre!

O wenn ich doch auch schon bald
Nützlich für die Küche wäre!

Niemals schämt sich die Mama,
Gutes Eßen zu bereiten,
Und wie niedlich schmeckt es da
Uns, und allen unsern Leuten!

O! Wenn ich erst größer bin
Will ich Küch und Wirtschaft
lernen;

Und mit schönem Eigensinn
Von dem Putztisch mich entfernen.

Wirtschaftlich und häußlich seyn
Zieret alle Frauzimmer,
Und bringt auch fürs Hauß was ein:
aber Putz und Spiegel nimmer.

(Text: W. A. Burmann. In: Burmann 1775, S. 47/48)

TB 2: Der Knabe

Solt ich kleiner Knabe
Klein am Geiste seyn?
Schöne Seele die ich habe
Dieses gingst du ein?

O ich fühl ich fühle
Mich als klein schon groß;
Kein Tumult der Kinderspiele;
Lernen – macht mich groß!

Kommt ihr süßen Musen,
Kommt und wohnt früh
In des Knabens reinen Busen
Und verschmäht ihn nie!

Schon von Kindesbeinen
Will ich euer seyn;
Mag ich doch nur klein erscheinen,
O ich bin nicht klein!

Wer euch früh erwählet
Und der Weisheit Loos:
Wird schon Männern beygezählet
Ist als Kind schon groß

Weicht von mir ihr Spiele,
Weisheit, ich bin dein!
Voll vom mächtigen Gefühle:
Früh schon: Mann zu seyn.

(Text: G. W. Burmann. In: Burmann 1977a, S. 18)

TB 3: Das Kinderspiel

Wir Kinder wir schmecken
der Freuden recht viel,
wir schäckern und necken,
versteht sich, im Spiel!
Wir lermen und singen
und rennen uns um,
und hüpfen und springen
im Grase herum.

Warum nicht? – zum Murren
Ist Zeit noch genug!
Wer wollte wohl knurren;
Der wär ja nicht klug;
Wie lustig stehn dorten
Die Saat und das Gras;
Beschreiben mit Worten
Kann keiner wohl das.

Ha! Brüderchen, rennet!
Ha, wälzt euch im Gras!
Noch ists uns vergönnet,
Noch kleidet uns das.
Ach! werden wir älter,
So schickt sichs nicht mehr;
So treten wir kälter
Und steifer einher.

Wird dort nicht gesungen? -
Wie herrlich das klingt!
Vortreflich ihr Jungen!
Die Nachtigall singt.
Dort sitzt sie! Seht oben
Im Apfelbaum dort;
Wir wollen sie loben,
So fährt sie wohl fort.

Wo ist sie geblieben?
Wir sehn sie nicht mehr!
Da flattert sie drüben!
Komm wieder, komm her!
Vergeblich! Die Freude
Ist diesmal vorbei!
Ihr that wer zu Leide,
Sei, was es auch sei!

Laßt Kränzchen uns winden,
Viel Blumen sind hier!
Wer Veilchen wird finden,
Empfänget dafür
Von Muttern zur Gabe
Ein Mäulchen, wohl zwei.
Juchheissa, ich habe,
Ich hab' eins, juchhei!

Ei, Seht doch, ihr Brüder,
Den Schmetterling da!
Wer wirft ihn uns nieder?
Doch schonet ihn ja
Dort flattert noch einer,
Der ist wohl sein Freund;
O schlag' ihn doch keiner,
Weil jener sonst weint!

Ach geht sie schon unter
Die Sonne, so früh?
Wir sind ja noch munter;
Ach, Sonne, verzieh!
Nun Morgen, ihr Brüder!
Schlaft wohl! Gute Nacht!
Ja Morgen wird wieder
Gespielt und gelacht!

(Text: Overbeck. In: Reichardt 1781, S. 3)

NB 1: Der Schmetterling

Etwas geschwind

O seht den bun - ten Schmet - ter - ling, welch glän - zend al - ler - lieb - stes Ding! Wie

ist ihm doch ge - sche - hen! Als

ich ihn kürz - lich noch ge - se - hen, war es ein krie - chend garst - ges Thier, war

es ein krie - chend garst - ges Thier, nur E - kel macht es mir.

O seht den bunten Schmetterling,
Welch glänzend allerliebstes Ding!
Wie ist ihm doch geschehen!
Als ich ihn kürzlich noch gesehen,
War es ein kriechend garstges Thier,
Nur Ekel macht es mir.

Dieß soll mir eine Lehre seyn,
Nie auf den äußerlichen Schein
blos mein Vertraun zu setzen.
Der, den wir itzt verächtlich schätzen,
Vielleicht wird das ein größrer Mann,
Als ich nie werden kann.

(Text: C. F. Weiße; Melodie: J. A. Hiller. In: Hiller 1769, S. 94)

NB 2: Mailed



Seht den Himmel wie hei - ter! Laub und Blumen und Kräu-ter schmük-ken Fel-der und Hain;
Balsam at-men die We-ste; und im schat-ti-gen Ne-ste gir-ren brü-ten-de Vö - ge-lein.

Seht den Himmel wie heiter!
Laub und Blumen und Kräuter
Schmücken Felder und Hain;
Balsam atmen die Weste;
Und im schattigen Neste
Girren brütende Vögelein.

Kommt, Gespielen, und springet,
Wie die Nachtigall singet;
Denn sie singet zum Tanz!
O geschwinder, geschwinder!
Rundherum wie die Kinder!
Ringel Ringelein Rosenkranz!

Über grünliche Kiesel
Rollt der Quelle Geriesel
Purpurblickenden Schaum;
Und die Nachtigall flötet;
Und vom Abend gerötet,
Wiegt sich spiegelnd der Blütenbaum.

(Text: J. H. Voß / Melodie: J. A. P. Schulz. In Schulz 1925, S. 4)

NB 3:

Zärtlich

Wei - ne nicht, wei - ne nicht, lie - ber Bru - der wei - ne nicht.

Sieh, wie die Lämmchen sprin-gen, horch, wie die Vö - gel sin-gen,

hör, wie die Bäch-lein rau-schen, sieh, wie die Oh - ren lau-schen!

Lie - ber Bru - der wei - ne nicht! Wei - ne nicht! Wei - ne nicht!

(In: Horstig 1798, S. 55)

MICHAELA TZANKOFF

**Theorien zur Geschlechtsspezifität in der
erziehungswissenschaftlichen Sozialisationsforschung
und in der Koedukationsdebatte
oder:
Vom Ödipus über die eng gewickelten Mädchen
zum weiblichen Sozialcharakter und zur binären
Codierung**

Wenn im folgenden von Theorien zur Geschlechtsspezifität *in* der erziehungswissenschaftlichen Sozialisationsforschung die Rede ist, so weist diese Formulierung „in“ darauf hin, daß zwar die Sozialisations-thematik eindeutig bei der Erziehungswissenschaft zu verorten ist; der Blick auf die vorzufindenden Formen der Theoriebildung, ihre Adaptionen und Weiterführungen verweist jedoch zumeist auf Bereiche der Soziologie und Psychologie. Wenn dann noch bedacht wird, daß – „naturgemäß“ – die Frauenforschung (dazu Faulstich-Wieland 1995) einen großen Anteil an der sozialisations-theoretischen Debatte über Geschlecht, Geschlechterverhältnisse und Geschlechtsidentität hatte und hat, erweitert sich der Kreis der vertretenen Disziplinen zumindestens noch um die der Geschichtswissenschaft aber auch Ethnologie und Linguistik.

Hier ist also ein Charakteristikum der Sozialisationsforschung angesprochen, die zwar als Gegenstandsbereich bei der Erziehungswissenschaft angesiedelt ist, aber mitnichten, ja noch nicht einmal in der Mehrheit eine im engeren Sinnen erziehungswissenschaftliche ist oder nur oder mehrheitlich von Erziehungswissenschaftlern und Erziehungswissenschaftlerinnen geführt und gestaltet worden ist¹.

¹ An dieser Stelle möchte ich kurz auf den Sprachgebrauch eingehen. Die Lesbarkeit einer Arbeit leidet, wenn an jeder Stelle konsequent die männliche und weibliche Form genannt werden. Und so kommen wir häufig trotz der Erkenntnis, daß sich weibliche Nachrangigkeit auch in der Sprache niederschlägt (Trömel-Plötz 1984, Pusch 1984), dazu, sprachliche Kompromisse zu schließen. Dabei tröstet es, daß die Anzahl zusätzlicher „in“ und „Innen“ weder Indiz für Qualität noch für Progressivität ist. Dennoch möchte ich den Leser und die Leserin der Mühe aussetzen, zusätzliche Suffixe auf sich zu nehmen. Wenn es stimmt, daß

Diese große Interdisziplinarität ist einerseits eine Stärke; sie macht es aber gleichermaßen schwierig, eindeutig und trennscharf „die Theorien“ voneinander zu unterscheiden. Daher werden im weiteren gleichsam „künstliche“ Trennungen eingeführt und an der einen und anderen Stelle Überzeichnungen vorgenommen, um zu einer Vereindeutigung des Gemeinten zu kommen. Denn bei dem folgenden Überblick über die Theoriebildung zur Geschlechtsspezifität steht die Intention im Vordergrund, einmal die große Bandbreite innerhalb der sozialisationstheoretischen Diskussion vorüberziehen zu lassen.

Es geht also nicht um eine inhaltliche Referierung, die dem Anspruch der Vollständigkeit genügen könnte. Der beste ausführliche Überblick liegt meines Erachtens bereits seit Jahren in Tillmanns Veröffentlichung „Sozialisationstheorien“ (1989, in überarbeiteter Neuauflage von 1994) vor.

Mir geht es um eine pointierte Zuspitzung von *Kernaussagen* und der darin enthaltenen sozialisationstheoretischen „Quintessenz“ und um jene Teilaspekte, die anschlussfähig sind an andere Diskussionsverläufe. Dabei werden immer wieder auch Teilbereiche der Frauenforschung miteinbezogen werden, da sie bestehende „klassische“ Theorien und Theorieansätze kritisiert, kommentiert, modifiziert und weitergeführt haben.

Mit dem Begriff der „klassischen“ Theorien ist das erste Stichwort der „künstlichen“ Trennung bereits gefallen: Es wird im weiteren unterschieden zwischen Klassikern innerhalb der Theorien zur Sozialisation, die *auch* etwas über Geschlechtsspezifität aussagen: Die Psychoanalyse, die Kognitionstheorie und die Lerntheorien. Diese – auch Basistheorien (vgl. Tillmann) – werden zu Beginn dargestellt und dabei auch jener Teil der Frauenforschung miteinbezogen, der sich explizit darauf bezieht – in welcher Weise auch immer.

Des weiteren werden daran anschließend perspektivisch neuere Trends und Entwicklungen der sozialisationstheoretischen Diskussionsverläufe angeschnitten.

sprachliche Ausdrucksformen *ein* Bestandteil der Geschlechterverhältnisse und der weiblichen Benachteiligung in ihnen sind, so mögen die „kleinen Störungen im Lesefluß“ den ihnen zukommenden Anteil daran haben, sich die Zweigeschlechtlichkeit auch sprachlich zu vergegenwärtigen.

Schließlich soll noch ein Blick darauf geworfen werden, welche dieser Theorien, Modellbildungen und Ansätze in die sogenannte Koedukationsdebatte eingeflossen sind und in welcher Weise hier eine Theorierezeption stattgefunden hat.

Der Ödipus-Konflikt, Penisneid und weiblicher Sozialcharakter

Der erste „Klassiker“ der Sozialisationstheorien, der *auch* etwas über Geschlecht aussagt, ist die Psychoanalyse².

Freuds Persönlichkeitsmodell des ES, ICH und ÜBER-ICH und der von ihm in seinem Phasenmodell beschriebene Prozeß der kindlichen Entwicklung ist letztlich die Geschichte von Beziehungen, geradezu einer Beziehungsdramatik, die sich in der familiären Triade Vater-Mutter-Kind (Geschwister sind hier nicht vorgesehen) entwickelt. Dabei hat „Dramatik“ nicht nur eine negative Konnotation, insbesondere wenn Prozesse der libidinösen Besetzung thematisiert werden, die durchaus etwas Erfreuliches und Lustvolles umfassen. Zur weiteren Verdeutlichung ist es sinnvoll, sich vor Augen zu führen, daß es sich hier um Beziehungen von Körpern, also um körperliche Beziehungen handelt: Das „polymorph-perverse Triebbündel Kind“ – das am Anfang „nur ES ist“ – befriedigt seine Bedürfnisse, die körperliche ES-Bedürfnisse sind, über den Körper – zumeist den der Mutter.³

Die erogenen Zonen, die Freud zufolge Medium der Befriedigung sind und damit Quelle und Brücke, über die ein Kontakt mit und ein Erfahren über die Umwelt stattfindet, wechseln dabei im Verlaufe der kindlichen Entwicklung.

² Einen der besten Überblicke über die Psychoanalyse liefert Charles Brenner „Grundzüge der Psychoanalyse“ von 1976 (1. Auflage), gut verständlich und ausführlich auch Peter Kutter „Moderne Psychoanalyse“ 1989.

³ „Unter einem ‘Trieb’ können wir zunächst nichts anderes verstehen als die psychische Repräsentanz einer kontinuierlich fließenden innersomatischen Reizquelle, zum Unterschied vom ‘Reiz’, der durch vereinzelte und von außen kommende Erregungen hergestellt wird. Trieb ist so einer der Begriffe der Abgrenzung des Seelischen vom Körperlichen“ (Freud V, 1972 76).

So ist es zuerst der Mund, über den in der ersten, der oralen Phase, bis zum zweiten Lebensjahr diese Wechselverbindung zwischen (Körper)Befriedigung, Versagung und Umwelterfahrung stattfindet.

Das wechselt in der analen Phase im zweiten, dritten Lebensjahr zur Anal- und Schließmuskulatur, die das Kind nun langsam zu beherrschen lernt. Sie wird gleichsam Symbol für erste Formen der Kontrolle, des „Ich mache“ und „Ich will“: Das ICH wird errichtet. Eine weitere Verlagerung führt zwischen dem zweiten und fünften Lebensjahr in der phallischen Phase zur Zentrierung auf den Penis oder die Klitoris. Und hier steigert sich diese – auch körperliche – Dramatik der familiären Beziehungskonstellation und der stark auch über autoerotischen Lustgewinn gemachten Umwelterfahrung des Kindes zum Ödipus-Konflikt.

Im fünften, sechsten Lebensjahr führt der Verlauf des Ödipus-Konflikts in der ödipalen Phase zu geschlechtsspezifisch unterschiedlichen Ablösungsprozessen bei Jungen und Mädchen und damit zu unterschiedlichen Persönlichkeitsstrukturen. Dabei hat Freud durchaus zugegeben, daß er mit den Verlaufsformen der Ablösungsprozesse beim Mädchen Schwierigkeiten hatte, deren detaillierten Ablauf er mehrmals geändert hat. Das „Rätsel der Weiblichkeit“ und „wie sich das Weib aus dem bisexuell veranlagten Kind“ entwickle, sei mit der Psychoanalyse nur bedingt zu lösen (Freud 1969, 548). Die psychosoziale Dynamik der ödipalen Situation ist so dramatisch, daß danach – gleichsam schlüssig – mit der Latenzphase eine physische und psychische Ruhe einkehrt.

Welche Unterschiede stellt Freud vor allem in seiner älteren Schrift „Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie“ von 1905 heraus und wie sind diese im weiteren Verlauf sozialisationstheoretisch verarbeitet worden?

Der Junge, der in der phallischen Phase mit dem Penis den anatomischen Unterschied erkannt hat, will die libidinöse Beziehung zur Mutter aktualisieren und muß erkennen, daß der Vater ihn daran hindert. Dabei steht der „Vater“ für zweierlei: Er ist der mächtigere, und er vertritt die gesellschaftlichen Normen, hier vor allem das Inzesttabu.

Die Kastrationsdrohung, der vom Vater ausgehende drohende Verlust des narzißtisch besetzten Penis, führt zur abrupten Lösung von der Mutter. Der Wunsch nach der Mutter „zerschellt“ geradezu. Es findet eine Identifikation mit dem Vater, dem Aggressor, statt und dem, wofür er steht, dem

Realitätsprinzip: Die gesellschaftlichen Normen werden als ÜBER-ICH Bestandteil der Persönlichkeit.

Was hier also als ursächlich für die Bildung einer Geschlechtsidentität dargestellt wird, ist nichts Biologisches im engeren Sinne. Vielmehr handelt es sich um einen gesellschaftlichen Zwang aufgrund eines anatomischen Unterschieds. In „Unbehagen in der Kultur“ (1930) hat Freud durchaus auch explizit auf den Aspekt des Zwangs in der Gesellschaft – er nennt sie Kultur – hingewiesen und Sozialisation als einen beschädigenden Prozeß beschrieben.

Für das Mädchen ist im Gegensatz zum Jungen die Entdeckung des anatomischen Unterschieds nicht mit der Kastrationsdrohung verbunden, sondern mit dem Kastrationskomplex: Es findet sich minderwertig, kastriert, und wendet sich von der Mutter, die als „auch defizitär“ erlebt wird, ab und zum Vater hin.

„Mit der Einsicht in die Allgemeinheit dieses negativen Charakters stellt sich eine große Entwertung der Weiblichkeit, also auch der Mutter, her“ (Freud V, 1972, 282).

Die libidinöse Hinwendung zum Vater, der auch hier als der Stärkere, der Nicht-Defizitäre erlebt wird, führt beim Mädchen zum Kinderwunsch. Das Mädchen gibt – genauer: es muß den Wunsch nach dem Penis als illusorisch aufgeben. Es läuft aufgrund des Penisneides „in die Ödipussituation ein wie in einen Hafen“ (Freud I, 1969, 559).

Die sozialisationstheoretische Quintessenz dieser unterschiedlichen Verlaufsformen liegt darin, daß sich beim Mädchen die Identifikation mit der Mutter – und dem, wofür sie steht: der Weiblichkeit, – sehr viel brüchiger und ambivalenter vollzieht. Um vom Vater geliebt zu werden, muß das Mädchen zwar werden wie die Mutter, gleichzeitig bleibt diese Quelle von Eifersucht und von zwiespältigen Gefühlen, und sie bleibt auch weiterhin defizitär, weil auch kastriert. Daraus hat Freud den Schluß der psychischen Differenz beim Manne und Weibe gezogen. Zum einen erklärt er über diesen Unterschied die eher passive Art bei Frauen, da das Mädchen mit dem „Aufgeben der klitoridischen Masturbation“ auf „ein Stück Aktivität“ verzichte (Freud I, 1969, 558). Da die ÜBER-ICH-Bildung bei der Frau nicht so abrupt verläuft (da zerschellt nichts, da wird in einen „Hafen“ eingelaufen), sei außerdem das „Niveau des sittlich Normalen“ bei der

Frau geringer und „Minderwertigkeitsgefühle beim Weibe“ (Freud V, 1972, 261) blieben Bestandteil ihrer Persönlichkeit.

„Charakterzüge, die die Kritik seit jeher dem Weibe vorgehalten hat, daß es weniger Rechtsgefühl zeigt als der Mann, weniger Neigung zur Unterwerfung unter die großen Notwendigkeiten des Lebens, sich öfter in seinen Entscheidungen von zärtlichen und feindseligen Gefühlen leiten läßt,“

fänden in dem anderen Verlauf der ÜBER-ICH-Bildung ihre Begründung (Freud V, 1972, 265f.).

Daß die Psychoanalyse Freuds von der Frauenforschung – aber nicht nur von ihr – auch heftigen Widerspruch erfahren hat, dürfte nicht weiter erstaunen. Denn selbst wenn die Schriften von den explizit sexistischen Aussagen bereinigt würden, wird hier deutlich ein Defizitmodell von Weiblichkeit konstruiert. Der sozialisatorische „Normalfall“ ist die Entwicklung beim Jungen, das Mädchen ist eine Abweichung. Der Penisneid erscheint als eine Art „normaler Pathologie“ und Weiblichkeit als Ergebnis einer frustrierten Männlichkeit. Selbst der Kinderwunsch ist nichts Genuines, sondern entsteht aus einer Verlagerung und als Ersatz (im Werben um den Vater), da der Wunsch nach einem Penis aufgegeben werden muß.

Eine weitere Kritik an der Psychoanalyse thematisiert vor allem die Mütterkonzeption: Da das Kind der Psychoanalyse zufolge als Triebbündel zur Welt komme, sei es der mütterlichen Allmacht unterworfen. Erziehung der Kinder – und ihr Scheitern – werde so allein den Frauen überantwortet. Die Mutter-Kind-Beziehung erfahre damit eine Überfrachtung, werde biologisiert und ideologisiert und schließlich zur Quelle ständiger weiblicher Schuldgefühle (Janssen-Jurreit 1978).

Nur eine Minderheit innerhalb der sozialisationstheoretische Diskussion und innerhalb der Frauenforschung ist der Meinung, daß mit dieser klassischen Psychoanalyse eine Rekonstruktion und eine kritische Analyse der Geschlechterverhältnisse vorgenommen werden könne (Mitchell 1985).

In der Mehrheit verläuft die sozialisationstheoretischen Verarbeitung darüber, daß einzelne Aspekte der Psychoanalyse aufgegriffen und gleichsam kritisch „gegen den Strich“ ihrer ursprünglichen Intention gelesen und so unter dem Aspekt gesellschaftlicher Machtverhältnisse reinterpretiert wer-

den. Der Penisneid wird dann zu einem Symbol, als Neid auf die Höherbewertung des Männlichen (Chasseguet-Smirgel 1974; Chodorow 1985; Hagemann-White 1984). Diese teile sich durchaus schon dem kleinen Mädchen sehr bald und einprägend mit, wenn auch nicht in ihrer gesamten Dimension und Ursächlichkeit, sondern eher im Sinne dessen, was die frühe Hermeneutik Oevermanns (1976) „latente Sinngehalte“ nennen würde.⁴

Eine weitere Reinterpretation, an die in der sozialisationstheoretischen Diskussion angeknüpft worden ist, hat Nancy Chodorow in ihrem Buch „Das Erbe der Mütter“ (1978, dt. 1985) vorgelegt. Chodorow reinterpretiert die geschilderte Beziehungsdynamik zwischen Vater-Mutter-Kind unter dem Aspekt asymmetrischer Konstellationen in der klassischen patriarchalischen Kleinfamilie. Darin repräsentierten Frauen das Prinzip des „Mutterns“. Sie seien zu Hause, für alle häusliche Bereiche, für Gefühle und „natürlich“ für die Kindererziehung zuständig. Dagegen stehe der Mann als „Vater“, der häufig abwesend ist, für das gesellschaftliche Prinzip oder Realitätsprinzip. Diese ungleiche Konstellation führe bei Kindern beiderlei Geschlechts zu zwei Erfahrungen: einer Symbiose mit der Mutter, da sie in der Begrifflichkeit der Psychoanalyse das „primäre Objekt“ ist, und der Erfahrung, daß diese Symbiose mit dem „schwächeren Teil“ erfolgt. Aus der geschlechtsspezifischen und familiären „Arbeitsteilung“ resultiert im Verlaufe des kindlichen Ablösungsprozesses eine „Aufspaltung psychologischer Fähigkeiten“ (Chodorow 1985, 15).

„Durch das Muttern der Frauen entstehen also im Laufe des Aufwachsens bei Knaben und Mädchen unterschiedliche Beziehungserfahrungen, die zu bedeutsamen Unterschieden zwischen männlichen und weiblichen Persönlichkeiten und daraus resultierenden Beziehungsfähigkeiten und Beziehungsformen führen“ (Chodorow 1985, 220).

⁴ Eine andere Reinterpretation wendet die unterschiedlichen Verlaufsformen der ÜBER-ICH-Bildung bei Jungen und Mädchen in ihrer Quintessenz gegen die Männer: Da die ÜBER-ICH-Bildung bei den Mädchen weniger abrupt erfolge und Frauen damit durchlässigere ICH-Grenzen hätten, sei ihre Neigung zu Autoritäten und des Sicheinfügens in institutionalisierte Hierarchien weniger ausgeprägt sowie ihre Probleme mit Gefühlen und der Balance zwischen Distanz und Nähe als „weniger autoritäre Charaktere“ geringer.

Beim Sohn, der sich als Junge als „das andere Geschlecht“ erfahren und von der Mutter abgrenzen könne, finde eine abruptere Loslösung statt: ICH-Werdung verbinde sich mit Aspekten der Abgrenzung, Autonomie. Bei dem Mädchen als das nicht-andere Geschlecht verlaufe der Prozeß dialogischer und verbinde sich mit Aspekten der Verbundenheit und Beziehungsorientierung. Der „weibliche Sozialcharakter“ mit seiner stärkeren Ausrichtung auf Beziehungen und sozialer Verbundenheit statt auf Autonomie und Ich-Abgrenzung wird hier also als Resultat der Asymmetrien in der Kleinfamilie gesehen, die zu unterschiedlichen psychischen Dimensionen der Ontogenese und zu unterschiedlichen Ichwerdungsprofilen bei Jungen und Mädchen führen (vgl. auch Hagemann-White 1984, 86ff.).

Sehr radikal hat Shulamith Firestone diesen Gedanken in ihrem viel gelesenen und kontrovers diskutierten Buch „Frauenbefreiung und sexuelle Revolution“ (1975) zu Ende geführt. Sie plädiert für eine Zerschlagung dieser familiären Triade in der Kleinfamilie als ursächliche Quelle für die Unterdrückung von Frauen bis hin zur Loslösung der menschlichen Reproduktion vom weiblichen Körper.⁵

Selbstkategorisierung, Selbstsozialisation und das weibliche care-Denken

Eine ganz andere Konstruktion bietet der zweite „Klassiker“ in Form der kognitionstheoretischen Überlegungen in Anschluß an Jean Piaget (1983) und Lawrence Kohlberg (1974).

Auch hier geht es um Stufen der kindlichen Entwicklung, auch hier erfolgt die entscheidende Veränderung ca. im fünften, sechsten Lebensjahr, und es geht auch hier um Körpererfahrungen mit der Umwelt. Allerdings handelt es sich um einen mehr manuellen Umgang mit einer zumeist dinglichen Umwelt und um Denkprozesse (auch hier gibt es keine Geschwister).

⁵ Es wäre interessant zu erfahren, wie heute, zwanzig Jahre später, diese These von Teilen des radikalen amerikanischen Feminismus diskutiert wird, wo uns die Entwicklung der Reproduktionstechniken die faktische Möglichkeit dieser Loslösung nicht mehr abwegig erscheinen lassen und Feministinnen darüber nachdenken, welche negativen Folgen das gerade für die Frauen haben wird (jüngst Schneider 1995 über den medizinischen Rohstoff „Fötus“).

Das Kind baut in Auseinandersetzung mit der dinglichen, gegenständlichen Umwelt innere Ordnungsschemata und Repräsentationen von Welt auf. Im Verlaufe der kindlichen Entwicklung entstehen so konsistente Begriffe und logische Denkoperationen. Diese Entwicklung verläuft Piaget zufolge nach vier Prinzipien, die besagen, daß jede Stufe ein qualitativ neues Niveau darstelle, die Reihenfolge der Stufen unumkehrbar sei, diese Stufen jeweils strukturierte Ganzheiten darstellen und jede Stufe das „Denken“ der vorherigen in sich aufnehme und weiterführe. Diese kognitiven Strukturen haben jeweils alterstypische „Denkfehler“, bei denen Piagets Forschung angesetzt hat.

So wird ein kleiner Junge der frühen prä-operationalen Stufe von drei Jahren bei der Frage, ob er einen Bruder habe, wahrheitsgemäß antworten können und auf Nachfrage auch den Namen seines Bruders kennen. Auf die in ihrem Blickwinkel umgekehrte Frage, ob dieser denn auch einen Bruder habe, wird er nicht antworten können, weil ihm die Transferleistung und der dafür notwendige Perspektivwechsel noch nicht möglich ist. Dabei ist nicht ausgeschlossen, daß der kleine Junge die Frage „richtig“ beantwortet, weil es ihm „beigebracht“ worden ist. Entscheidend ist jedoch, daß er von sich aus nicht denken kann, daß, wenn ich einen Bruder habe, er auch einen haben *muß*, nämlich mich. Dies ist solange nicht problematisch, wie die Erklärungen das Kind zufrieden stellen, es sich „seine Welt“ mit seinen Deutungen hinreichend schlüssig erläutern kann.

Wichtig ist in unserem Zusammenhang die Frage, wie es zum Wandel der altersgemäßen Strukturen kommt. Nicht durch Beziehungs„dramatik“, sondern durch Krisen: Irgendwann können die gemachten Beobachtungen auf dem bestehenden kognitiven Niveau nicht mehr in Einklang gebracht werden, sie verlieren ihre immanente Stimmigkeit. Da aber in der Anthropologie Piagets ein Bedürfnis nach Gleichgewicht besteht, nach Reintegration und Übereinstimmung von Umwelt (im weiteren Sinne) und eigenen Deutungs- und Erklärungsmustern, setzt eine Anstrengung zur Umstrukturierung ein. In einem aktiven Prozeß des „Umdenkens“ wird ein höheres Denkniveau erreicht und so ein neues Gleichgewicht wiederhergestellt (Äquilibration).

Jedem der Denkniveaus liegen bestimmt formale Prinzipien zugrunde, die aufeinanderfolgend aufbauen. So muß in der ersten Stufe (sensomotorische Stufe bis zum zweiten Lebensjahr) beispielsweise der große „kogni-

tive Markstein“ der Objektpermanenz erreicht werden. Konstitutiv für weitere Denkstufen ist, daß Kindern lernen, daß ein Gegenstand oder eine Person auch dann weiterhin existiert, wenn sie aus dem Blickwinkel des Kindes verschwunden ist. Das heißt, daß eine innere Repräsentanz des Gegenstandes oder der Person vorhanden ist.

Das für den Erwerb der Geschlechtsidentität zentrale formale Prinzip erlernen Kinder wie in der Psychoanalyse ungefähr im fünften, sechsten Lebensjahr im Übergang von der zweiten zur dritten Stufen. In der zweiten, der prä-operationalen Stufe, die vom zweiten bis ungefähr zum sechsten, siebten Lebensjahr angesetzt wird, haben die Kinder gelernt, sich symbolische Vorstellungen zu bilden. Dies gilt auch für nicht anwesende Ereignisse, Personen oder Dinge. In dieser Phase setzt auch die Sprachentwicklung ein. Aber das Denken beruht noch auf der kindlichen Egozentrik und dem Prinzip der Kontiguität, also auf raum-zeitlichem Zusammenfallen.⁶

Erst mit der Loslösung davon und dem Erwerb der Objekt-Konstanz im Übergang zur dritten Stufe des konkreten Operierens kann das Kind das Prinzip der Konstanz begreifen und daß dieses auch auf sein Geschlecht zutrifft. Dieses Denken ist zwar noch nicht hypothetisch, sondern bleibt auf der Ebene der konkreten Anschauung, aber es ist dem Kind nun möglich zu begreifen, daß es zu einem Geschlecht gehört und daß das auch so bleiben wird. Diese „Erkenntnis“ ist zuerst nur die Folge eines kognitiven Realitätsurteils, das auf dem Konstanzprinzip beruht. Das Erkennen des eigenen Geschlechts als etwas, daß auch so bleibt, ist dabei am Anfang eine Erkenntnis unter vielen anderen.

Entscheidend sind im weiteren die Prozesse der Selbstsozialisierung, die sich darauf aufbauend vollziehen und die vor allem Lawrence Kohlberg (1974) näher beschrieben hat.

⁶ Magisches Denken ist eine typische Form der prä-operationalen Stufe und des raumzeitlichen Zusammenfallens. Dinge und Vorgänge, die zeitgleich auftreten, werden in kausale Beziehung gesetzt: Der Donner macht den Regen oder umgekehrt. Mit Egozentrik ist hier keine Wertung verbunden im Sinne von Egoismus oder Widersetzlichkeit. Vielmehr meint Egozentrik den Sachverhalt, daß Kinder keinen Perspektivwechsel vornehmen können und Dinge „aus ihrer Warte“ sehen. Sie können beispielsweise nicht denken, daß Erwachsene oder andere Kinder etwas nicht kennen könnten, das sie selbst kennen – die Oma, die in einer anderen Stadt wohnt. Es ist daher auch „sinnlos“, Kinder in dieser Phase mit dem Verweis um Ruhe zu bitten, wenn sie spielen wollten, würden sie ja auch erwarten, daß andere sie nicht störten. Diese Egozentrik verhindert auch, daß Kinder ihre Standpunkte argumentativ verteidigen können.

Bevor darauf näher eingegangen wird, sei noch einmal das Krisenverständnis genannt: Ein Ungleichgewicht wird überwunden durch eine aktive Anstrengung zur kognitiven Umstrukturierung, die es erlaubt, neue Stabilität dadurch zu gewinnen, daß die Stimmigkeit zwischen Umwelt und eigenen kognitiven Mustern wiederhergestellt ist.

Hat das Kind sich selbst einmal als Junge oder Mädchen kategorisiert, finden in der dritten Stufe des konkreten und in der vierten Stufe des formalen Operierens Prozesse der aktiven Selbstsozialisation zum Jungen/Mann oder Mädchen/Frau statt. Sobald Kinder Kategorien bilden können und wissen, daß „männlich“ für sie gilt und für andere Personen wie den Vater, den Nachbarn, können sie die Kategorie „wir Männer“ bilden. Diese Selbstkategorisierung sei, so Kohlberg, der „kritische und fundamentale organisierende Faktor“, der danach kaum noch revidierbar sei, da diese fundamentale Kategorisierung der eigenen Person auch fundamentale Wertungen zur Folge habe (Kohlberg 1974, 344).

In einem aktiven Prozeß, der, wie wir gesehen haben, identitätsstabilisierend wirkt, werden Eigenschaften, Verhaltensweisen und Wertungen des eigenen Geschlechts selektiv angeeignet und positiv bewertet. Die Unterscheidung „mein“ oder „nicht-mein“ Geschlecht wird gleichsam zur strukturierenden Folie, nach der Umwelt aktiv selektiert wird, ein „fundamental organisierender Faktor der Geschlechtsrollen-Attitüden“ (Kohlberg 1974, 459). Zum Teil gehen hier Kinder in bestimmten Phasen sehr rigide vor und wollen dann unbedingt so sein „wie alle Mädchen“ oder „alle Jungen“, auch wenn Eltern versuchen, dem entgegen zu wirken.⁷

Die grundsätzliche Positivbewertung des eigenen Geschlechts sei jedoch bei den Mädchen gebrochener, da sie verpflichtet seien,

„in einer männlichen Welt eine feminine Rolle zu spielen, während Knaben nicht die Verpflichtung haben, in einer weiblichen Welt eine maskuline Rolle zu spielen“ (97).

Dabei war Kohlberg der Meinung, daß das „männliche“ und das „weibliche“ Prinzip und die Grundaspekte der Geschlechtsrollen in gewisser

⁷ Marianne Grabrucker beschreibt in ihrem als Tagebuch verfaßten Buch „Typisch Mädchen...“ (1985), wie sich ihre Tochter Annelie gegen die Intention der Erziehung immer mehr zu einem „typischen Mädchen“ entwickelt.

Weise universell seien. Hier hat auch Kritik innerhalb der Sozialisationsforschung angesetzt. Es finden sich in der Tat erstaunlich stereotype Zuweisungen bei Kohlberg, denen zufolge die Konnotationen von „männlich“ gleich stark und aggressiv und „weiblich“ gleich freundlich und fürsorglich in allen bekannten Gesellschaften zu finden seien (1974, 363 u. 393ff.)

Das Grundprinzip der Argumentation als solcher leuchtet jedoch ein: Kinder müssen sich im kognitionstheoretischen Ansatz die Umwelt strukturierend aneignen, „durch-denken“, und so Stimmigkeiten von Deutungsmustern konstruieren. Da die angeeignete Umwelt nach Mustern geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung strukturiert ist, also faktisch Unterschiede zwischen Frauen und Männern existieren, müssen diese beobachteten Unterschiede ebenfalls in die kognitiven Denkmuster integriert werden. Die kognitive Partitur des Denken ist demzufolge auch eine nach Geschlecht strukturierte.

An Kohlbergs Arbeiten knüpft sich ein anderer Strang innerhalb der sozialisationstheoretischen Diskussion, der bei einer ehemaligen Mitarbeiterin von Kohlberg ansetzt. Carol Gilligan – vor allem ihr Buch „Die andere Stimme“ (1984) – soll hier kurz vorgestellt werden, da sie rege rezipiert worden ist und sowohl innerhalb der Frauenforschung als auch innerhalb der Koedukationsdebatte weiterhin aktuell ist.

Carol Gilligan greift allerdings nicht die Grundaussagen der Kognitionstheorie auf, sondern die Stufen des moralischen Urteils, die Kohlberg auf den kognitionstheoretischen Überlegungen über komplexere Niveaus des Denkens entwickelt hat. Diese Stufen sind insgesamt sehr breit rezipiert worden. Beispielsweise baut Jürgen Habermas Kohlbergs Stufen systematisch in seine kommunikations- und diskurstheoretischen Überlegungen sowie in seine Theorie zur soziostrukturellen Evolution mit ein.⁸

⁸ Den Versuch, eine Kurzfassung der Habermaschen Überlegungen zu machen, ist eigentlich ein unmögliches Unterfangen. Hier sei noch einmal auf das Buch von Klaus-Jürgen Tillmann hingewiesen, dem es gelungen ist, Habermas in Kürze verständlich zu machen. Kurz gesagt, füllt Habermas mit Kohlbergs Ansatz seine Arbeit um individualtheoretische Aspekte auf. Vor allem das 6. Stadium Kohlbergs, die prinzipiengeleitete Moral, sieht Habermas als Beleg für seine Diskursethik, derzufolge in der menschlichen Rede Geltungsansprüche und ein universeller normativer Beurteilungshorizont eingelagert seien: In jeder alltäglichen Kommunikation finde gewissermaßen ein vorbewußter Vorgriff auf die egali-

Kohlberg entwickelt drei Stufen mit jeweils zwei Stadien, in denen ein immer komplexeres und differenzierteres Verständnis von Gerechtigkeit oder Moral entwickelt wird. So ist die erste Stufe der prä-konventionellen Moral durch ein Denken gekennzeichnet, demzufolge etwas danach beurteilt wird, ob „man erwischt“ werden könne oder welche Folgen ein Handeln oder eine Unterlassung habe. Demgegenüber überwiegt in den Stadien 3 und 4 eine konventionelle Moral, die vor allem beurteile, was Recht und Gesetz und was vorgeschrieben sei.

Den Streitpunkt bilden vor allem die beiden Stadien 5 und 6 der letzten Stufe der postkonventionellen oder prinzipiengeleiteten Moral. In dieser Stufe, die mitnichten von allen Menschen erreicht wird, urteilen Menschen nach bestimmten universellen Prinzipien.

Vor allem in dieser Stufe, aber prinzipiell im ganzen Ansatz Kohlbergs, kommt nun Gilligan zufolge ein spezifisches Männer-Denken zum Tragen. Hier zeige sich ein männliches kognitives Basisprinzip, das Primat der Getrenntheit. Autonomie werde hier als Maßstab genommen und damit letztlich eine abstrakte „Gerechtigkeitsmathematik“ zelebriert.

Entsprechend erreichten die Mädchen in den Versuchen, die Kohlberg durchgeführt hatte, signifikant weniger häufig die letzten beiden Stadien 5 und 6. Kohlberg hatte bei diesen Versuchen Kindern moralische „Dilemmasituationen“ vorgelegt.⁹ Entscheidend war die Art und Weise, mit der die Kinder argumentativ an die Interpretation der Fälle herangingen.

tären Normen der Herrschaftsfreiheit, Gerechtigkeit und Gleichheit statt (Habermas 1973 u. 1970).

⁹ Beispielsweise wurde im berühmten „Heinz-Fall“ den Kindern die Frage vorgelegt, ob Heinz ein Medikament stehlen dürfe, um seine todkranke Frau zu heilen, da er erstens zu arm sei, um es zu kaufen und zweitens der Apotheker sich geweigert habe, es ihm kostenlos zu geben. Hier macht es einen großen Unterschied, wie die Kinder argumentieren: daß es hier um zwei grundsätzliche Werte gehe – Retten von Leben und der Wert des Schutz des Eigentums –, daß aber der zweite Wert höher stehe, oder ob sie lapidar erklären, daß Heinz natürlich stehlen dürfe. Vom Ergebnis her ist es zwar das Gleiche, aber es ging Kohlberg um das Abstraktionsniveau, auf dem die Kinder argumentierten. Wenn nun Mädchen die Frage erörterten, was denn *nach* dem erfolgten Diebstahl mit Heinz passieren würde, welche negativen Auswirkungen beispielsweise ein Gefängnisaufenthalt für den Gesundungsprozeß der Ehefrau haben könnte, erreichten sie nach Kohlbergs Maßstäben kein prinzipiengeleitetes Niveau, weil sie situativ argumentierten und die Maßstäbe ihrer Beurteilung nicht anhand formaler Kategorien ableiteten.

Die Mädchen entwickeln jedoch Gilligan zufolge aufgrund ihrer anderen Erfahrungswelt andere Basisprinzipien, die sich auf dem Primat der Verbundenheit gründeten. Daher argumentierten sie in den einzelnen Fällen anders und werteten die moralische Bedeutung der zur Frage stehenden Problematik anhand anderer Maßstäbe. Der Maßstab ihrer Beurteilung sei durch eine grundlegende Beziehungsorientierung – Gilligan nennt es care-Haltung – getragen. Schließlich plädiert Gilligan dafür, an die Stelle der „Gerechtigkeitsmathematik“ eine „Verantwortungsethik“ zu setzen.

Die Vorstellung einer „anderen“ weiblichen Herangehensweise, eines „weiblichen“ Denkens hat zu vielfältigen Reaktionen geführt. (Selbst Habermas hat in seinem Aufsatz „Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln“ (1983) einige Sätze darüber verloren.)

Interessant ist dieser Ansatz unter anderem auch deshalb, weil hier deutliche Ähnlichkeiten zu der Argumentation von Chodorow zu finden sind: Auch hier wird, allerdings nicht durch die frühkindlichen Ablösungsprozesse begründet, davon ausgegangen, daß weibliche Sozialisation und Ich-Werdung enger mit Aspekten der Beziehungsorientierung und der Gemeinsamkeit verbunden sind als mit Aspekten der Autonomie und Abgrenzung.

Die Mitarbeiterin Habermas', Gertrud Nunner-Winkler, von der Arbeiten über Jugendsozialisation (Döbert, Nunner-Winkler 1975) und über Identität (1987) vorliegen, hat die Annahme eines genuin „weiblichen“ Denkens scharf kritisiert.

Dagegen besteht ein Strang innerhalb der Frauenforschung – wenn auch in der Minderheit – im Konzept der Neuen Weiblichkeit explizit auf einem „Anderen“ der Frau. Dieses Andere wird qua Natur und aus somatischen Erleben erklärt und herausfordernd positiv als weibliche Stärke betont (Sichter mann 1983). Dieses Weibliche bedeute nicht nur menschliche Stärken, sondern es gelte, sie gleichsam subversiv auch als Strategie zu verstehen: Alles, was bei Frauen in der Regel als negativ bewertet werde, ihre Nachgiebigkeit, ihre Emotionalität und Irrationalität, ihr Kokettieren und ihr Hang zu allem, was schön und unpraktisch ist, gelte es bewußt als Strategie gegen die Männer und die Männerwelt zu wenden: gegen die rational-technizistische Eindimensionalität und Verarmung der patriarchalischen Gesellschaft.

Hier lassen sich durchaus Parallelen zu Passagen bei Marcuse erkennen, der davon ausging, daß Frauen in gewisser Weise weniger entfremdet seien, weil sie nur partiell und gebrochener in die Zwänge der kapitalistischen Produktionsweise eingebunden seien und sich so mehr den destruktiven Auswirkungen entziehen können¹⁰.

Das Konzept der Neuen Weiblichkeit hat im Müttermanifest von Frauen innerhalb der Grünen auch eine gewisse politische Auswirkung gehabt: Nicht „linke“ Elemente gelte es in die Politik einzuführen, so lautete der Grundtenor, sondern weibliche Aspekte und die Berücksichtigung der lebensweltlichen Erfahrungen von Müttern. In Hamburg haben die „Frechen Frauen“ um Adrienne Göhler innerhalb der GAL (Grün Alternative Liste) mit der Argumentation einer weiblichen Politik die Frauenfraktion durchgesetzt.

Schließlich wird zur Zeit ganz aktuell der Gedanke eines „spezifisch Anderen“ der Geschlechter und die Frage, ob es das wirkliche gäbe, wieder geführt. Allerdings steht diese Diskussion unter poststrukturalistischen Vorzeichen und unter den Stichworten Postmoderne und Differenz¹¹. Hier hat vor allem das Buch von Judith Butler „Das Unbehagen der Geschlechter“ (1991) die provokative Frage aufgeworfen, ob es eine Differenz der Geschlechter, also eine Dualität von zwei und *nur* zwei Geschlechtern als genuines Organisationsprinzip menschlicher Gesellschaften wirklich gäbe. Butler und die postmodernen Feministinnen (aber auch Männer innerhalb dieser Diskussion) reklamieren hier androgynen Zweifel. Die Differenz sei eine soziale Konstruktion, die in einer symbolischen Ordnung hergestellt werde. Indem die Welt binär strukturiert werde, würden im Sinne des „Teile und Herrsche“ Über- und Unterordnungsstrukturen hergestellt und

¹⁰ Marcuse gehört zu einer Ausnahme innerhalb der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule, da er zumindest etwas über Frauen und Geschlechterverhältnisse geschrieben hat (Habermas, Bovenschen u.a. 1978).

¹¹ Der Versuch, die Diskussion über die Postmoderne kurz zu umreißen, ist ebenso hoffnungslos, wie im Falle Habermas'. Eine gut verständliche Darstellung dieser ansonsten sehr theoretischen und schwer lesbaren Diskussion liefert Wolfgang Welsch „Unsere postmoderne Moderne“ 1993. Die Frauenforschung in den USA hat vor allem den Aspekt aufgegriffen, der die Dominanz der „Großen Erzählungen“ anzweifelt, die immer „Männer-Erzählungen“ gewesen seien und daran anknüpfend Grundsätzlichkeiten in Frage gestellt: die großen Paradigmen der westlichen Aufklärung und die Ideale des abendländischen Männer-Denkens im westlichen Rationalismus und in der Aufklärung (Benhabib, Butler, Cornell, Fraser 1993).

Menschen in ihren Potentialen beschnitten. Mit der Differenz sei gleichsam die Grundlage geschaffen für eine binäre Basisklassifikation, auf deren Grundlage sich qua Analogiebildung ein Geflecht von weiteren Differenzierungen und daraus abgeleiteten Hierarchisierungen bilde.

Bereits 1984 hatte Carol Hagemann-White das Paradigma des „kulturellen Systems der Zweigeschlechtlichkeit“ durch ihr Buch „Sozialisation männlich-weiblich“ eingeführt. Sie charakterisiert dieses System – oder diese „Ordnung“, wie sie es auch nennt – als einen sozialen Kontext, in dem unabhängig von den Handlungen der einzelnen Individuen eine Polarität der Geschlechter festgelegt sei. Seine immanente Plausibilität erhalte dieses System aus der Alltagstheorie der Zweigeschlechtlichkeit, daß es natürlicherweise und unveränderlich zwei und nur zwei Geschlechter gäbe. Identitätsbildung ist damit für jedes Individuum nur mit einer eindeutigen Zuordnung zu einem der beiden Geschlechter möglich (Gildemeister 1988).¹²

Lernen durch Verstärkung, enger gewickelte Mädchen und die Opfer-Täter-Diskussion

Nun soll auf die lerntheoretischen Überlegungen zum Erwerb der Geschlechtsrolle als letztem „Klassiker“ eingegangen werden.

Die in der Tradition der empirisch-experimentellen Psychologie (John Watson 1878-1950) und des Behaviorismus stehenden lerntheoretischen Überlegungen übertragen ihre Hypothesen – immanent schlüssig – auf das Lernen der Geschlechtsrolle.¹³

Wenn Lernen definiert wird als die Stiftung von Reiz- und Reaktionsverbindungen, so vollzieht sich das Lernen der Geschlechtsrolle, das sex typing, auch über diese Wechselwirkungen von Umweltereignissen – Reiz –

¹² Einen guten Überblick über die Diskussion um diese Differenz und ihre Bedeutung für die bundesdeutsche Frauenforschung liefern Regine Gildemeister und Angelika Wetterer (1992); dieser Beitrag ist auch verständlich, ohne eine nähere Kenntnis der Diskussion um die Postmoderne.

¹³ Es gibt eine unübersichtliche Fülle von empirischen Untersuchungen über unterschiedliche Erziehungspraktiken von Eltern und anderen Erzieherpersonen bei Jungen und Mädchen (vgl. Mischel 1970 oder Maccoby, Jacklin 1974); insgesamt wird vor allem die Uneinheitlichkeit bezüglich der Ergebnisse deutlich.

und Antwortverhalten des Organismus – Reaktion. Dabei sind die Lernmechanismen, die hier zum Tragen kommen – vor allem das instrumentelle Lernen und das Lernen am Modell – keine Mechanismen, die ausschließlich oder in erster Linie für das Erlernen der Geschlechtsrolle gelten. Das Erlernen der Geschlechtsrolle kann der Lerntheorie zufolge „mit denselben Lerngesetzen beschrieben werden (...), die auch auf andere Bereiche des individuellen Verhaltens anwendbar sind“ (Mischel 1966, 56), es ist also ein Lernen wie jedes andere auch.

Beim klassischen Konditionieren, und dessen Erweiterung, dem operanten Konditionieren der Geschlechtsrolle, ist jede Form der Andersbehandlung von Jungen und Mädchen durch ihre Umwelt genannt.¹⁴ Alle geschlechtsgebundenen Muster von Belohnung, Bestrafung in Erziehungspraktiken und Formen der alltäglichen Zuwendung wirken als selektive Verstärker. Aus der Vielfalt der spontan gezeigten Verhaltensweisen der Kinder werden diejenigen Komponenten ausgelesen und verstärkt, die zu der Geschlechtsrolle passen, was im Laufe der Zeit allmählich zu einer Annäherung an die entsprechenden Verhaltensmuster führt. Es entsteht ein Komplex sozialer Verhaltensweisen und Gewohnheitshierarchien. Bedeutsam ist zum Verständnis, daß auch Lerntheorien davon ausgehen, daß der Vollzug einer gelernten Verhaltensweise, also hier ein geschlechtsadäquates Verhalten, sich befriedigend auswirkt und die Funktion der Selbstbefräftigung erfüllt.

Die um ein sozial-kognitives Verständnis erweiterten Annahmen des Modelllernens sehen Lernen nicht nur als Reiz-Reaktions-Prozesse, sondern beziehen auch kognitive Eigenleistungen des Individuums in ihre Überlegungen mit ein. Mit diesem modifizierten Ansatz verbindet sich vor allem der Name Albert Bandura (1979). Bandura geht davon aus, daß Kinder durch Nachahmung und Imitation beobachteter Menschen lernen. Dabei muß es sich nicht um konkret anwesende Menschen handeln, vielmehr

¹⁴ Das klassische Konditionieren beschreibt einen Prozeß, bei dem durch einen Reiz eine Reaktion ausgelöst wird. Das heißt, daß der Organismus erst dann aktiv wird, wenn ein Reiz von außen – durch die Umwelt – einsetzt. In der erweiterten Fassung des operanten Konditionierens wird gerade diese Annahme revidiert und angenommen, daß der Mensch grundsätzlich aktivitätsbereit sei. Operantes, das heißt, auf die Umwelt einwirkendes Verhalten des Organismus, wird im Nachhinein durch die Reaktion der Umwelt verstärkt oder nicht verstärkt.

sind als „Modelle“ auch die medial in Film und Fernsehen dargestellten Menschen Vorbilder für die kulturellen Muster der Gesellschaft.¹⁵

„Tatsächlich ereignen sich nahezu alle Lernphänomene, die sich aus der unmittelbaren Erfahrung ergeben, auf einer stellvertretenden Basis. Man beobachtet, wie andere Menschen sich verhalten und welche Konsequenzen ihnen dies einträgt. Die Fähigkeit, durch Beobachtung zu lernen, ermöglicht den Menschen ausgedehnte, integrierte Verhaltensmuster zu erwerben, ohne sie langwierig und mühsam durch Versuch und Irrtum aufbauen zu müssen“ (Bandura 1979, 22).

Generell gelte jedoch, daß ein Modell für die Beobachtenden attraktiv sein müsse, es müsse also ein Reiz von dem Modell ausgehen und eine Ausstrahlungskraft, damit es nachgebildet wird.¹⁶

Damit wird Lernen am Modell zu einer sozial-kognitiven Eigenleistung des Individuums, in der die Kinder gesellschaftlich angebotene Modelle von „weiblich“ und „männlich“ beobachten, im Verhalten nachahmen, dafür von den Eltern bestärkt werden und so immer komplexere Verkettungen von Verhaltensformen „ihres“ Geschlechts entwickeln. Für den Erwerb der Geschlechtsrolle wird in der Regel die Ähnlichkeitshypothese herangezogen: Kinder merken, daß sie für bestimmte „männliche“ oder „weibliche“ Verhaltensformen belohnt werden und erwerben mit der Zeit eine generelle Einsicht darin, welches der beiden Modelle ihnen ähnlicher ist. Ähnlich wie in den kognitionstheoretischen Überlegungen wird auch hier davon ausgegangen, daß der „richtige Vollzug“ dann auch selbstverstärkend und befriedigend empfunden wird, so daß nicht jedes Mal eine verstärkende Reaktion der Umwelt einsetzen muß.

Diese lerntheoretischen Überlegungen sind aus zwei Gründen interessant. Zum einen sind sie anschlussfähig an die Aussagen der beiden zuerst genannten Theorien: Nach einer „Initialzündung“ im fünften, sechsten Le-

¹⁵ Im Konzept des „stellvertretenden Verstärkers“ wird plausibel erklärt, daß auch die Belohnung des Vorbilds, also des Modells, das beispielsweise im Film durch eine Rolle dargestellt wird, verstärkend wirkt und somit positive Lernkonsequenzen bei dem beobachtenden Kind, das beispielsweise fernsieht, auslöst.

¹⁶ Dabei geht die Machthypothese davon aus, daß Kinder besonders als machtvoll erlebte Modelle nachahmen.

bensjahr – die ödipale Situation in der Psychoanalyse oder der Prozeß der Selbstkategorisierung in der Kognitionstheorie – kann mit lerntheoretischen Annahmen plausibel erklärt werden, wie Prozesse der Verstärkung stattfinden, wie Einübung, Imitationen, Verdichtungen und damit Verfestigungen der Geschlechtsrolle ablaufen.

Lerntheoretische Überlegungen sind zum anderen in ein Buch eingeflossen, das sehr breit diskutiert worden ist: „Wir werden nicht als Mädchen geboren, wir werden dazu gemacht“ (Scheu 1977).

Scheu ordnet sich selbst zwar in die Tradition der marxistischen kulturhistorischen Schule ein, der zufolge sich die Persönlichkeit in einem Prozeß der aktiven Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Umwelt herausbildet. Wenn wir allerdings im folgenden ihre Argumentation verfolgen, finden wir vor allem lerntheoretische Überlegungen und Kategorien wie Stimulation oder verstärkendes Erziehverhalten.

In ihrem Phasenmodell beschreibt Scheu einen Prozeß der „Zurichtung“ jedes Kindes auf Junge/Mann oder Mädchen/Frau. Dieser Prozeß der geschlechtsspezifischen Sozialisierung beginne im Prinzip bereits vor der Geburt und setze sofort beim Neugeborenen durch geschlechtsspezifisch unterschiedliches Verhalten der Eltern und anderer Personen ein. Systematisch werde im Verhalten zwischen Jungen und Mädchen unterschieden, Kinder in das eine oder andere Geschlecht hineingedrängt und damit von Anfang an in ihren gesamt menschlichen Potentialen beschnitten.

„Wir werden nicht als Mädchen (oder Junge) geboren, wir werden dazu gemacht! Und was heißt das? Es heißt, daß Kinder vom ersten Tag an systematisch in eine Geschlechterrolle gedrängt und zu Wesen deformiert werden, die wir ‘weiblich’ oder ‘männlich’ nennen“ (Scheu 1977, 7).

Dies betreffe Jungen wie Mädchen gleichermaßen, allerdings seien die Auswirkungen für die Mädchen negativer, da die geschlechtsgebundenen Muster die gesellschaftlichen Wertungen der Geschlechter und die weibliche Nachrangigkeit vermittelten. So sei es bezeichnend, daß die angeblich „weiblichen“ Eigenschaften schon in den frühen Lebensjahren die Erwachsenen entlasteten: Mädchen sind in der Regel früher sauber, kleiden sich früher selbstständig an, sind ruhiger und sind früher manuell so geschickt, daß sie kleinere Haushaltstätigkeiten übernehmen können.

Die Kerndifferenz zwischen Jungen und Mädchen wird dabei, Scheu zufolge, bereits im Säuglingsalter hergestellt und damit wesentlich früher als bei den zuvor genannten psychoanalytischen und kognitionstheoretischen Überlegungen.

Schon in der Neugeborenenphase würden Jungen länger gestillt, mehr taktil stimuliert und Mädchen dagegen schneller entwöhnt. Entscheidend sei jedoch die unterschiedliche Behandlung der Kinder im Säuglingsalter. Hier würden die Jungen mehr optisch stimuliert und weniger eng gewickelt, was ihren Bewegungsdrang und ihre körperliche Aktivität erhöhe und damit Autonomie und eine In-die-Welt-Orientierung befördere. Mädchen dagegen würden strenger zur Sauberkeit angehalten, mehr aktustisch und verbal stimuliert, sie würden auch taktil zärtlicher behandelt, woraus sich eher eine auf Kommunikation orientierte Haltung entwickle.

Das dezidiert nach Geschlecht unterschiedliche Verhalten der Umwelt setzt sich im Kleinkindalter durch die Wahl von Spielzeug und im Vorschulalter durch die Anleitung von Spieltätigkeiten und die Unterscheidung von Mädchen- und Jungen-Spielen konsequent fort.

Die Aussagen von Scheu wurden nicht nur breit rezipiert, sondern haben auch vielfältige Kritik erfahren, zumal sich viele ihrer Aussagen, beispielsweise über das engere Wickeln von Mädchen einer Überprüfung entziehen dürften. Die Bedeutung des Buches liegt vor allem darin, daß es nach einer Phase der Frauenforschung, die ihr Augenmerk auf die Benachteiligung von Frauen in der Gesellschaft gelegt hatte, darauf hinwies, wie täglich im Verhalten von Erwachsenen zu Kindern Geschlechterstereotype wirken und wie angeblich „natürliches“ weibliches oder männliches Verhalten hergestellt wird.

Bei aller berechtigten Kritik an agententheoretischen Passagen in dem Buch, bleibt das Verdienst, den Gedanken eines Hergestellt-Seins der angeblich natürlichen „Weiblichkeit“ und „Männlichkeit“ in vielen Alltäglichkeiten lange vor der heutigen Diskussion um Postmoderne, Differenz und binärer Codierung radikal formuliert zu haben.

Des weiteren bietet das Buch von Scheu den Ausgangspunkt eines anderen Ansatzes, der innerhalb der Frauenforschung – und gerade in Hamburg – zu heftigen Wogen der Zustimmung oder Ablehnung führte.

Die an der Hamburger Hochschule für Wirtschaft und Politik lehrende Frigga Haug bezog sich in ihrer Opfer-Täter-These explizit auf Scheus Aussagen. Sie wirft Scheu im ersten Schritt ein falsches sozialisations-theoretisches Verständnis vor, weil es den Prozeß der Individuierung zu passiv begreife (ein Vorwurf, der generell gegen die Lerntheorie erhoben wird): Das Kind werde als eine Art Schwamm beschrieben, der die Umwelt nur in sich aufnehme. Hier richte sich der Blick nur darauf, was mit dem Kind getan werde, wie auf es eingewirkt werde. Demgegenüber betont Haug, was die Menschen selbst tun und das Verständnis eines aktiven Individuums.

Im Anschluß an die Kritische Psychologie (Holzkamp, Osterkamp) bezieht sie sich auf die Kategorie der Handlungsfähigkeit, also der prinzipiellen Möglichkeit jedes Menschen, Kontrolle über seine eigenen Lebensbedingungen zu erlangen und auszubauen.¹⁷

In Bezug auf die Situation von Frauen in der gegenwärtigen Gesellschaft müsse festgestellt werden, daß es „keinen Zwang gäbe“, daß Frauen „die Gipfel nicht bestiegen“ und „die freie Luft der Höhe nicht atmeten“. Vielmehr verzichteten die Frauen auch auf Entwicklung und begäben sich freiwillig in Abhängigkeit. Mit materiellen Zwängen könne das Ausmaß des Ausschlusses von Frauen in der Gesellschaft nicht erklärt werden. Verschwörungs- und Manipulationstheorien, die wie Scheu eine Erklärung im Wickelverhalten suchten, könnten ebensowenig greifen wie der Versuch, die Unterordnung der Frauen nur mit der Produktionssphäre zu begründen.

¹⁷ Bei der kritische Psychologie handelt es sich um eine marxistische Subjekttheorie, die versucht, das Feld der Psychologie und der menschlichen Ontogenese nicht der bürgerlichen Sozialisationsforschung zu überlassen. Wie häufig bei marxistischen Ansätzen, wird hier das „spezifisch Menschliche“ mit unerschütterlicher historischer Gründlichkeit vom Pantoffeltierchen über das Tier-Mensch-Übergangsfeld bis zur Gegenwart rekonstruiert. Dennoch halte ich die Kritische Psychologie für einen spannenden Ansatz und viele seiner Kategorien für aussagefähig. Die Vorstellung, daß es im Menschen so etwas gibt, wie das Bedürfnis nach Kontrolle über eigenes Leben und Handlungsfähigkeit kann auch „banale“ Dinge plausibel machen: Beispielsweise kann die Frage, warum sich Kinder immer wieder der Mühe unterziehen, laufen zu lernen, auch damit begründet werden, daß sich dadurch ihre Handlungsfähigkeit – Hände werden frei für den Gebrauch – erweitert und daß sie daraus auch die Motivation beziehen, immer wieder aufzustehen und weiterzumachen.

„Für die weitere Analyse stelle ich die These auf: Jede Unterdrückung, die nicht mit Zwang arbeitet, muß mit der Zustimmung der Beteiligten arbeiten (Haug 1982, 8).

Mit der These, daß jede Unterordnung auch ein Stück Einwilligung beinhalte und auch die Behinderung der Zustimmung bedürfe, stellt sich die Frage, warum dann Frauen einwilligen und zustimmen. Haugs Antwort lautet: Die Einwilligung kommt durch gesellschaftliche Angebote, die in der Frauen-Rolle enthalten seien, und durch Belohnungen zustande. Das Opfer Frau werde dort zur Täterin, wo sie um kurz- und mittelfristiger Vergünstigungen willen, die mit der akzeptierten Frauen-Rolle einhergehen, einwilligt; hier tue sie mit.

Die Erweiterung der Handlungsfähigkeit dagegen bedeute auch Anstrengung und den Verzicht auf Gemütlichkeit und Annehmlichkeiten, sie könne Risiken beinhalten, emotionale Zurückweisungen und den Verlust von Menschen mit sich bringen.

Aber die biographischen Schnittstellen und Bruchpunkte habe jedes Kind, jedes Mädchen und jede Frau, einzuwilligen und sich reinzubgeben in die Frauen-Rolle oder sich zu verweigern und nicht mitzutun.

Der Opfer-Täter-Ansatz ist innerhalb der Frauenforschung heftig diskutiert worden. Vor allem sah sich Frigga Haug dem Vorwurf ausgesetzt, die Frauen als selbstschuldig für ihre gesellschaftliche Situation zu erklären und damit letztlich die patriarchalischen Strukturen und konkretes Männerverhalten zu entschulden. Insbesondere die Wendung des „freiwilligen Verzichts“ wurde von vielen Frauen als zynisch empfunden (vgl. Argument Studienhefte SH 46, 1982).

Insgesamt ist die Diskussion symptomatisch für einen Trend innerhalb der Frauenforschung, den ich „Subjekt-Setzung“ nenne: Es wird zunehmend nach der Spezifik weiblicher Lebenszusammenhänge gefragt, nach ihre Stärken gesucht, statt die Beschädigungen aus der benachteiligten Stellung zu betonen und nach dem Eigenanteil von Frauen zu fragen.¹⁸ Es geht auch

¹⁸ Am Beginn der Frauenforschung hatte die Analyse des Patriarchats und der Sexismusstrukturen gestanden. Kritisiert wurden der Androzentrismus der herrschenden Wissenschaft, die Gleichsetzung von Mensch und Mann und die blinden Flecken bezüglich weiblicher Lebensrealität. Daran schloß sich die Analyse der Strukturen und Wirkungsweisen geschlechtspezifischer Arbeitsteilung und Erziehungsprozesse. Erst im Laufe der Jahre verla-

um die Frage der „Mittäterschaft“, also der Verstrickung von Frauen in die Taten des Patriarchats, die zu ihrer eigenen Diskriminierung und Unterordnung beiträgt.

Die Koedukationsdebatte und der heimliche Lehrplan der Frauendiskriminierung. Geschlechtsstereotypes Lehrerverhalten, beziehungsorientierte Mädchen und dominante Jungen

Zum Schluß sei noch einmal kurz die Frage angesprochen, welche der genannten Theorien, Ansätze und Modellbildungen in die sogenannte neue Koedukationsdebatte eingegangen sind. Wie ist die Diskussion um geschlechtsspezifische Sozialisationsprozesse in der Schule – mit ihrem „Initialargument“, daß unter der Decke formaler Gleichheit in der Schule eine Verfestigung von Geschlechterstereotypen und geschlechtsrollenspezifischem Verhalten stattfände und damit eine Benachteiligung von Mädchen hergestellt werde – theoretisch unterlegt?

Dazu müssen drei Aspekte im Vorwege berücksichtigt werden:

- ◆ Die Theoriebildung zur Geschlechtsspezifität hat, wie wir gesehen haben, außerhalb des Gegenstandsbereiches Schule stattgefunden. Theoretische Anschlußmöglichkeiten waren hier also nicht gegeben.
- ◆ Die Koedukationsdebatte wurde Ende der 70er und zu Beginn der 80er Jahre von Praktikerinnen initiiert. Sie wurde bis Mitte der 80er Jahre überwiegend innerhalb der Frauenforschung und in frauenbewegten Kreisen (Pädagoginnen, Journalistinnen) geführt (beispielsweise Ingrid Strobel 1981 in Emma), und sie erhebt bis heute nicht den Anspruch, im engeren Sinne sozialisationstheoretisch zu sein.¹⁹

gerten sich die Arbeiten mehr hin zu der Betonung weiblicher Besonderheiten und Stärken. Es werden vermehrt theoretische Modelle gesucht, die Frauen als aktiv handelnde Subjekte begreifen. Nicht wissenschaftlich, aber irgendwie erfrischend in der Weigerung, Frauen als Opfer darzustellen, sind die Bücher von Cheryl Benard und Edit Schlaffer.

¹⁹ Spätestens seit 1988 ist diese Diskussion aus dem engeren Kreis feministischer und akademischer Diskussion herausgetreten, wie unter anderem die Veröffentlichungen in der ZEIT (April 1990) oder im STERN (Mai 1992) veranschaulichen. Gerade in den Jahren 1989 bis 1992 sind eine Fülle von Publikationen auch in den renommierteren Fachzeitschriften über die Koedukation veröffentlicht worden (Themenhefte erschienen beispielsweise in Hamburg macht Schule 1989, Die Deutsche Schule 1990, Pädextra 1991, Bildung und Erziehung 1992 und Zeitschrift für Pädagogik 1992). Für einen Überblick: Brehmer 1982 u. 1987a u. b, Faulstich-Wieland 1987 u. 1991 u., Prengel 1987, Pfister 1988).

- ◆ Schließlich ist die Koedukationsdebatte stark von der Frauenforschung geprägt, die eine gewisse Theoriedistanz und Ferne von der traditionellen – und das heißt männlichen – „Alma Mater“ sowie einen offensiven Eklektizismus bewußt zu ihren Stärken zählt (dazu Knapp/Wetterer 1992, 10).

Zusammengefaßt: Die Koedukationsdebatte ist keine theoretische, in den seltensten Fällen finden sich in den Arbeiten explizite Theoriebezüge, zumeist nur Theorieversatzstücke. Hier empfiehlt sich daher zur Beantwortung der gestellten Frage nach dem Theoriebezug eine Herangehensweise, die andersherum vorgeht: Es werden zuerst die einzelnen Argumentationsstränge innerhalb der Koedukationsdebatte unterschieden und der theoretische Bezugsrahmen gleichsam rückwirkend „herausgelesen“.

Dabei handelt es sich auch hier bei den unterschiedenen Argumentationssträngen ein Stück weit um „künstliche“ Trennungen, da wir innerhalb der Koedukationsdebatte zumeist eine Mischung von Argumenten, genauer Argumentationsverbünde vorfinden. Daher können die genannten Literaturhinweise auch nicht als Beleg für eine Position dienen. Vielmehr weise ich hier auf Arbeiten hin, in denen *auch*, oder im verstärktem Maße – aber nicht ausschließlich – in der genannten Weise argumentiert wird.

Der erste Argumentationsstrang ist bereits älter und thematisiert die unterschiedlichen *Darstellungsweisen von Geschlechtern* und ihren Eigenschaften sowie Tätigkeiten in Schulbüchern (Wagner, Fräsch, Lamberti 1978). Die Reproduktion von Geschlechterstereotypen, in denen der Vater ins Auto steigt, um zur Arbeit zu fahren, und die Mutter mit der Schürze bekleidet lächelnd in der Küche wirkt, vermittelt den Kindern dieser Argumentation zufolge nicht nur eine verzerrte Wahrnehmung der Wirklichkeit, sondern reduziere die Geschlechter in ihren Tätigkeiten und Fähigkeiten, bewerte die Geschlechter und geschlechtstypischen Tätigkeiten und Eigenschaften und trage damit zu einem vereinfachten und sexistischen Bild der Geschlechterverhältnisse bei. Hier findet sich letztlich eine lerntheoretische Argumentation, die die Verstärkerfunktion solcher Geschlechterdarstellungen und der durch sie angebotenen Geschlechter-Modelle betont.

Eine weitere Linie innerhalb der Koedukationskritik thematisiert das unterschiedliche *Zuwendungsverhalten* von Lehrern und Lehrerinnen gegen-

über den Schulkindern. So erhielten Jungen zumeist mehr Zuwendung, würden mehr aufgerufen, erhielten mehr Lob und Tadel und erführen – und sei es durch strafende Zuwendung – eine größere Aufmerksamkeit (Frasch, Wagner 1982, Spender 1985, Skinnisgrud 1984). In dieser unterschiedlichen Behandlung werde die gesellschaftliche Höherbewertung des Männlichen reproduziert. Hier ist deutlich eine Argumentationslinie zu erkennen, die lerntheoretisch die verstärkende Funktion von geschlechtsgebundenen Mustern im Erzieher-, hier Lehrerverhalten, und seiner strafenden und lobenden Zuwendung thematisiert, wie Ursula Scheu das für den Säugling, das Kleinkind und Kinder im Vorschulalter dargelegt hat.

Eine andere Argumentationslinie wendet sich – beeinflusst von Teilen der feministischen Linguistik (Pusch 1984, Trömel-Plötz 1984) – dem Bereich des *geschlechtsspezifischen Sprach-, Sprech- und Gesprächsverhaltens* zu. In Kommunikationen würden durch das dominante Verhalten der – hier – Schuljungen in der Schule Über- und Unterordnungsstrukturen geschaffen. Die Jungen redeten nicht nur lauter, mehr und öfter (auch wenn es nichts zu sagen gäbe), – sie unterbrechen auch öfter, hörten nicht zu oder werteten die Gesprächsbeiträge der Mädchen durch Unmutsäußerungen oder verbale Minimaläußerungen wie „aha“ und „mh“ ab. (Wagner, Barz, Maier-Störmer, Uttendörfer-Marek, Weidle 1984; Spender 1985, Skinnisgrud 1984, Enders-Drägässer, Fuchs 1989). Hier fließt sozialisationstheoretisch zum einen das Stichwort der geschlechtsspezifisch unterschiedlichen Geschlechtscharaktere ein, das aus zwei theoretischen Linien – der psychoanalytischen Variante durch Chodorow und der kognitionstheoretischen Variante von Gilligan formuliert wird.²⁰

Das außengesteuerte und mehr auf Autonomie und abgrenzende Selbstdarstellung zielende Ichwerdungsprofil der Jungen erlaubt ihnen in der Schule einen dominanten Kommunikationsstil, der Gruppenprozesse und andere Teilnehmer und Teilnehmerinnen weniger berücksichtigt. Das – in Gilligans Worten – care-Verhalten der Mädchen dagegen, ihr stabilisieren-

²⁰ Jürgen Zinnecker hat bereits 1972 in seinem Buch „Emanzipation der Frau und Schulausbildung“ – allerdings unter dem Blickwinkel, welche Funktion die Schule im Kapitalismus habe – auf die Ambivalenz in der Wertschätzung des weiblichen Sozialcharakters durch die Schule hingewiesen. Seine Arbeit über die Doppelbödigkeit der Belohnung „weiblicher Tugenden“ wie Fleiß und Freundlichkeit und die negativen Auswirkungen der Scheinprivilegierung der Mädchen in der Schule ist breit rezipiert worden.

des, ausgleichendes Sozialverhalten werde gleichsam zur Entlastung von den Lehrpersonen für das Gelingen von Unterricht mit eingebunden und eingefordert, allerdings nicht als Lernleistung honoriert. Damit würden die Mädchen im Unterricht benachteiligt und die Jungen ihrerseits in ihrem dominanten Kommunikationsverhalten – und der immanenten Botschaft, sie seien anders, besser, sie dürften das – bestärkt. Es fließen hier zum zweiten indirekt auch wieder lerntheoretische Überlegungen über die verstärkende Wirkung des Lehrerverhaltens und – ungewollt – des beziehungsorientierten und ausgleichenden Verhaltens der Mädchen ein.

Eher kognitions-theoretische Unterlegungen mit den zentralen Stichworten Selbstkategorisierung und anschließender Selbstsozialisation haben Argumentationslinien, die sich im Rahmen von *Selbstkonzepten und Selbstvertrauen* bewegen.

Passives Verhalten von Mädchen in der Schule und ihre Inaktivität resultieren demzufolge daraus, daß sich „männliches“ Leistungsverhalten, interaktive Durchsetzungsfähigkeit und sprachlich-intellektuelle Selbstdarstellung nicht mit den weiblichen Geschlechtsrollennormen in Einklang bringen ließen, deren selektive Aneignung nach der erfolgten Selbstkategorisierung durch die Mädchen vorgenommen wird. Hier ordnet sich auch das Angst-vor-Erfolg-Theorem ein: Die Motivation für Leistungsverhalten und Erfolge sei bei Mädchen gebrochen, da Leistungsverhalten erstens nicht mit den Rollennormen der „Weiblichkeit“ korrespondiere. Zweitens würden die vorgenommenen Kausalattributionen der Lehrpersonen, der Eltern, aber auch der Schulkinder selbst gute Schulnoten von Mädchen eher als Folge von Fleiß, Ordentlichkeit und ähnlichem werten, nicht von Intelligenz. Aufgrund der „paradoxen Liebe“, die Mädchen für ihre Schulleistungen erhielten – „Das hast du aber schön gemacht.“ statt „Du bist ein kluges Kind.“ - könne eine gute Schulleistung nicht automatisch, häufig nur in gebrochener Weise in ein gehobenes Selbstwertgefühl umgesetzt werden (Horstkemper 1987; dazu auch Zinnecker, siehe Fußnote 20).

Des weiteren gibt es einen Argumentationsstrang, den ich als *geschlechtsspezifisch stereotypisierte Handlungsfelder* bezeichnen möchte und der sehr häufig mit der unterschiedlichen Wahl der Schulfächer und Leistungsverhalten von Mädchen und Jungen bei verschiedenen Fächern in Zusammenhang gebracht wird.

Der Argumentationsgang lässt sich vereinfacht wie folgt darstellen: Da im kulturellen System der Zweigeschlechtlichkeit (Hagemann-White 1984) auch die Schule nach einer „weiblichen“ und „männlichen“ Orientierung strukturiert sei, sie also auch wie alle anderen gesellschaftlichen Bereiche eine binäre Codierung erfahre, finde auch in der Schule eine Abgrenzung vom „anderen“ Geschlecht statt. Schulkinder ordneten sich vorzugsweise über die Wahl der Schulfächer (wo möglich) oder das gezeigte Engagement in den einzelnen Fächern dem „eigenen Geschlecht“ zu, indem die Jungen die „Jungenfächer“ Mathematik und Naturwissenschaften präferierten und die Mädchen die „Mädchenfächer“ Biologie, Sprachen und Deutsch – und dies eben auch gegen die Ermutigung der Lehrer und Lehrerinnen oder Eltern (Metz-Göckel 1987, Kreienbaum, Metz-Göckel 1992).²¹

Dieses Sich-Einordnen in die dem eigenen Geschlecht adäquaten Handlungsfelder hat zum einen eine kognitionstheoretische Unterlegung, der zufolge Kinder nach der Selbstkategorisierung selbsttätig die Umwelt – hier Schulfächer – nach Geschlechtern selektiv werten und aneignen. Das fügt sich in die Überlegungen von Carol Hagemann-White ein, denen zufolge im kulturellen System der Zweigeschlechtlichkeit eine Identitätsbildung nur möglich ist, wenn „mensch“ sich eindeutig zu einem und nur zu einem Geschlecht zuordne und auch in Teilbereichen des Verhaltens möglichst wenig androgynen Zweifel aufkommen lasse.

Insgesamt überwog lange innerhalb der Koedukationskritik das, was ich Opfer-Argumentationen nennen möchte (dazu auch Tzankoff 1993 u. 1995). Dies wird sehr deutlich bei jenen Argumentationslinien, die im weiteren Sinne lerntheoretisch hinterlegt sind und überwiegend mit dem verstärkenden oder sanktionierenden Verhalten der Lehrer und Lehrerinnen argumentieren. Da werden die Schulmädchen zwar nicht mehr enger gewickelt als die Jungen, aber das gesamte Lehrer(innen)verhalten zwingt die Mädchen geradezu in eine „typisch Mädchen“-Rolle. Ähnlich agenten-

²¹ Interessant ist dabei – und es sollte uns zu denken geben –, wie sehr die empirisch belegten Fächerpräferenzen und die Leistungsunterschiede zwischen Jungen und Mädchen sich mit unserem alltagsweltlichen Vorstellungen decken, mit unseren Vorstellungen von „typisch Mädchen“ und „typisch Junge“ korrespondieren und sich einfügen in das herrschende Denken von komplementären Geschlechtscharakteren, demzufolge das eine Geschlecht das „ergänzend“ kann, was das andere nicht beherrscht.

theoretisch wirken auf Dauer Argumentationen, die Schuljungen zu kleinen interaktiven Prinzen erklären, die sich das Feld Schule selbstbewußt aneignen, die Mädchen ständig unterbrechen und unterdrücken und es sogar schaffen, das gesamte Lehrer(innen)verhalten zu ihren Gunsten zu beeinflussen.

Der Ansatz des beziehungsorientierten weiblichen Sozialcharakters ist zwar theoretisch nachvollziehbar, wie ich meine, besonders in der Weise, wie Chodorow die unterschiedlichen Ablösungsprozesse von Kindern und die daraus resultierenden Ichwerdungsprofile von Jungen und Mädchen beschreibt. Die Frage bleibt aber, inwieweit Menschen lebenslang „Opfer“ dieser frühkindlichen Einflüsse sind. Sonst wird letztlich mit dieser Argumentation ein Perpetuum mobile konstruiert. Polemisch ausgedrückt: Die Kleinkinder erfahren in der Kleinfamilie unterschiedliche Ablösungsprozesse, daraus resultieren unterschiedliche Sozialcharaktere, und weil dies so ist, verhalten sie sich in der Schule wieder unterschiedlich. (Die Lehrer und Lehrerinnen können da auch nicht viel tun, da sie einerseits den Unterricht organisieren müssen, und da sie ja auch einmal als Kinder in einer patriarchalischen Kleinfamilie unterschiedliche Ablösungsprozesse erfahren haben...).

Insgesamt hat ein Teil der Koedukationsliteratur den Eindruck erweckt, der „heimliche Lehrplan“, die Frauen- und – vor allem – Mädchendiskriminierung funktioniere ohne nennenswerte Widerstände, und eine aktive Inbesitznahme der Schule durch selbstbewußte Mädchen sei kaum möglich. Aus feministischer Sicht ist dabei ärgerlich, daß die in der Schule agierenden Mädchen ziemlich farblose – und letztlich auch eher „dümmliche“ - Geschöpfe sein müßten.

Erhellender sind die kognitionstheoretischen Überlegungen, die darauf hinweisen, daß Kinder sich selbsttätig als „das eine“ Geschlecht identifizieren und dann in der Schule – beispielsweise über Leistungsverhalten – versuchen, sich möglichst geschlechtsadäquat zu verhalten, um dann als „richtiger“ Junge Französisch „blöd“ zu finden. Dies wird plausibel verstärkt durch das Paradigma von der Zweigeschlechtlichkeit der sozialen Welt: Wenn es stimmt, daß die Welt binär – nach zwei und nur zwei Geschlechtern – aufgeteilt ist und Identitätsbildung nur als „Männliches“ oder „Weibliches“ möglich ist, dann macht es einen subjektiven Sinn, wenn auch Kinder und Jugendliche in der Schule diesbezüglich möglichst

„eindeutig“ erkannt werden wollen. So kann auch erklärt werden, daß beispielsweise Mädchen trotz intensiven Zuredens und auch unter Druck sich dann doch nicht für Mathematik oder Technik erwärmen können. Mädchen sind dann nicht nur Opfer, sondern aktive Wesen, die sich aus Gründen, die zumindest für sie selbst rational sind, auch „weiblich“ verhalten – wollen (?).

Ein grundlegender Widerspruch ist innerhalb der Koedukationsdebatte noch nicht richtig gelöst, aber in neueren Publikationen durchaus erkannt (vgl. auch Nyssen, Schön 1992): Einerseits sollen die Mädchen nicht zu Opfern in der Schule „degradiert“ werden, da auch sie selbstbewußt Handelnde sind, und auf der anderen Seite die Jungen als „kleine Helden in Not“ (Schnack, Neutzling 1993) mitnichten nur erfolgreich in der Schule ihre Interessen durchsetzen; dennoch stimmt es, daß Schule kein geschlechtsneutraler Ort ist, Kinder in der Schule immer noch erstaunlich geschlechtsstereotype Verhaltensweisen und Präferenzen entwickeln und Mädchen in ihren Entfaltungsmöglichkeiten benachteiligt werden.

Zunehmend wird innerhalb der Koedukationsdebatte auch mit den Stichworten *Interaktion und Identitätsbildung* argumentiert. Damit befinden wir uns im Bezugsrahmen des Symbolischen Interaktionismus, der zwar auch zu den „großen“ klassischen Sozialisierungstheorien gehört, aber im Gegensatz zur Psychoanalyse, Lerntheorie und Kognitionstheorie nichts über Geschlechterverhältnisse aussagt. Das – geschlechtslose – Subjekt erwirbt dem Symbolischen Interaktionismus zufolge seine Identität in Interaktionen und kann trotz der Inkonsistenzen der Normensysteme und Widersprüchlichkeiten der Handlungskontexte Authentizität wahren: In einem widersprüchlichen Prozeß des role taking und role making, in einem Wechselverhältnis zwischen Akzeptanz gesellschaftlicher Normen und dem Entwerfen eigener Vorstellungen balanciert das Subjekt jeweils anteilig Elemente der persönlichen Identität und einer sozialen Identität aus und erwirbt eine authentische Ich-Identität.

Für die Frauenforschung ist gerade jener Teil des symbolisch-interaktionistischen Subjektsmodells attraktiv, der ein aktives Individuum konzipiert, das in einem Prozeß aus Anpassung, Widerstand und mitgestaltender Teilnahme an der sozialen Umwelt individuelle Handlungskompetenzen erwirbt und seine Subjektivität ausbildet. Dies deckt sich mit der Tendenz zur Subjektsetzung innerhalb der Frauenforschung, die nicht mehr nur die

gesellschaftliche Benachteiligung von Frauen thematisiert, sondern auch Frauen als aktiv Handelnde herausstellen will. Kurz: Der Begriff „Identität“ ist positiv besetzt (dazu genauer Tzankoff 1995, 10ff.). An „Identität“ koppelt sich „irgendwie“ die Konnotation gelungener Sozialisation im Sinne von subjektiver Handlungsfähigkeit und Aneignung gesellschaftlicher Wirklichkeit ohne kritiklose Anpassung. Im Gegensatz zum Begriff der „Individualität“ oder „Individualisierung“ in Becks Risikogesellschaft (1986) verbinden sich mit Identität keine Situationen von Vereinzelung und Desorientierung.²² Vielmehr verknüpft sich damit die Vorstellung eines Mit-sich-selbst-identisch-Seins des Subjekts.

Es gibt hier zwei Elemente, an die es auch bei der Analyse schulischer Sozialisation anzuknüpfen gilt: das Element des aktiven Subjekts und das Element der Ambivalenz und Widersprüchlichkeit und ihrer je individuellen Ausbalancierung.

Sollten diese Annahmen des Symbolischen Interaktionismus auch für Kinder und Heranwachsende in der Schule Gültigkeit besitzen, so verfügen auch Mädchen über Formen der Inbesitznahme und des Gestaltungswillens, die über reine Abwehr und „Aushalten“ hinausgehen.

Auch die Schule selbst ist ein widersprüchlicher Ort. Den Kindern wird hier das Erlernen von zwei Partituren abverlangt, und diese Partituren sind ambivalent und brüchig: Zum einen müssen sie sich qualifizieren, „für's Leben lernen“, zum anderen sollen sie ihre Geschlechtsidentität stabilisieren. Das reibt sich dort, wo ein deftiges Fußballspiel „irgendwie“ besser zu einem Jungen paßt als einen „sauber geschriebenen Französisch-aufsatz“ abzugeben, und ein Mädchen, das sich für Mathematik, Physik und Latein begeistert, „irgendwie“ nicht wie „ein typischen Mädchen“ ist. Die beiden Anforderungsstrukturen liegen zum Teil quer zueinander, und der Schüler und die Schülerin müssen sich ein Stück weit „selbst entscheiden“, welcher sie mehr gerecht werden wollen.

Wenn ich Identitätsbildung in diesem Sinne als Prozeß von Entscheidungen zwischen verschiedenen Möglichkeiten und eigenen Bedürfnissen interpretiere, gilt es, danach zu fragen, warum sich Subjekte – hier Schüler

²² Zum Trend der Individualisierung und weiblichen Lebenszusammenhängen siehe den Aufsatz von Elisabeth Beck-Gernsheim (1983) „Vom 'Dasein für andere' zum Anspruch auf ein Stück eigenes Leben“.

und Schülerinnen – in die eine oder andere Richtung *entscheiden*. Hier folge ich also der Täter-Argumentation von Frigga Haug. Schulforschung müßte sich dann der Frage zuwenden, welchen Aufforderungscharakter und welche Angebote schulische Interaktionen enthalten und welche Alternativen sie eröffnen. Diese Angebote sind mit den gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen und der Zweigeschlechtlichkeit verwoben. Aber sie setzen sich nicht bruchlos oder eindeutig als Handlungszwänge um. So gesehen sollten auch die sich in den schulischen Interaktionen zwischen Jungen und Mädchen einspielenden Unter- und Überordnungen widersprüchlich gesehen werden. Sie sind nicht allein auf patriarchalisches Dominanzverhalten oder „weibliche“ Passivität oder Eingeschüchtertheit zurückzuführen. Vielmehr sind bei den Verhaltensweisen zwischen Jungen und Mädchen auch verführende Elemente eines *spannenden und lustvollen* Prozesses beteiligt (Horstkemper 1993). Für Mädchen ergeben sich aus der „Weiblichkeits“-Rolle bestimmte Angebote – wie beispielsweise eine spezifische Rücksichtnahme, Komplimente – die ein Sich-Einlassen zumindest bedenkenswert erscheinen lassen. Warum sich wehren, wenn die Lehrerin der Meinung ist, daß die Jungen die schweren Kisten bei strömendem Regen über den Schulhof tragen sollen? Die in den gesellschaftlichen Weiblichkeitsentwürfen enthaltene „Verführung zur Selbstzurücknahme“ (Flaake 1991, 23) besteht in dem Angebot an Mädchen, sich den „Mühen und Anstrengungen“ des Lernens partiell zu entziehen und über Attraktivität Begehren auf sich zu ziehen. Jungen wie Mädchen

„wollen nicht nur sozial, sondern auch sexuell anerkannt, gemocht, geliebt, begehrt sein, eben nicht nur als leistungsfähige Persönlichkeiten, sondern als sexuell attraktive männliche und weibliche Körperwesen (...) Es scheint lohnenswert, darüber nachzudenken, ob nicht schon das Verhalten von Kindern stärker durch ihre sexuelle Körperwahrnehmung und die damit verbundenen Gefühle gegenüber dem anderen Geschlecht bestimmt ist, als bislang angenommen wurde“ (Milhoffer 1990, 48 f.).

Schule ist also *auch* ein Feld eines vergleichsweise folgenlosen Ausprobierens der eigenen Geschlechtsrolle. Das heißt auch, daß Mädchen auch in der Schule im Sinne Frigga Haugs immer wieder die Möglichkeit ha-

ben, einzuwilligen und die angebotenen Weiblichkeits-Modelle anzunehmen, sowie sie immer wieder zurückzuweisen.

Die Koedukationsdabatte wird zukünftig noch mehr darauf achten müssen, die Schule insgesamt als einen ambivalenten Ort und die darin agierenden Schüler und Schülerinnen als widersprüchliche darzustellen sowie die Aspekte der aktiven Bemeisterung schulischer Lebenswelt, ihrer institutionengebundenen Leistungsanforderungen, aber auch ihrer zweigeschlechtlichen Segmentierung zu berücksichtigen, wenn sie Mädchen nicht nur zu Opfern erklären will.

Literatur

- Bandura, A. (1979). Sozial-kognitive Lerntheorie. Stuttgart: Klett
- Beck, U. (1986). Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Beck-Gernsheim, E. (1983). Vom „Dasein für andere“ zum Anspruch auf ein Stück eigenes Leben: Individualisierungsprozesse im weiblichen Lebenszusammenhang. In: Soziale Welt, Heft 3, 307-336
- Benhabib, S., Butler, J., Cornell, D. Fraser, N. (1993). Der Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart. Frankfurt/Main: Fischer
- Brehmer, I. (1982). Sexismus in der Schule. Der heimliche Lehrplan der Frauendiskriminierung. Weinheim u. Basel: Beltz
- Brehmer, I. (1987a). Ist Koedukation möglich? In: A. Prengel. Schulbildung und Gleichberechtigung. Frankfurt/Main: Frauenliteraturvertrieb, 151-169
- Brehmer, I. (1987b). Koedukation in der Schule: Benachteiligte Mädchen. In: H. Faulstich-Wieland (Hg.). (1987), 80-111
- Brenner, C. (1976). Grundzüge der Psychoanalyse. Frankfurt/Main: Fischer
- Butler, J. (1991). Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Chasseguet-Smirgel, J. (Hg.) (1974). Psychoanalyse der weiblichen Sexualität. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Chodorow, N. (1978). The Reproduction of Mothering: Psychoanalysis and the Sociology of Gender. Dt. 1985, Das Erbe der Mütter. Psychoanalyse und Soziologie der Geschlechter. München: Frauenoffensive
- Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, 1990, 1. Beiheft

- Döbert, R., Nunner-Winkler, G. (1975). Adoleszenzkrisen und Identitätsbildung. 3. Auflage 1982, Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Enders-Drägässer, U., Fuchs, C. (1989). Interaktionen der Geschlechter. Sexismusstrukturen in der Schule. Eine Untersuchung an hessischen Schulen im Auftrag des Hessischen Instituts für Bildungsplanung und Schulentwicklung. Weinheim u. München: Juventa
- Faulstich-Wieland, H. (Hg.) (1987). Abschied von der Koedukation? Materialien zur Sozialarbeit und Sozialpolitik Bd. 18, Frankfurt/Main: Fachhochschule Frankfurt/Main
- Faulstich-Wieland, H. (1991). Koedukation – enttäuschte Hoffnungen? Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Faulstich-Wieland, H. (1995). Geschlecht und Erziehung. Grundlagen des pädagogischen Umgangs mit Mädchen und Jungen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Firestone, Sh. (1975). Frauenbefreiung und sexuelle Revolution. Orig. 1970, Frankfurt/Main: Fischer
- Flaake, K. (1991). Auf eigene Fähigkeiten vertrauen, statt sich „liebevoll“ zurückzunehmen. Weibliche Adoleszenz und die Bedeutung einer geschlechtsbewußten Pädagogik. In: Pädextra, Heft 9, 20-25
- Frasch, H., Wagner, A. C. (1982). „Auf Jungen achtet man einfach mehr...“. Eine empirische Untersuchung zu geschlechtsspezifischen Unterschieden im Lehrer/innenverhalten gegenüber Jungen und Mädchen in der Grundschule. In: I. Brehmer (Hg.). Sexismus in der Schule. Der heimliche Lehrplan der Frauendiskriminierung. Weinheim u. Basel: Beltz, 260-278
- Freud, S. (1905). Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie. Studienausgabe Band V, Frankfurt/Main: Fischer, 37-145
- Freud, S. (1917). Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. Studienausgabe Band I. Frankfurt/Main: Fischer, 33-445
- Freud, S. (1924). Der Untergang des Ödipuskomplexes. Studienausgabe Band V. Frankfurt/Main: Fischer, 243-251
- Freud, S. (1925). Einige psychische Folgen des anatomischen Geschlechtsunterschieds. Studienausgabe Band V. Frankfurt/Main: Fischer, 253-267
- Freud, S. (1930). Das Unbehagen in der Kultur. Studienausgabe Band IX. Frankfurt/Main: Fischer
- Freud, S. (1931). Über libidinöse Typen. Studienausgabe Band V. Frankfurt/Main: Fischer, 267-272

- Freud, S. (1931). Über die weibliche Sexualität. Studienausgabe Band V. Frankfurt/Main: Fischer, 273-292
- Freud, S. (1933). Neue Folgen der Vorlesung zur Einführung in die Psychoanalyse. Studienausgabe Band I. Frankfurt/Main: Fischer, 447-608
- Gildemeister, R. (1988). Geschlechtsspezifische Sozialisation. Neuere Beiträge und Perspektiven zur Entstehung des „weiblichen Sozialcharakters“. In: Soziale Welt, Heft 4, 486-503
- Gildemeister, R., Wetterer, A. (1992). Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In: G.-A. Knapp, A. Wetterer (Hg.). Traditionen Brüche. Entwicklungen feministischer Theorie. Freiburg: Kore, 201-254
- Gilligan, C. (1984). Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau. München u. Zürich: Piper
- Grabrucker, M. (1985). „Typisch Mädchen...“ Prägung in den ersten drei Lebensjahren. Ein Tagebuch. Frankfurt/Main: Fischer
- Habermas, J. (1970). Der Universalitätsanspruch in der Hermeneutik. In: Habermas (1973). Kultur und Kritik. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 264-301.
- Habermas, J. (1973). Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Habermas, J. (1983). Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Habermas, J., Bovenschen, S. u. a. (1978). Gespräche mit Herbert Marcuse. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Hagemann-White, C. (1984). Sozialisation – männlich weiblich? Opladen: Leske & Budrich
- Hamburg macht Schule. Zeitschrift für Hamburger Lehrerinnen und Lehrer, 1989, Heft 5
- Haug, F. (Hg.) (1980). Frauenformen. Alltagsgeschichten und Theorie weiblicher Sozialisation. Argument Sonderband AS 45, Berlin: Argument
- Haug, F. (Hg.) (1981). Frauen – Opfer oder Täter? Diskussion, Argument Studienhefte SH 46, Berlin: Argument
- Horstkemper, M. (1987). Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen. Eine Längsschnittstudie über Mädchensozialisation in der Schule. Weinheim u. München: Juventa
- Horstkemper, M. (1993). Es ist schließlich eins der schönsten Dinge, das andere Geschlecht kennenzulernen. Koedukativer Unterricht aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern. In: Pädagogik, Heft 7-8, 33-37

- Janssen-Jurreit, M. (1978). *Sexismus. Über die Abtreibung der Frauenfrage.* München u. Wien: Carl Hanser
- Knapp, G.-A., Wetterer, A. (Hg.) (1992). *Traditionen Brüche. Entwicklungen feministischer Theorie.* Freiburg: Kore
- Kohlberg, L. (1974). *Zur kognitiven Entwicklung des Kindes.* Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Kreienbaum, M. A., Metz-Göckel, S. (1992). *Koedukation und Technikkompetenz. Der heimliche Lehrplan der Geschlechtererziehung und wie man ihn ändert.* Weinheim u. München: Juventa
- Kutter, P. (1989). *Moderne Psychoanalyse. Eine Einführung in die Psychologie unbewußter Prozesse.* München u. Wien: Verlag Internationale Psychoanalyse
- Maccoby, E. E., Jacklin, C. N. (1974). *The Psychology of Sex Differences.* Stanford: Stanford University Press
- Metz-Göckel, S. (1987). *Licht und Schatten der Koedukation. Eine alte Debatte neu gewendet.* In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Heft 4, 455-471
- Milhoffer, P. (1990). *Koedukation und Sexismus. Für eine Neubestimmung der Sexualerziehung vor dem Hintergrund der Koedukationsdebatte.* In: *Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, 1. Beiheft 1990, 44-61
- Mischel, W. (1966). *A social-learning View of Sex differences in Behaviour.* In: E. E. Maccoby, (Ed.). *The Development of Sex Differences.* Stanford: Stanford University Press, S. 56-81
- Mischel, W. (1970). *Sex-typing and Sozialization.* In: P. Mussen, (Ed.). *Carmichael's Manual of Child Psychology.* New York: Wiley, 3-72
- Mitchell, J. (1985). *Psychoanalyse und Feminismus. Freud, Reich, Laing und die Frauenbewegung.* Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Nunner-Winkler, G. (1987). *Identitätskrise ohne Lösung: Wiederholungskrisen, Dauerkrise.* In: H.-P. Frey, K. Hauser (Hg.). *Identität. Entwicklungen psychologischer und soziologischer Forschung.* Stuttgart: Enke, 165-178
- Nyssen, E., Schön, B. (1992). *Traditionen, Ergebnisse und Perspektiven feministischer Schulforschung.* In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Heft 6, 855-871
- Oevermann, U., Allert, T., Gripp, H., Konau, E., Krambeck, J., Schröder-Caesar, E., Schütze, Y. (1976). *Beobachtungen zur Struktur der sozialisation Interaktion. Theoretische und methodologische Fragen der Sozialisationsforschung.* In: M. Auwärter, E. Kirsch, K. Schröter (Hg.). *Seminar: Kommunikation. Interaktion. Identität.* Frankfurt/Main: Suhrkamp, 371-403

- Pädextra, 1991, Heft 9
- Pfister, G. (Hg.) (1988). Zurück zur Mädchenschule. Beiträge zur Koedukation. Pfaffenweiler: Centaurus-Verlagsgesellschaft
- Piaget, J. (1983). Meine Theorie der geistigen Entwicklung. Frankfurt/Main: Fischer
- Pusch, L. F., (1984). Das Deutsche als Männersprache. Aufsätze und Glossen zur feministischen Linguistik. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Scheu, U. (1977). Wir werden nicht als Mädchen geboren, wir werden dazu gemacht. Zur frühkindlichen Erziehung in unserer Gesellschaft. Frankfurt/Main: Fischer
- Schnack, D., Neutzling, R. (1993). Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit. Reinbek: Rowohlt
- Schneider, I. (1995). Föten. Der neue medizinische Rohstoff. Frankfurt/Main: Campus
- Sichtermann, B. (1983). Weiblichkeit – Zur Politik des Privaten. Berlin: Wagenbach
- Skinnisgrud, T. (1984). Mädchen im Klassenzimmer: warum sie nicht sprechen. In: Frauen und Schule, August 1984, 21-23
- Spender, D. (1984). Mit Aggressivität zum Erfolg: Über den doppelten Standard, der in Klassenzimmern operiert. In: S. Trömel-Plötz (Hg.). Gewalt durch Sprache. Die Vergewaltigung von Frauen in Gesprächen. Frankfurt/Main: Fischer, 71-89
- Der Stern. Koedukation. Trennung macht Schule, Nr. 22, Mai 1992
- Strobel, I. (1981). Koedukation macht Mädchen dumm. Ein Plädoyer für Mädchenschulen. In: Emma, Heft 3, 8-13
- Tillmann, K.-J. (1989). Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Reinbek: Rowohlt
- Trömel-Plötz, S. (Hg.) (1984). Gewalt durch Sprache. Die Vergewaltigung von Frauen in Gesprächen. Frankfurt/Main: Fischer
- Tzankoff, M. (1993). Interaktionsforschung und Geschlechtersozialisation. Zur Kritik schulischer Interaktionsstudien. In: K.-J. Tillmann (Hg.). Jugend weiblich – Jugend männlich. Opladen: Budrich & Leske, 124-133
- Tzankoff, M. (1995). Interaktionstheorie, Geschlecht und Schule. Opladen: Budrich & Leske

- Wagner, A. C., Barz, M., Maier-Störmer, S., Utendorfer-Marek, I., Weidle, R. (1984). Bewußtseinskonflikte im Schulalltag. Denk-Knoten bei Lehrern und Schülern erkennen und lösen. Weinheim u. Basel: Beltz
- Wagner, A. C., Frasch, H., Lamberti, E. (1978). Mann-Frau. Rollenklischees im Unterricht. München, Wien, Baltimore: Urban & Schwarzenberg
- Welsch, W. (1993). Unsere postmoderne Moderne. Berlin: Akademie
- Die Zeit, SIERziehung statt ERziehung? Nr. 15, April 1990
- Zeitschrift für Pädagogik, 1992, Heft 1
- Zinnecker, J. (1978). Emanzipation der Frau und Schulausbildung. Zur schulischen Sozialisation und gesellschaftlichen Position der Frau. Weinheim u. Basel: Beltz

Michaela Tzankoff
Voigtstr. 15
20257 Hamburg

RAINER ECKHARDT

Terminologische Probleme in der Musikdidaktik Das Beispiel 'Improvisation'

Das musikdidaktische Schrifttum unseres Jahrhunderts ist reich an Äußerungen zur Improvisation und verwandten Musizierpraktiken. Nach dem Zweiten Weltkrieg werden die seit der Reformpädagogik wieder geschätzten improvisatorischen Erfindungs- und Gestaltungsübungen zunächst weiter propagiert, dann aber infolge der Kritik an der Musischen Erziehung mit Skepsis betrachtet und zurückzudrängen versucht. Aufgrund diverser Entwicklungen, die gesellschaftlichen und künstlerischen, allgemeinpädagogischen und fachdidaktischen Strömungen sowie ausländischen Einflüssen unterliegen, werden improvisatorische Praktiken allerdings schon bald, wenngleich auch in modifizierten und neuen Formen, rehabilitiert. Wie zuletzt die Ankündigung eines Themenheftes 'Improvisation und Klangexperiment' der Zeitschrift 'Musik und Unterricht' für den kommenden Sommer (1996) bestätigt, erfreuen sich die Stichwörter – mit leichten konjunkturellen Schwankungen – in der musikdidaktischen Literatur der letzten dreißig Jahre unverminderter Anziehungskraft.

Zu erwarten wäre nun, daß angesichts der Flut von Veröffentlichungen zum Thema sowie der darin zementierten zentralen Bedeutung der Improvisation als Lernfeld des Musikunterrichts einerseits und angesichts des seit den sechziger Jahren gewachsenen wissenschaftlichen Anspruchs der Musikpädagogik andererseits (s. de la Motte-Haber 1975, auch Dieckmann, Lorenz 1969, 39) ein Erkenntniszuwachs im Zusammenhang mit den didaktischen und methodischen Problemen der Improvisation zu verzeichnen ist.

1. Anlage der Untersuchung

1.1. Hypothese

Als ein erster Indikator dieses Erkenntnisfortschrittes wird hier der Sprachgebrauch in der musikdidaktischen Literatur herausgegriffen – in

dem Bewußtsein, daß er als Träger der musikdidaktischen Kommunikation fungiert und mit der Differenziertheit des Problembewußtseins korreliert und daß die Formulierung und Lösung improvisationspädagogischer¹ Probleme einen klaren Sprachgebrauch voraussetzen.

Es sei daher die folgende Hypothese formuliert:

Die in musikdidaktischen Veröffentlichungen geführte Diskussion um die Improvisation als Musizierpraxis und Lernfeld des Musikunterrichts wird seit der Kritik an der Musischen Erziehung – aufgrund des zunehmend wissenschaftlichen Selbstverständnisses der Musikdidaktik – nicht mehr wie zuvor von terminologischen Mängeln beherrscht.

1.2. Methode und Material

Als Untersuchungsmethoden dienen die Ermittlung des Sprachgebrauchs für improvisatorisches Musizieren und verwandte Spielweisen sowie der Vergleich der Befunde für ältere und neuere musikdidaktische Ansätze:

Verglichen wird

- a. der Sprachgebrauch in veröffentlichten deutschsprachigen improvisationspädagogischen Äußerungen, die seit der Kritik an der Musischen Musikdidaktik bis zum Ende der alten Bundesrepublik erschienen sind (hier als 'neuere Musikdidaktik' bezeichnet), mit
- b. dem Sprachgebrauch in veröffentlichten deutschsprachigen improvisationspädagogischen Äußerungen, die in den ersten sechzig Jahren unseres Jahrhunderts erschienen sind (hier 'ältere Musikdidaktik' genannt).

Nicht erfaßt werden Äußerungen zur Instrumental- und Vokaldidaktik, zur Rhythmisch-musikalischen Erziehung und Musikalischen Früherziehung sowie zur Sonderpädagogik und Musiktherapie, in denen die Improvisation oder verwandte Erscheinungen ebenfalls eine Rolle spielen, und die Ausprägungen der Improvisation in anderen Medien (beispielsweise sze-

¹ 'Improvisationspädagogik' meint hier sowohl die musikpädagogische Theorie als das Vor- und Nachdenken über eine pädagogische Praxis, in der die Improvisation – in welcher Funktion auch immer – ausgeübt wird, als auch diese Praxis selber. Von 'Improvisationsdidaktik' wäre demgegenüber die Rede, wenn Überlegungen zum Erlernen des Improvisierens angestellt würden – als primärem Ziel eines Lernprozesses.

nische Improvisation, improvisiertes Sprechen, Tanzimprovisation) werden ebensowenig berücksichtigt.

2. Der terminologische Ausgangspunkt für die neuere Musikdidaktik: Der Sprachgebrauch in den älteren Ansätzen

Das Wort 'Improvisation' taucht in den älteren improvisationspädagogischen Beiträgen meist ohne genaue Bestimmung und Abgrenzung auf, so daß einzig seine Verwendung im Zusammenhang unterrichtsbezogener Vorschläge den Begriff umreißt. Daneben findet man im Schrifttum Wörter, die zum einen Teil synonym zu 'Improvisation' benutzt werden, zum anderen Teil Oberbegriffe oder aber parallele Kategorien bezeichnen.

Zu Beginn unseres Jahrhunderts spricht Otto Blensdorf durchgängig von „Improvisation“, wenn er im Anschluß an die Gesangbildungslehren des 19. Jahrhunderts einerseits und an Émile Jaques-Dalcroze andererseits die Lernschritte in den Bereichen Metrum, Takt, Rhythmus und „Notenplan“ durch kleine Anwendungsübungen abschließen läßt (1913). Fritz Jöde wählt diese Bezeichnung bereits für die Melodisierung eines Vokals oder Diphthongs (1928, 52 f., 119 ff.), mit der die „produktive“, „schaffende Arbeit“ beginnt; „freie Improvisation“ und „freies Präludieren“ nennt er den Weg von einer Ausgangsfigur (g'-a'-h') zum Lied („Was soll das bedeuten, ...“), wobei jeder einzelne Schritt vorher vom Lehrer festgelegt wird (195 ff.). Hilmar Höckner übertreibt ähnlich, wenn auch nicht ganz ohne Distanz, denn die von ihm als Lehrer initiierten „(... vollkommen 'freien') Improvisationen“ sind textgebunden und verlaufen in der ebenfalls vorher bestimmten Form des „Zwiegesprächs“. Die von Dreiklangsmelodik und Leierformeln geprägten Ergebnisse spiegeln den vorangegangenen Unterricht nach der Tonika-Do-Methode. (1958, 107)

Das Spektrum des Begriffes, wie er in der älteren Musikdidaktik benutzt wird, läßt sich zutreffend beschreiben mit einer Formulierung von Hildegard Tauscher: „Das Improvisieren geht aus von der unreflektierten ganzheitlichen musikalischen Äußerung und geht bis zum bewußt gezielten freien Umgang mit den Elementen der Musik.“ (1961, 46)

‘Erfindung’ ist ein häufig zu lesendes Synonym. Dietrich Stoverock wählt im Titel seines Buches zwar „Erfindungsübung“, doch entscheidet er sich in seinen Berichten über den eigenen Unterricht für „Improvisation“ (1930, 2 ff.). Allerdings eignet sich ‘Erfindungsübung’ zum Mißverständnis, da der Begriff Versuche im (schriftlichen) Komponieren einschließen kann. Deshalb auch fällt dem Leser eine gründliche Rezeption der älteren Ansätze, besonders hinsichtlich der Frage, ob Komponieren oder Improvisieren gemeint ist, nicht immer leicht. (Auch die vorgefundenen historiographischen Arbeiten sind diesbezüglich nicht immer genau.)

Diese Schwierigkeit hat bereits Fritz Reusch erkannt. Er beansprucht daher – neben „Improvisation“ – die Bezeichnung „Findung“ und stellt diese der „Erfindung“, dem Komponieren, gegenüber (1954, 45, Anm.).

Kurt Sydow, der Reuschs Anleitung kannte, benutzt ebenfalls „Findung“, aber auch „Erfindung“ und „Improvisation“ (1955, 10 ff., 44 ff., 68), wobei eine Tendenz zu erkennen ist, „Improvisation“ eher bei instrumentalen Übungen zu verwenden.

Weitere Bezeichnungen, die gelegentlich beansprucht werden, sind „Probieren“ (Sydow 1955, 13), „Klangspiele“ (Reusch 1954, Untertitel), „Erfindungsspiele“ und „Verwandlungsspiele“ (Jens Rohwer 1952, 3).

In der Richtung der im ‘Riemann Musik Lexikon’ (1967, s. v. ‘Improvisation’) getroffenen Unterscheidung liegt es, wenn Stoverock bei der Erörterung verschiedener Phasen des „Schaffens“ zwischen dem „Phantasieren“ („stark gefühlsbetont“) und der „Improvisation“ differenziert, in der die Form berücksichtigt und vom Musiker die „ordnende Tätigkeit des Denkens“ verlangt werde (1930, 8²).

Vom „Phantasieren“ ist in Stoverocks eigenen Unterrichtsberichten jedoch nicht weiter die Rede. Wohl aber bei Sydow, der durch „Fantasieren“, „freies (wildes) Fantasieren“ und „fantasievoll spielen mit Tönen“ ein Gegengewicht zu stärker gebundenen Übungen schaffen möchte – ohne allerdings diese Begriffe deutlich und konsequent gegenüber „Improvisation“ abzugrenzen (1955, 10 ff., 27).

² Im Original gesperrt gedruckt: „Phantasieren“, „Improvisation“, „Denkens“.

Dem im 'Riemann Musik Lexikon' zur anderen Richtung hin nebengeordneten Begriff 'Stegreifausführung' begegnet man bei Rudolf Schoch. Unter der Überschrift „Stegreifvertonung von Reimen“ nennt er den Sprachrhythmus als geeignete Hilfe zur „spontanen Improvisation“ (1960, 22³). Insofern 'spontan' hier tautologisch statt abgrenzend verwendet wird, liegt aber Synonymität von 'Stegreifvertonung' und 'Improvisation' vor.

Klarer war Schochs ursprüngliche Sprachverwendung. Er unterschied nämlich zunächst zwei „Wege“ von „Erfindungsübungen“: das „wirklich unbewußte, freie Improvisieren“ und das „gebundene Gestalten, das dann auftaucht, wenn der systematische Gesangunterricht einsetzt.“ (1946, 64 f.⁴; ebenso ²1958, 97 f.)

Die in der älteren Musikdidaktik aufzufindende und hier exemplarisch vorgestellte Terminologie bietet demnach insgesamt ein wenig einheitliches und auch unsystematisches Bild, und es stellt sich die Frage, ob und gegebenenfalls wie die neueren Ansätze in dieser Hinsicht für mehr Ordnung gesorgt haben.

3. Der Sprachgebrauch in der neueren Musikdidaktik⁵

Läßt man die Fälle offensichtlich mangelhafter sprachlicher Sorgfalt außer acht – sie zeigen sich beispielsweise in der Identifizierung von Kreativität⁶ und Improvisation, in Übertreibungen und in einem Sprachgebrauch, der es dem Leser überläßt, über die Bedeutung Vermutungen anzustellen –, so lassen sich in der neueren Musikdidaktik die folgenden Umgangsweisen mit dem Terminus 'Improvisation' ermitteln.

³ I. O. hervorgehoben: „Stegreifvertonung von Reimen“, „Improvisation“.

⁴ I. O. kursiv: „Erfindungsübungen“, „Improvisieren“ und „gebundene Gestalten“.

⁵ Aus Raumgründen wird in diesem Abschnitt auf die Angaben der Fundstellen verzichtet. Ebenso wie eine ausführliche Darstellung und Erörterungen sind sie enthalten in Eckhardt 1995, Kap. II.A.

⁶ Siehe hierzu die gründliche Monographie von Stocker (1988).

a. Abstinenz

Im Zusammenhang mit der Kritik an der Musischen Musikerziehung weisen einige Musikdidaktiker das Wort 'Improvisation' zurück, um sich auf diese Weise entweder von den mit ihm verknüpften traditionellen musikpädagogischen Praktiken zu distanzieren oder aber um die betreffenden Spielformen gegenüber künstlerischen Erscheinungsformen der Improvisation abzusetzen.

b. Alternative Termini

Autorinnen und Autoren, die sich infolge dieser Kritik und/oder auch aufgrund anderer Erwägungen nicht oder nicht durchgängig für 'Improvisation' entscheiden können, aber auf die damit bezeichneten Inhalte nicht verzichten wollen, sehen ein Mittel in der Wahl alternativer Termini. Überwiegend handelt es sich um neue Termini, die in den älteren Ansätzen noch keine Rolle gespielt haben. So werden – in jeweils autoren- und positionsspezifischen Ausprägungen – 'Erkundung', 'Exploration', 'Experiment', 'Aktion', 'Ergänzungs-' und 'Reaktionsübung', 'Reaktions-' und 'Variationsspiel', 'Findung' und 'Erfindung' sowie 'Entdeckung', 'Gestaltung', 'Basteln' und 'Werke(l)n', 'Zusammensetzen von Bausteinen', 'Produktion', 'Komponieren', 'Aleatorik', 'Arrangieren', 'Realisation' und 'Spiel' verwendet. Selten nur greifen Improvisationspädagogen zu den in den älteren Ansätzen zu lesenden Termini 'Phantasieren' und 'Musizieren aus dem Stegreif'.

Teils unterscheiden und/oder überschneiden sich die Bedeutungen dieser Termini mit denen von 'Improvisation', teils sind sie mit anderen Phasen oder Formen des musikbezogenen Gestaltens und Erfahrens verknüpft, und teils stehen sie zu 'Improvisation' in hierarchischem Verhältnis. Daher handelt es sich nicht um echte sprachliche Alternativen, mittels derer die Musikdidaktik das problematische Wort 'Improvisation' entlassen könnte.

c. Präzisierung

Eine andere Möglichkeit wird in der Verwendung von Attributen oder Komposita gesehen, mit 'Improvisation' als Grund- oder Bestimmungswort. Benannt, angedeutet oder zumindest eingegrenzt werden dabei⁷

- ◆ der Personenkreis ('Impr. mit dem Schulorchester')
- ◆ die Instrumente und Medien, mit denen improvisiert wird ('vokale Impr.', 'chorische Impr.', 'Impr. auf Orffinstrumenten')
- ◆ das Ausmaß der Bindung ('gebundene Impr.', 'freie Impr.')
- ◆ der Inhalt der Bindung, nämlich
 - ◆ die Materialart ('Geräuschimpr.', 'musikalische Impr.')
 - ◆ strukturelle Vorgaben ('impr. Fortsetzung einer Melodie')
 - ◆ formale Vorgaben ('Kanonimpr.')
 - ◆ in seltenen Fällen der Stil oder das Idiom ('Jazzimpr.')
 - ◆ vorgegebene außermusikalische Inhalte ('impr. Textvertonung', 'Impr. zu pantomimischen Darstellungen')
- ◆ psychologische Momente der Musizierweise ('assoziierende Impr.', 'gelenkte Impr.', 'reflektierte Impr.').

Bei der genaueren Untersuchung dieser Präzisierungsversuche fällt auf, daß durch Abweichungen von musikwissenschaftlichen Termini Mißverständnisse erzeugt werden ('imitative Impr.', 'absolute Impr.', 'Kanonimpr.') und daß die Ausdrücke von den Verfasserinnen und Verfassern selber nicht immer einheitlich verwendet werden. Zudem variieren die Begriffe teilweise von Autor zu Autor. Ein Faktor, der die Sprachverwirrung begünstigt, ist darin zu sehen, daß die Gründe für oder gegen bestimmte Präzisierungen nicht mitgeteilt werden.

d. Terminologische Erörterung

Demgegenüber ist ein zurückhaltender und vergleichsweise oft sichtbar reflektierter Gebrauch des Wortes 'Improvisation' besonders unter denjenigen Autoren zu finden, die improvisatorische Praktiken zurückdrängen

⁷ Die folgenden Klammern enthalten nur einige Beispiele, um die Präzisierungsbereiche zu verdeutlichen.

oder zur Annäherung an das Kunstwerk eingesetzt sehen wollen. Sie explizieren das Bedeutungsspektrum oder suchen es durch die Abgrenzung von alternativen Termini einzugrenzen. Eine Definition ist jedoch eine Ausnahmeerscheinung.

Erörterungsinhalte sind die Niveaufrage (Abgrenzung von künstlerischen Erscheinungsformen einerseits und von anspruchslosen Ausführungsergebnissen andererseits), das Verhältnis der Improvisation zu den Antipoden Spontaneität und Kontrolle sowie die Akzentuierung des gebundeneren oder freieren Improvisierens am Anfang des Lernens. Bezüge auf Ferands Fassung des Improvisationsbegriffs (1938; 1957; ²1961) werden, allerdings selten, teils explizit, teils implizit hergestellt, aber dies geschieht nicht regelmäßig in zutreffender Weise. Hier kongruiert der Befund mit dem bereits oben genannten, daß von musikologisch geprägten Termini in unüblicher Weise Gebrauch gemacht wird, ohne dies zu begründen.

4. Ergebnis

Die Untersuchung der in den neueren improvisationspädagogischen Ansätzen gebrauchten Terminologie und ihr Vergleich mit der Terminologie der älteren Ansätze erbringen den Befund, daß sowohl 'Improvisation' als auch einige andere Termini nach der Reform der sechziger Jahre weiterhin benutzt werden. Während einige Autoren den Terminus 'Improvisation' zurückweisen, übernehmen ihn andere und wenden ihn auf verschiedenartige Musizierpraktiken an. Dies führt zu einer weiteren Ausdehnung des ohnehin schon schillernden Begriffes 'Improvisation' – und zu einer zusätzlichen Einbuße an semantischer Leistungsfähigkeit des Wortes.

Sieht man die erste, pragmatische Funktion einer Terminologie darin, eine reibungslose Kommunikation zu ermöglichen, so ist sie im Fall von 'Improvisation' beeinträchtigt, und Nolls Befund einer „terminologischen Insuffizienz“ (1971, 1) hat auch zwei Jahrzehnte nach der Diagnose noch seine Gültigkeit:

Die oben formulierte Hypothese kann demnach nicht bestätigt werden.

Von einzelnen Fällen leichtfertiger Wortwahl abgesehen, scheint dies weniger die individuelle 'Schuld' einzelner Autoren zu sein, sondern auch

eine Folge des allgemeinen Umstandes, daß terminologische Entscheidungen und Vorschläge meist individuell, ohne eine dem Leser mitgeteilte Auseinandersetzung mit den vorliegenden Ansätzen des Schrifttums getroffen und unterbreitet werden – wobei möglicherweise auch die große Anzahl der Veröffentlichungen zu diesem musikpädagogischen Teilbereich die innerfachliche Kommunikation erschwert hat. Öffentliche Auseinandersetzungen über terminologische Vorschläge, wie von Cornelia Alisch zu Recht angemahnt (1991, 12), stehen für den untersuchten Teilbereich der Musikdidaktik noch aus. Zwar findet man zahlreiche terminologische Überlegungen und explizite und implizite Vorschläge für den Sprachgebrauch in konkreten Fällen. Bemühungen jedoch, das Gesamtspektrum des Begriffes zu erfassen, liegen nicht vor. So mangelt es bislang an einem neueren Entwurf, der sich um eine terminologische Differenzierung des gesamten Feldes bemüht hätte.

5. Konsequenz

Ein solcher Entwurf ist aber erforderlich, wenn sich die Musikdidaktik als eine wissenschaftliche Disziplin verstehen will. „Die Entwicklung einer eigenen Fachterminologie“ – so hat Eckhard Nolte 1977 formuliert – „gehört zu den Wesensmerkmalen einer jeden wissenschaftlichen Disziplin. ... Für eine sich als Wissenschaft verstehende Musikpädagogik ist peinliche Sorgfalt bei der Einführung und der Verwendung eigener Fachtermini daher ein Postulat ersten Ranges.“ Schon die Mitglieder des ‘Arbeitskreises Forschung in der Musikerziehung’ hatten daran gedacht, als sie dringende Forschungsaufgaben benannten, und für die „Schaffung einer didaktisch brauchbaren Terminologie“ plädiert, „die systematisch durchdacht und historisch begründet ist“ (Themenkatalog 1969, 35).

6. Gegenstandsbestimmung ‘Improvisation’

Die hier vorgeschlagene Fassung des Begriffes ‘Improvisation’ ist besonders beeinflusst durch die Untersuchungen des Leipziger Musikwissenschaftlers Herbert Schramowski und dessen Forcierung des psychologischen Momentes, daß während des Improvisierens die erklingende Musik

auf die Vorstellung und Planung des weiteren Klangverlaufs Einfluß nehmen kann (1961; 1973).⁸

Musikalische Improvisation sei eine Musizierweise genannt, bei der aktuelle Klangvorstellungen, also musikalische Gedanken und Ideen, während ihrer Entstehung oder unmittelbar im Anschluß vokal und/oder instrumental verwirklicht werden und individuell (bei solistischer Ausführung) oder kollektiv (im Fall eines musizierenden Ensembles) zu einer erklingenden musikalischen Gestaltung ausgebaut werden.

Aufgrund der zeitlichen Nähe folgt diese Gestaltung aber nicht nur der Klangvorstellung, sondern sie kann auch auf diese *erweiternd oder modifizierend zurückwirken*. Im Verlauf der Improvisation können Klänge oder Klangfolgen, die von der zugrundeliegenden musikalischen Spielidee *abweichen* (z. B. infolge eines technischen *Fehlers*), ebenso wie *beabsichtigte oder zufällige Beiträge der Mitspieler*, aber auch *akustische Ereignisse aus der Umgebung, produktiv verarbeitet* werden und die Gestaltung bereichern.

Das Ausmaß, in dem dies gelingt und die im Gedächtnis gespeicherten musikalischen Gestalten und Formen sowie die automatisierten motorischen Abläufe zugunsten der aktuellen Gestaltung abgewandelt werden, entscheidet darüber, wie sehr sich die Improvisation von der Reproduktion bereits früher gehörter oder gespielter Musik entfernt und produktive Qualität gewinnt.

Inhaltlich, und erst hier ist zwischen historisch, geographisch und kulturell ausgeprägten Erscheinungsformen sowie Personalstilen der Improvisation zu differenzieren, wird der musikalische Verlauf von verschiedenartigen, selbstgesetzten oder vorgegebenen Improvisationsaufgaben angeregt, die selber auch Bestandteil der Ausgangsidee sein können.

⁸ Schramowskis Akzentuierung geschah übrigens unter dem Einfluß der Gestalttheorie und Ganzheitspsychologie – vor der 'kognitiven Wende' in der Psychologie und bevor in der Musikpädagogik Handlungsmodelle ins Gespräch kamen, die zur stärkeren Beachtung des Moments der Handlungskontrolle im Musizierprozeß führten.

7. Zum Verfahren der terminologischen Differenzierung von 'Improvisation'

Der folgende Vorschlag einer systematischen Nomenklatur für das Gegenstandsfeld 'Improvisation' ist musikwissenschaftlich geprägt – besonders deshalb, weil Differenzen zu musikwissenschaftlichen Termini nur zu Verwirrungen und zu Mißverständnissen in der wissenschaftlichen Kommunikation führen. Gefolgt wird auch Wilfried Gruhns Rat, sich „gerade im Hinblick auf eine wissenschaftlich klare und didaktisch brauchbare Terminologie“ an die Musikwissenschaft zu halten (1987, 76). Während die eher am pädagogischen Prozeß orientierten bisherigen musikdidaktischen Alternativtermini ('Spiel', 'Erfindungsübung', 'Klangaktion' u. ä.) stärker sowohl mit skeptischen als auch euphorischen Vorstellungen verknüpft sind und Gefahr laufen, weitreichende Transferhypothesen über angebliche pädagogische Wirkungen vorschnell für Beschreibungen der Wirklichkeit zu halten, kann auf diese Weise dem auf den Grund gegangen werden, was sich beim Improvisieren musikalisch ereignet. Dies trägt zur Qualifizierung der Improvisation bei und erhöht die Chance, solche Transferwirkungen tatsächlich zu erzielen.

Wegen der „Wechselbeziehungen und Übergänge“ zwischen den beiden Sphären Komposition und Improvisation (Ferand 1957, Sp. 1095) gibt es kaum ein Gestaltungsmittel, das in der Improvisation nicht verwendet wurde. Diese Mannigfaltigkeit kann hier nicht ausgebreitet werden; stattdessen ist der Vorschlag bemüht, wesentliche Verfahrensweisen der Improvisation zu erfassen und zu ordnen.

Überblickt man die verschiedenartigen Erscheinungsformen improvisierter Musik in Geschichte und Gegenwart und berücksichtigt man, daß sowohl die getreue Reproduktion von Musik, die im Gedächtnis des Musikers gespeichert wurde oder bereits in einer Notation vollständig vorliegt, als auch eine von musikalischen Regeln vollständig determinierte Ausführung dem Wesen der Improvisation widersprechen, so läßt sich als ein grundlegendes Gestaltungsmittel das Variieren erkennen. Diese enge Beziehung des Improvisierens zum „Prinzip der Variierung“ wurde schon von Kurt von Fischer hervorgehoben (⁹1961, Vorwort⁹), auf dessen Forschungs-

⁹ „Variierung“ i. O. gesperrt gedruckt.

ergebnisse in diesem Zusammenhang zurückgegriffen werden kann. Ihm zufolge bildet das Variieren „ein Urprinzip künstlerischer und insbesondere musikalischer Gestaltung“ und umfaßt zwei grundsätzliche Möglichkeiten, nämlich zum einen die „Veränderung des Gegebenen selbst“ (die rhythmische Abwandlung einer bekannten Melodie gehört beispielsweise hierher und ihre vom Original abweichende Harmonisierung) und zum anderen „Zusätze zum gegebenen Material“ (z. B. die Bereicherung einer Melodie durch eine Begleitstimme oder die Erweiterung eines Satzes um einen hinzugefügten Formteil) (1961, 11, 5¹⁰).

Allerdings fehlt eine strenge Abgrenzung der beiden Begriffe voneinander. Folgt man nicht einer elementaristischen Musikauffassung, so bemerkt man, daß ein Zusatz zum gegebenen Material auch dieses selber verändern kann: Eine zusätzliche Viertelnote wandelt beispielsweise einen Vierer- in einen Fünftakt um und sorgt damit für veränderte Betonungsverhältnisse. Ohne Bedenken läßt sich jedoch von ‘Zusätzen’ sprechen, wenn einer Melodie eine weitere, gleichzeitig erklingende hinzugefügt wird oder ein neuer Formteil zwischen zwei Teile eines Satzes eingeschoben wird.

Neben dieser wichtigen inhaltlichen Differenzierung knüpft der nachfolgende Versuch auch an von Fischers Verfahren an, die konstanten und variablen Elemente der untersuchten Musik festzustellen (s. a. Kaden 1985, 585) und über die so ermittelten Konstellationen zur Definition von „Variationstypen“ zu gelangen. Eine Sichtung der verschiedenen Improvisationspraktiken muß also nicht primär dem Verlauf der musikgeschichtlichen Entwicklung oder einer gattungsbezogenen Systematik folgen, sondern sie kann als leitenden Gesichtspunkt die Bindung des jeweils zu Improvisierenden an ein ihm mehr oder weniger verbindlich Vorgegebenes wählen.¹¹

Es läßt sich jedoch nicht übersehen, daß eine Improvisation – im Gegensatz zu den durch von Fischer ermittelten Variationstypen – im Prinzip von allen musikalischen Schichten, Materialien, Strukturen und Formen ihren Ausgang nehmen kann und sich nicht im Variieren erschöpft. Die musikalischen Ideen können außer durch Umgestaltung auch auf dem

¹⁰ I. O. Sperrdruck: „Veränderung“, „Zusätze“.

¹¹ In diesem Sinn läßt sich, unter Bezugnahme auf Goethes bekannte Formulierung, von der ‘improvisatorischen Aufgabe’ sprechen (in Eckermann 1982, 85, 147).

Wege der Assoziation zustande kommen oder durch die Kombination innerer musikalischer Gestalten zu einer neuen. Daß schließlich und besonders die produktive Verarbeitung von Spielfehlern, das Aufgreifen und Weiterführen der Klänge der Ensemblemitglieder und sogar das Reagieren auf Ereignisse in der Umgebung zur Bereicherung einer Improvisation beitragen können, war bereits oben als spezifisches Merkmal der Improvisation vorgestellt worden.

Außerdem ist zu bemerken, daß von Fischers Variationstypen jeweils ein bestimmtes Verhältnis von konstanten und variablen Elementen aufweisen. Demgegenüber ist die Improvisation dadurch gekennzeichnet, daß eben dieses Verhältnis selber im Spielverlauf variabel sein kann: Die 'improvisatorische Aufgabe' fordert zwar ihre Beachtung, aber sie kann – ohne das Spiel zu unterbrechen – abgewandelt und sogar selber zur Disposition gestellt, aufgegeben und durch eine neue abgelöst werden. Die Beantwortung der Frage, ob es sich im Einzelfall um eine Notlösung handelt, weil der Improvisierende die Aufgabe nicht aufgabengerecht 'lösen' konnte, oder um einen geglückten Kunstgriff, der aus dem weiteren Spielverlauf gerechtfertigt werden kann, wäre auf ästhetische Normen zu verweisen und hätte die Motive des Musikers zu berücksichtigen.

Nun ist das Ordnungskriterium 'Bindung an ...' nicht nur technisch-strukturell aufzufassen, damit nicht Musizierformen in unmittelbare Nachbarschaft geraten, deren Traditionen zu sehr voneinander verschieden sind, um solche rein strukturell hervorgerufene Nähe zu vertragen – etwa die Tanzbaßvariationen der Renaissance und der bald vierhundert Jahre jüngere Klavierstil des Boogie-Woogie.

Wenn auch die idiomatischen Charakteristika einer Musik dem Musizierenden nicht immer in den Blick geraten, weil sie ihm selbstverständlich sind, so ist es doch erforderlich, diese Traditionen nicht zu verwischen, denen die verschiedenen Spielweisen angehören. Zwar hat Derek Bailey eine Differenzierung zwischen 'idiomatischer' und freier Improvisation vorgenommen, die keinem Idiom verpflichtet sei. Er sieht aber selber, daß damit kein fundamentaler Unterschied genannt ist. (1980, 4, 152) So ist inzwischen deutlich geworden, daß die dem Anspruch nach 'freiester' aller Improvisationsarten, Stockhausens 'intuitive Musik', durch die Sprache der nachseriellen Neuen Musik geprägt ist oder genauer: durch den Gestus

der Musik Stockhausens (s. Aloys Kontarsky in Bitter 1971, 49; Brinkmann 1974, 556).

Aus diesem Grunde ist der folgende Ordnungsversuch in vier idiomatische Bereiche gegliedert:

- (1) Historische Praktiken der Improvisation,
- (2) Volksmusikalische Praktiken,
- (3) Praktiken im Jazz und in jazzverwandter Musik und
- (4) Praktiken in der Neuen Musik.

Wegen ihrer besonderen idiomatischen Spezifika fehlen noch Praktiken aus der Musik noch fremderer Kulturen, beispielsweise orientalische, denn der Versuch, sie im Musikunterricht allgemeinbildender Schulen zu erproben oder auszuüben, wäre absurd. Es handelt sich also um eine Auswahl.

Eine Reihe von Beispielen werden zur Explikation der gewählten Termini aufgeführt und als Belege dafür, daß die entsprechenden Praktiken in der Geschichte und Gegenwart improvisierter Musik verwendet wurden bzw. werden.

Als Anspruch an die Terminologie wird

- ◆ im Hinblick auf ihre kommunikative Funktion die Forderung geteilt, daß die Termini *klar und präzise* die Begriffe bezeichnen und
- ◆ daß die bezeichneten Sachverhalte *richtig* erfaßt werden.
- ◆ Als günstig wird es außerdem angesehen, wenn die Termini möglichst für sich selber sprechen und der erforderliche definitorische Aufwand – anders als bei Abweichungen von relativ fest geprägten musikwissenschaftlichen Termini – möglichst gering ist. Sie müssen *leicht handhabbar*, d. h. in ihrer Systematik überschaubar sein sowie offen für Ergänzungen.

Die Sinnggebung der im folgenden vorgeschlagenen Terminologie besteht in dreifacher Hinsicht:

Von ihrer Anwendung wird erstens – im Anschluß an Alisch (1987, 101) – eine verbesserte Kommunikation in der Musikpädagogik erhofft: Musikpädagoginnen und Musikpädagogen könnten die Termini mit größerer semantischer Klarheit und einem geringerem Ausmaß an Mißverständnissen

benutzen, ihre Rezipienten können Mitteilungen über empirische Befunde und Unterrichtsempfehlungen besser verstehen.

Sie wird zweitens als geeignet angesehen, die auf Erkenntnisfortschritt zielende Funktion einer Terminologie zu unterstützen (ebd.), indem eine systematische Differenzierungshilfe für die musikpädagogische Unterrichtsforschung bereitgestellt wird, um fundierte Aussagen sowohl über die musikbezogenen als auch über die persönlichkeitsbezogenen Wirkungen des improvisatorischen Musiklernens machen zu können.¹²

Außerdem kann die Systematik dazu beitragen, zum einen die im Musikunterricht eingesetzten improvisatorischen Praktiken stärker an Originale aus dem gegenwärtigen und früheren öffentlichen Musikleben anzubinden, wie sie zum anderen über die stärkere Gewichtung der improvisatorischen Aufgabe und die Unterscheidung von Konstantem und Variablem geeignet ist, die Konzentration auf die musikalischen Ereignisse zu verstärken. Verschiedene Untersuchungen und Überlegungen lassen nämlich vermuten, daß sich erwünschte, persönlichkeitsbildende Nebenwirkungen des improvisatorischen Musiklernens um so eher einstellen, je stärker die Aufmerksamkeit den substantiell musikalischen Prozessen gilt. Daher wird der Entwurf drittens für musikdidaktisch sinnvoll gehalten, um die Improvisation, als potentiell produktiver Umgangsweise mit dem Ver-spiel(t)en, selber aus der oft beklagten Gefahr des Ver-Spielens (von Unterrichtszeit) zu befreien.

¹² Die diesbezüglichen Befunde (z. B. Silverman 1962, Wilson 1970, Pfeil 1972, Eberhard 1973, Partchey 1973, Madsen 1977, Harrison 1980, Förster 1981, Joseph 1982) bedürfen dringend sowohl der Prüfung unter bundesrepublikanischen Bedingungen als auch der Ergänzung im Hinblick auf verschiedene improvisatorische Praktiken.

Improvisationspraktiken – ein Versuch in terminologischer Absicht

1. Historische Praktiken

- a. **Melodievariierende Impr.**
 - a. **Impr. Melodieveränderung und lineare Zusätze**
(Ornamentik, Diminution, Koloratur, Kadenz, Fortspinnung, Dekolorierung, Metrumwechsel, Umrhythmisierung)
 - b. **Impr. Stimmenhinzufügung**
(Gymel, Contrappunto a mente, Cantus-firmus-Variation, Kanon- und Fugenimpr., akkordische Melodiebegleitung)
- b. **Impr. über einem Gerüstsatz**
 - a. **Improvisierte Ostinatovariation**
(Basses dances, Aria, Folia, Divisions on a ground)
 - b. **Impr. über einem rhythmisch-metrischen Modell**
(Tanzmodelle)
 - c. **Harmonisch gebundene Impr.**
(Passamezzo moderno, Bezifferter Baß, Partimentospiel)
- c. **Fantasie-Impr.**
 - a. **Impr. mit motivischem Material**
(Instrumentale Fantasie in Renaissance und Barock, Konzertkadenz)
 - b. **Impr. anhand außermusikalischer Impulse**
(Szenische und bildliche Vorstellungen, Musik zum Stummfilm, Melodisierung von Texten)
 - c. **Freie Fantasie**

2. Volksmusikalische Praktiken

- a. **Melodievariierende Impr.**
 - a. **Impr. Melodieveränderung und lineare Zusätze**
(Ornamentik, Verzierung, Kadenz, Veränderung von Metrum und Melodierhythmus, Interjektion, Fortspinnung)
 - b. **Impr. Stimmenhinzufügung**
(Sortisatio, Cantus-firmus-Variation, akkordische Melodiebegleitung, kollektives Im-Nu-Folgen)
- b. **Impr. über einem Gerüstsatz**
 - a. **Impr. Ostinatovariation**
(Malaguena)
 - b. **Impr. über einem rhythmisch-metrischen Modell**
(Tanzmodelle)
 - c. **Harmonisch gebundene Impr.**
(Fandango)
- c. **Fantasie-Impr. mit gegebenem, durch das Instrument bedingtem Tonvorrat**
(Hirtensignale)

3. Jazz- und -verwandte Praktiken

- a. **Melodievariierende Impr.**
 - a. **Impr. Melodieveränderung und lineare Zusätze**
(Verzierung/Embellishment, Shouting, Deformation, Interpolation: Break)
 - b. **Impr. Stimmenhinzufügung**
(Paraphrase, Variantenheterophonie, Riff)
- b. **Impr. über einem Gerüstsatz**
 - a. **Blues**
 - b. **Impr. Ostinatovariation**
(Diskantvariation im Boogie-Woogie)

- c. **Chorusimpr.**
(Impr. über einem harmonischen Gerüst: vom Arpeggieren über die Einbeziehung weiterer, auch chromatischer Töne bis zur Erfindung neuer, eigenständiger Melodien)
- d. **Impr. anhand einer modalen Skala**
(modale Spielweise, interkulturell orientierte Ensembles)
- e. **Impr. über tonalen Zentren**
(Reduktion des Gerüsts bis zum Drone)
- c. **Motivische Impr.**
(Diminution, Augmentation, rhythm. Abwandlung und Konfliktbildung, Umkehrung und Vergrößerung von Intervallen, Absplitterung, Sequenzierung, Fortspinnung, motivische Kettenassoziation)
- d. **Freie Impr.**

4. Praktiken in der Neuen Musik

- a. **Materialverändernde Impr.**
 - a. **Impr. Klangveränderung und lineare Zusätze**
(Steigerungen/Abnahmen in einzelnen Parametern, Permutationen, Transformationen)
 - b. **Impr. Stimmenhinzufügung**
- b. **Impr. anhand offener Konzepte**
 - a. **mit variabler Form**
(Indetermination der Details, graphische Notation)
 - b. **mit mehrdeutiger Form**
(Indetermination der Makroform, Mobilität einzelner Abschnitte)
- c. **Kontrollierte Impr.**
(Reaktionspläne)
- c. **Impr. anhand außermusikalischer Impulse**
(Musikalische Graphik, Impr. nach Aktionsanweisungen, Transposition von Wörtern, Texten, Körperbewegungen)
- d. **Freie Impr.**

Literatur

- Alisch, C. (1987). Mit falscher Feder. Untersuchung zur Fachsprache in musikpädagogischen Veröffentlichungen. (Europäische Hochschulschriften, Reihe XI: Pädagogik, Bd. 338.) Frankfurt am Main: Lang
- Alisch, C. (1991). Untersuchung zur Fachsprache in musikpädagogischen Veröffentlichungen. In: E. Nolte (Hg.). Zur Terminologie in der Musikpädagogik. Sitzungsbericht 1987 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik. (Musikpädagogik: Forschung und Lehre, Beiheft 4.) Mainz: Schott. 8-17
- Bailey, D. (1980). *Improvisation: its nature and practice in music*. Ashbourne, Derbyshire: Redwood Burn/ Trowbridge and Esher/ Moorland
- Bitter, Chr. (1971). Ein Gespräch mit Aloys Kontarsky. In: *feedback papers* (1), H. 2, 49-50. (Reprint H. 1-16, Köln o. J. (p Nov. 1978).)
- Blensdorf, O. (1913). *Erziehung zur Selbsttätigkeit im Gesangunterricht für Volks- und höhere Schulen: Nach den Grundsätzen der Methode Jaques-Dalcroze*. Elberfeld: Bacmeister
- Brinkmann, R. (1974). Hören und Denken. Thesen zur „intuitiven“ Musik. In: *Neue Zeitschrift für Musik*, 135, 555-557
- Dieckmann, J. u. Lorenz, P. (1969). Das Prestige der Lehrkräfte an Grund- und Hauptschulen. In: *Die deutsche Schule*, 61, 27-39
- Eberhard, C. J. (1973). *An Exploratory Study of the Effect of Improvisation and Composition on the Ability to Discriminate Similarities and Differences in Melodic Patterns*. (Microfilm, Ann Arbor, Michigan.) Phil. Diss. Univ. of Oregon
- Eckermann, J. P. (1982). *Gespräche mit GOETHE in den letzten Jahren seines Lebens*. Hg. v. R. Otto, unter Mitarb. v. P. Wersig. Berlin/Weimar: Aufbau (Erstausg. 1836 bzw. 1848)
- Eckhardt, R. (1995). *Improvisation in der Musikdidaktik. Eine historiographische und systematische Untersuchung*. Augsburg: Dr. Wißner. Zugleich Diss. Univ. Köln 1995
- Ferand, E. (1938). *Die Improvisation in der Musik. Eine entwicklungsgeschichtliche und psychologische Untersuchung. Mit 74 Notenbeispielen*. Zürich: Rhein
- Ferand, E. T. (1957). Stichwort »Improvisation« In: F. Blume (Hg.) unter Mitarb. zahlr. Musikforscher des In- und Auslandes. *Musik in Geschichte und Gegenwart. Allgemeine Enzyklopädie der Musik*. Bd. 6. Kassel/Basel: Bärenreiter. Sp. 1093-1135 u. Tafel 48

- Ferland, E. T. (21961). Die Improvisation in Beispielen aus neun Jahrhunderten abendländischer Musik. Mit einer geschichtlichen Einführung. (K. G. Fellerer (Hg.). Das Musikwerk. Eine Beispielsammlung zur Musikgeschichte, Bd. 12.) Zweite (revid.) Aufl. Köln: Volk/Gerig (11956)
- Fischer, K. v. (21961). Die Variation. (K. G. Fellerer (Hg.). Das Musikwerk. Eine Beispielsammlung zur Musikgeschichte, Bd. 11.) (Neuauf.) Köln: Volk
- Förster, S. (1981). Zur Funktion elementarer improvisatorischer Schülertätigkeit bei der Aktivierung und Qualifizierung des pädagogisch geführten musikalischen Rezeptionsprozesses. (Masch.-schr.) Diss. A, Kultur- u. Kunstwiss. Leipzig
- Gruhn, W. (1987). Musikwissenschaft in den vorliegenden Curricula. Eine kritische Bestandsaufnahme der geltenden Richtlinien. In: A. Edler u. a. (Hg.). Musikpädagogik und Musikwissenschaft. (R. Schaal (Hg.). Taschenbücher zur Musikwissenschaft, Bd. 111.) Wilhelmshaven: Noetzel, Heinrichshofen-Bücher, 61-81
- Harrison, J. L. (1980). Score Reading and Retention of Twentieth-Century Compositions. Effects of Conventional Notation, Graphic Notation, and Improvisation on Aural Perception. (Microfilm, Ann Arbor, Michigan.) Educ. Diss. Greensboro, North Carolina
- Höckner, H. (1958). Das Lied im „aufbauenden“ Musikunterricht der Grundschule. In: H. Fischer (Hg.). Musikerziehung in der Grundschule. Mit Beitr. v. H. Berekoven (u. a.). (Handbuch der Musikerziehung, Bd. 2.) Berlin-Zehlendorf: Rembrandt, 85-115
- Jöde, F. (1928). Das schaffende Kind in der Musik. Eine Anweisung für Lehrer und Freunde der Jugend. (F. Jöde (Hg.). Handbücher für Musikerziehung, Bd. 5.) Wolfenbüttel/Berlin: Kallmeyer. Auch: Neuauflage anlässlich des 75. Geburtstages des Verfassers. Wolfenbüttel/Zürich: Mösel (21962)
- Joseph, A. S. (1982). A Dalcroze Eurhythmics Approach to Music Learning in Kindergarten through Rhythmic Movement, Ear-Training and Improvisation. (Microfilm/Xerography, Ann Arbor, Michigan, 1983.) Diss. Arts Carnegie-Mellon Univ.
- Kaden, Chr. (1985). Vom Geist der Improvisation. In: Musik und Gesellschaft, 35, 578-586
- Madsen, C. M. B. (1977). Creativity and Music Education: Comparing Two Methods of Teaching Junior High School General Music. (Microfilm.) Phil. Diss. Univ. of Utah

- Motte-Haber, H. de la (1975). Bemerkungen über die Wendung zum Szientismus in der Musikpädagogik. In: Antholz, H. u. Gundlach, W. (Hg.). Musikpädagogik heute. Perspektiven – Probleme – Positionen. Düsseldorf: Schwann. 115-124
- Noll, G. (1971). Zur didaktischen Position der Improvisation – heute. Forschung in der Musikerziehung, H. 5/6, 1-9
- Nolte, E. (1976). Zur Terminologie in der Musikpädagogik. In: Musik und Bildung, 9 (68), 207-212
- Partchey, K. C. (1973). The Effects of Feedback, Models, and Repetition on the Ability to Improvise Melodies. (Microfilm, Ann Arbor, Michigan, 1974.) Educ. Diss. The Pennsylvania State Univ.
- Pfeil, C. I. (1972). Creativity as an Instructional Mode for Introducing Music to Non-Music Majors at the Collage Level. (Microfilm/Xerography, Ann Arbor, Michigan.) Phil. Diss. Michigan State Univ.
- Reusch, F. (1954). Elementares Musikschaffen (Tonraumbuch), Bd. 2. Klangspiele und Klangformen. (Jöde, F. (Hg.). Bausteine für Musikerziehung und Musikpflege, B 116.) Mainz: Schott
- Riemann Musik Lexikon. Sachteil. Begonnen v. W. Gurlitt, fortgef. u. hg. v. H. H. Eggebrecht, (1967). (Riemann Musik Lexikon: Zwölfte, völlig neubearb. Aufl. in drei Bänden.) Mainz: Schott's Söhne
- Rohwer, J. (1952). Rhythmische Erfindungsspiele für eine Blockflöte (in f) oder ein anderes Melodieinstrument sowie zum Singen: Ein praktischer Beitrag zur Melodie- und Improvisationslehre. Wilhelmshaven: Heinrichshofen
- Schoch, R. (1946). Musikerziehung durch die Schule. (F. v. Brenn, Aulos-Bücher, Bd. 1.) Luzern: Räber & Cie. Auch: 2., neubearb. Aufl. Luzern (1958)
- Schoch, R. (1960). Das Arbeitsprinzip im Gesang- und Musikunterricht. (Beiträge zum Arbeitsprinzip im Gesang- und Musikunterricht.) Zürich: Helbling
- Schramowski, H. (1961). Zur Psychologie des instrumental-improvisatorischen Schaffens. (Masch.-schr.) Diss. Leipzig.
- Schramowski, H. (1973). Schaffenspsychologische Untersuchungen zur instrumentalen Improvisation. In: Beiträge zur Musikwissenschaft, 15, 235-251
- Silverman, M. L. (1962). Ensemble Improvisation as a Creative Technique in the Secondary Instrumental Music Program. (Microfilm/Xerography, Ann Arbor, Michigan, 1984.) Educ. Diss. Stanford Univ.

- Stocker, Th. (1988). Die Kreativität und das Schöpferische. Leitbegriffe zweier pädagogischer Reformperioden. Ein Beitrag zur Klärung der anthropologischen Dimension und pädagogischen Relevanz des Kreativitätsbegriffs. Frankfurt/M.: Brandes u. Apsel. Zugleich Diss. PH Ludwigsburg 1987
- Stoverock, D. (1930). Die Erfindungsübung als organischer Bestandteil des Schulmusikunterrichts. (H. Martens, R. Münnich (Hg.). Beiträge zur Schulmusik, Bd. 3.) Lahr: Schauenburg
- Sydow, K. (1955). Wege elementarer Musikerziehung. Mit einem Beitr. v. K. Wiesemann, Kassel/Basel: Bärenreiter
- Tauscher, H. (1961). Die rhythmisch-musikalische Erziehung in der Grundschule. In: K. v. Sydow (Hg.). Musik in Volksschule und Lehrerbildung. Ein Tagungsbericht. (W. Wiora (Hg.). Musikalische Zeitfragen. Eine Schriftenreihe, Bd. 11.) Kassel/Basel: Bärenreiter. 42-48
- Themenkatalog für Forschungsaufgaben in der Musikerziehung (1969). In: Forschung i. d. Musikerziehung, H. 1, 34-35
- Wilson, J. H. (1970). The Effects of Group Improvisation on the Musical Growth of Selected High School Instrumentalists. (Microfilm, Ann Arbor, Michigan, 1984.) Educ. Diss. New York Univ.

Dr. Rainer Eckhardt
 Pfingstweide 2
 35043 Marburg

SIEGHARD GALL

Das REACTOSCOPE® – ein Verfahren zur Beurteilung von Musik im zeitlichen Verlauf

Ein Verfahren zur Erfassung ablaufsimultaner und globaler Zuhörer/Zuschauer-Rückmeldungen wird beschrieben, die methodische Vorgehensweise in der Medienforschung wird erläutert, ein Anwendungsbeispiel im Bereich der Musikpädagogik wird skizziert.

Die Anwendung des Verfahrens und die Kommentierung der Ergebnisse anhand Neuer Musik wird im Beitrag von Stefan Hörmann 'Beurteilung von Musik im zeitlichen Verlauf – Präferenzforschung mit dem Reactoscope' eingehend behandelt.

1. Das REACTOSCOPE® – ein Instrument in der Medienforschung

Zunächst sollen die grundsätzliche Funktion und die Zielsetzung des Verfahrens erläutert und Methodik und Anwendungen in der Medienforschung allgemein beschrieben werden.

1.1 Grundsätzliches zum Reactoscope-Verfahren

Spontane nonverbale Reaktionen einer Gruppe von Zuhörern/Zuschauern einer audio-visuellen Darbietungen auf diese Darbietung hin lassen sich ablaufsimultan mit Hilfe eines entspr. Gerätes und Verfahrens, dem Reactoscope (eingetragenes Deutsche Warenzeichen; Deutsches Patent DE 36 40 424 C2) erfassen.

Das System besteht aus einer dem Gruppenumfang entsprechenden Anzahl manuell bedienbarer Geber und einem Zentralgerät zur laufenden Abfrage der Geberstellungen und Datenaufbereitung, zur aktuellen Darstellung des Gruppenmittelwerts und der Streuung auf einer Leuchtbandanzeige und zur Übermittlung aufbereiteter Daten an einen Computer (z.B. PC) zur graphischen Darstellung des Verlaufs und zur Datenspeicherung für eingehendere Analysen (Abb.1).

Die einzelnen Geber sind zwischen zwei Endpositionen kontinuierlich verstellbar, mit einer ggf. rasterbaren Mittenstellung versehen und ohne Versetzen der Hand durchschiebbar. Nach Anforderungserfordernis können diese kontinuierlich einstellbaren Geber auch durch entsprechende Taster und Schalter ergänzt werden. Dem Geber in der momentanen Ausführung sind alternativ zwei Skalen zuordbar, eine 7teilige bipolare Skala-A von -3 über 0 bis +3 und eine 7teilige unipolare Skala-B von 1 bis 7, die auch zweckmäßig für Multiple-Choice Fragen/Antworten verwendet werden kann.

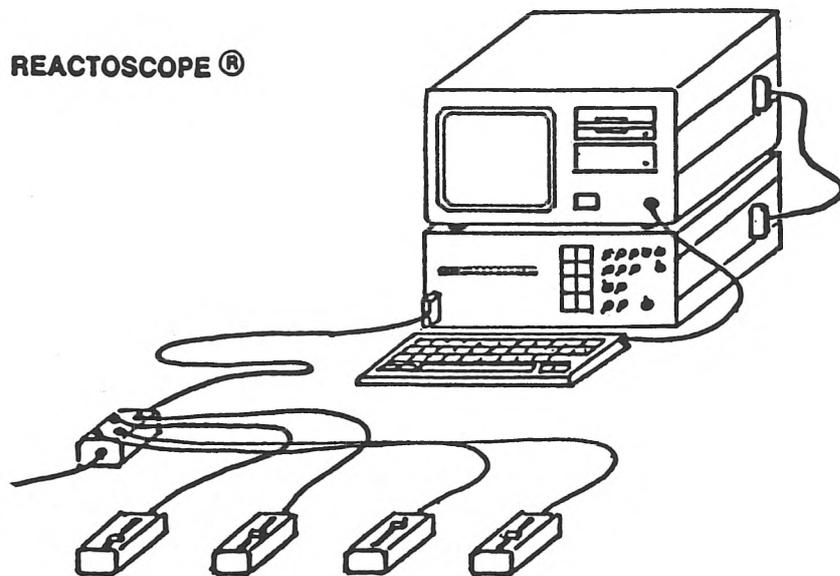


Abb.1 Schematische Anordnung zur Erfassung der Rückmeldungen

Die laufend vom Zentralgerät registrierte Veränderung der Schieberstellungen der einzelnen Geber durch die sie bedienenden Zuhörer/Zuschauer soll deren impulsive Reaktion im Sinne einer momentanen positiven bzw. negativen Veränderung des Reizfolge-Eindrucks innerhalb des durch die Skalen(Schieber)-Endpunkte aufgespannten Gesamteinstellbereichs abbilden.

Dazu ist es erforderlich, die Zuhörer/Zuschauer vor Beginn der Darbietung mit der vorgesehenen Fragestellung vertraut zu machen.

In der Vorbereitungsphase einer solchen Untersuchung ist anhand des darzubietenden Mediums, das ja i.a. eine bestimmte Wirkung beabsichtigt, und der Zuhörer/Zuschauer-Gruppe, die i.a. eine bestimmte Erwartungshaltung aufweist, die Fragestellung auf beide Aspekte hin sorgfältig zu formulieren, sodaß die durch Einstellen/Verändern des Schiebers abgegebenen Rückmeldungen von den Zuhörern/Zuschauern möglichst intuitiv und ohne störende Reflexionen abgegeben werden können.

Der Bereich zwischen den Skalenendpunkten wird durch die Pole eines semantischen Differentials beschrieben, z.B. 'gefällt sehr – gefällt gar nicht', 'berührt mich sehr – läßt mich kalt', 'interessiert mich sehr – interessiert mich gar nicht', 'halte ich für wichtig – halte ich für unwesentlich', 'stimme ich zu – lehne ich ab', wobei man sich für die bipolare Skala – Positiv/Negativ und Neutralpunkt – oder die unipolare Skala (Grad des Interesses ...) zu entscheiden hat.

Das ist die Voraussetzung, um die Zielsetzung des Verfahrens, nämlich durch Registrierung der Schieberstellungen die von den Zuhörern/Zuschauern bewußt, spontan und unabhängig voneinander und ungestört durch äußere Faktoren abgegebene Rückmeldungen zu erfassen, auch zu erreichen.

1.2 Einige technische Details

In der aktuellen mobilen Ausführungsform sind 32 Reaktionsgeber über zwei Kabelbäume und entsprechende Anschlußdosen mit dem Zentralgerät verbunden. Das Zentralgerät überträgt die resultierenden ASCII-Zeichenketten über eine serielle Schnittstelle RS232C an einen Rechner (PC) zur aktuellen Verlaufsdarstellung und Datenspeicherung.

Die Leuchtbandanzeige am Zentralgerät macht auf einen Blick die aktuelle Gruppenreaktion (Mittelwert und Streuung) erkennbar.

Am Zentralgerät können manuell oder über elektrische Signale (von externen Geräten) Marken zur Synchronisation bzw. Kennzeichnung bestimmter Zeitpunkte Marken gesetzt werden.

In einem Aktivierungsmodus kann die Reihe ausgewerteter Geber auf die tatsächlich betätigten Geber beschränkt werden.

Die Taktrate, in der eine Datenkette, bestehend aus Zeitinformation, Markeninformation, Gruppenmittelwert, -Streuung, Aktivitätsindex und sämtliche aktiven Geberstellungen codiert und aufbereitet wird, das Dokumentationszeitintervall, kann im Bereich 0.1 s und 5 s angewählt werden. Innerhalb dieses Intervalls werden die Geberstellungen einzeln gemittelt und diese Werte weiterverarbeitet. Die Leuchtbandanzeige wird im 0.1 s-Takt aktiviert.

1.3 Grundsätzliche Abfolge einer Untersuchung

Die Vorgehensweise einer entsprechenden Untersuchungen mittels Reactoscope gliedert sich in folgende drei Stufen :

◆ Vorbereitung:

- Auswahl der darzubietenden Medien und der für den Test vorzusehenden Zuhörer/Zuschauer-Gruppen,
- Festlegung der Fragestellung für die ablaufsimultanen Rückmeldungen und die zu verwendende Skala (unipolar/bipolar).

◆ Durchführung:

- Erläuterung der Fragestellung und der Handhabung des Reaktionsgebers für die ablaufsimultanen Rückmeldungen,
- Anmelden am Reactoscope und Mediendarbietung mit ablaufsimultaner Erfassung der Rückmeldungen,
- Abfrage der globalen Rückmeldungen und der Rückmeldungen zu Einstellungs-, Mediennutzungs- und soziologischen Fragen,
- freie Diskussion, ggf. mit Tonbandbandaufzeichnung zur späteren Transskribierung der Äußerungen,
- Diskussion anhand der erhaltenen Verlaufsdarstellung mit Erfragen von Begründungen, ggf. Tonbandaufzeichnung.

◆ Auswertung:

- Cluster-Analyse der Verlaufskurven mit Differenzierung anhand globaler Rückmeldungen, Einstellungs-, Mediennutzungs- und soziologischer Daten,
- Interpretation anhand entsprechender Protokolle bzw. anhand der Darbietungsfolge,

- Transskribierung und Auswertung der Tonbandaufzeichnungen in Bezug auf die dargebotene Sequenz,
- abschließende zusammenfassende Auswertung.

1.4 Hauptgesichtspunkte der Reactoscope-Untersuchungen

Von besonderem Interesse bei solchen Untersuchungen der Zuschauer/Zuhörer-Rückmeldungen auf audio-visuelle Medien ist die Beziehung zwischen dem Verlauf der ablaufsimultanen Rückmeldungen und der abschließend in analoger Weise mit diesem Gerät/Verfahren erfragten Rückmeldung des globalen Eindrucks, sowie die Gruppendifferenzierung bzgl. der erfragten sozialen Daten, der Daten bzgl. Einstellungen, anwendungsspezifischer Mediennutzung etc.

1.5 Anwendungsbeispiele aus der Medienforschung

Untersuchungen mit diesem Verfahren wurden auf ganz unterschiedlichen Anwendungsgebieten der Medienforschung vorgenommen, einige Beispiele seien hier genannt :

- ◆ Bewertung von Lehrmedien und Beeinflußung von Einstellungen durch 'Film im Unterricht', Kriterium 'gradueller Interesse',
- ◆ Stoff-Vermittlung in Vorlesungen, anhand z.B. 'Statistik für Studenten der Philosophischen Fakultät', Kriterium 'graduelle Schwierigkeit',
- ◆ Akzeptanz von Thesen in Vorträgen zu 'Mensch-Umwelt-Technik' von Hochschullehrern und Studenten, Kriterium 'Zustimmung/Ablehnung',
- ◆ Akzeptanz von Predigt/Vortrag anhand Radio-Mitschnitt 'katholische Morgenfeier', Kriterium 'berührt/läßt kalt',
- ◆ Informations-Präsentation anhand von Fernseh-Nachrichtensendungen, Kriterium 'gut/schlecht gemacht',
- ◆ Akzeptanz von Unterhaltungsfilmern durch verschiedene Zuschauer-Gruppen, Kriterium 'gefällt/gefällt nicht'.
- ◆ Rückmeldungen auf von Studenten produzierte Filme im Seminar der Hochschule für Fernsehen und Film München.

Diesen verschiedenen Untersuchungen gemeinsam, allerdings mit unterschiedlichem Schwerpunkt, ist die Blick- und Forschungsrichtung auf das jeweils verwendete Medium wie auf den/die Zuschauer/Zuhörer und deren

individuellen Eindrücke. Des Weiteren sind die Untersuchungen im weiten Spektrum audio-visueller Medien auf die ihnen gemeinsame, überdeckende methodische Vorgehensweise und deren Verfeinerung gerichtet.¹

2. Das Reactoscope und Zuhörer-Rückmeldungen auf Musikdarbietungen

Im Zusammenhang mit den genannten Anwendungen ist es naheliegend, dieses Verfahren auch in der Erfassung der Einschätzung von Musikstücken durch verschiedene Zuhörer bzw. Zuhörergruppen einzusetzen.

2.1 Grundlegende Untersuchungen

Eine Reihe von Musikpassagen (je 45 s) aus den Bereichen E-Musik und U-Musik wurde zu Gehör gebracht und die Zuhörer gebeten, ihre laufenden Rückmeldungen auf der bipolaren Skala mit den Endpunkten 'gefällt/gefällt nicht' mitzuteilen (Gall, 1988).

2.2 Anwendung im Bereich der Musikpädagogik

Im Bereich der musikpädagogischen Forschung wurde das Reactoscope erstmals im Februar 1995 am Institut für Musikpädagogik der Universität München im Hauptseminar 'Empirische Forschung in der Musikpädagogik' (Nolte/Hörmann) eingesetzt. Die dabei durchgeführten Untersuchungen und deren Deutung in musikpädagogischer Hinsicht behandelt S. Hörmann eingehend in seinem Beitrag 'Beurteilung von Musik im zeitlichen Verlauf – Präferenzforschung mit dem Reactoscope'.

Deshalb soll dieser Abschnitt auf die grundsätzliche Vorgehensweise mit Blickrichtung auf eines der Untersuchungsbeispiele und anhand des in Abb. 2 skizzierten Informationsflusses der ablaufsimultanen Zuhörer-Rückmeldungen beschränkt bleiben.

¹ Eingehendere Informationen zu obengenannten Punkten können den angegebenen Schriften des Verfassers (Gall 1986, 1988, 1989, 1990, 1991, 1992, 1993, 1995) entnommen werden, insbesondere wird auf die referierten (1991), für die Medienforschung grundlegenden Arbeiten von Lazarsfeld hingewiesen.

Die Abb. 2 anführende Musikfolge besteht im Untersuchungsbeispiel aus drei Hörbeispielen des Bereichs 'Neue Musik' und wird einer Gruppe von Zuhörern (29) zu Gehör gebracht. Diese betätigen ablaufsimultan den Reaktionsgeber, wobei jeder Zuhörer gebeten ist, entsprechend seiner momentanen Empfindung den Schieber auf der bipolaren kontinuierlichen Skala-A mit der positiven Endposition 'gefällt sehr' (+3), dem Neutralpunkt 'unentschieden' und der negativen Endposition 'gefällt gar nicht' (- 3) zu verstellen, bzw. solange zu belassen, bis sich seine Empfindung in die eine oder die andere Richtung verändert. Nach jedem der drei Stücke wird der globale Eindruck abgefragt, abschließend noch Daten bzgl. Mediennutzung, Einstellungen und soziologische Daten.

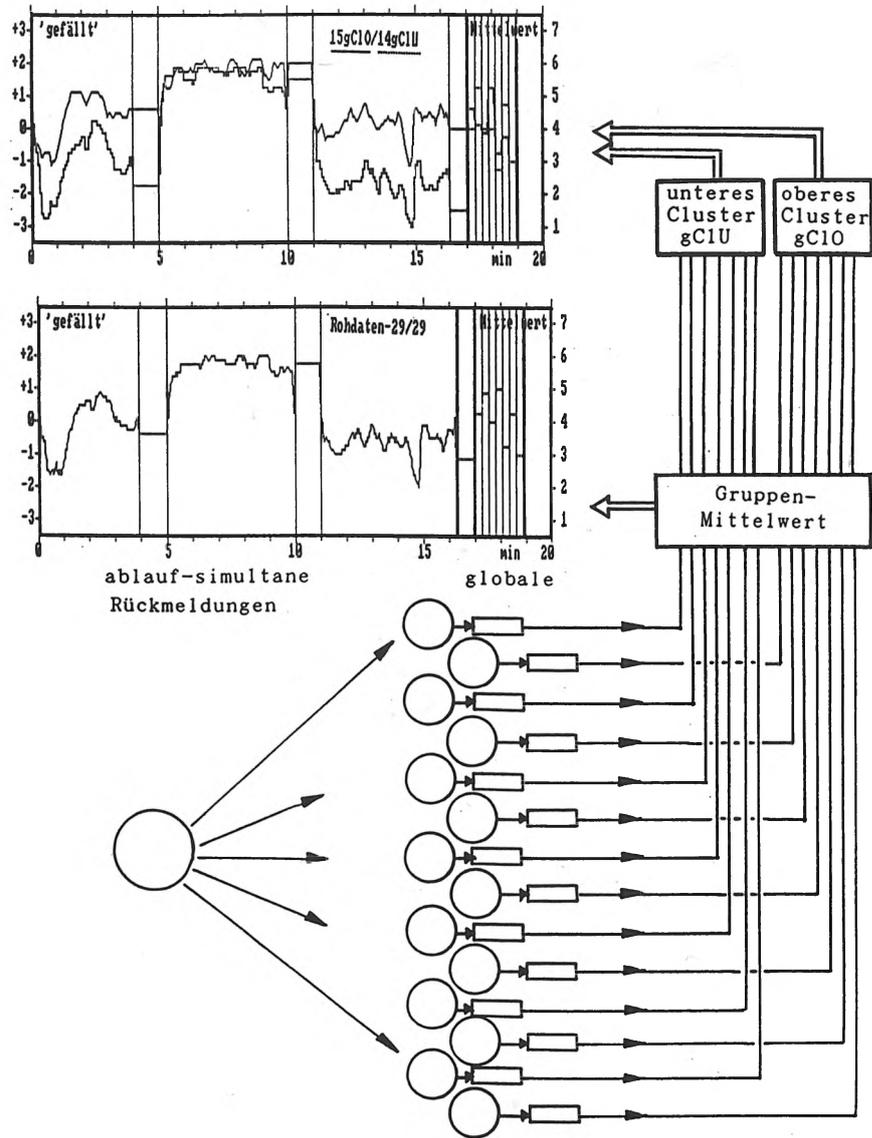
Die von den Einzelnen abgegebenen ablauf-simultanen und globalen Rückmeldungen werden nach Abb. 2 in einer ersten Form dargestellt, als Rohdaten-Mittelwertsverlauf. Dieser wird in der praktischen Anwendung ergänzt durch den Verlauf der Streuung bzw. die neben dem Mittelwertsverlauf angegebenen momentanen oberen und unteren Cluster als Maß für die Unterschiedlichkeit der momentanen Reaktion der Zuhörer (29). Bereits die dargestellten Rohdaten zeigen einen sehr ausgeprägten Verlauf, es läßt sich z.B. unmittelbar ablesen, daß das Musikstück-II sehr gut aufgenommen wird, Musikstück-I dagegen nur mäßig, während Musikstück-III eher abgelehnt wird.

Dieses erste Bild wird allerdings noch viel deutlicher, wenn man die Gesamtgruppe anhand der abgegebenen globalen Rückmeldungen in ein oberes Cluster und ein unteres Cluster aufgliedert, wobei die dem oberen Cluster zugeordneten Zuhörer (15) einen (über die drei globalen Einzelmeldungen gemittelten) höheren Wert der Akzeptanz aufweisen als die Gesamtgruppe (29) und entsprechend die dem unteren Cluster zugeordneten Zuhörer (14) einen gegenüber der Gesamtgruppe niedrigeren Wert.

Diese Gruppendifferenzierung in oberes und unteres Cluster zeigt

- ◆ Bei Musikstück-I und -III starke Teilgruppenunterschiede, bei Musikstück-II nur schwach,
- ◆ Auffallend insbes. die Positionen von globalen und simultanen Rückmeldungen des unteren Clusters bzgl. Musikstück I und III,

REACTOSCOPE-Anw.: MUS-958223 (NEUE MUSIK TEST 1-3)



MUSIK-FOLGE ZUHÖRER -> REAKTIONSGEBER ---> ZENTRALERFASSUNG

Abb. 2 Informationsfluß der Zuhörer-Rückmeldungen an Musik-Beispielen

- ◆ beim unteren Cluster und Musikstück-III wird der Globaleindruck durch die Minimum-Passage der Simultan-Rückmeldung geprägt, beim oberen Cluster nicht.

Die in den Diagrammen der Abb. 2 abschließend dargestellten weiteren Daten/Aussagen geben im Maße der Differenzierung durch oberes/unteres Cluster bereits Hinweise auf gruppenabhängiges unterschiedliche Rezeption, die dann im Gesamtverlauf dargestellt untersucht und diskutiert werden kann.

Nach dieser Methode werden entsprechende weitere Gruppendifferenzierungen anhand der soziologischen Daten, Einstellungsdaten etc. durchgeführt, wobei als Zielsetzung eine Gliederung mit möglichst ausgeprägter Differenzierung angestrebt wird. Andererseits lässt sich auch überprüfen, ob eine erwartete Differenzierung aufgrund eines bestimmten Merkmals sich auch in den experimentellen Ergebnissen widerspiegelt.

Literatur

- Gall, S. (1986). Rückmeldung im Unterricht: Zur Konzeption eines Gerätes. In: A. Melezinek (Hg.). Medien und Technik. Alsbach: Leuchtturm, 138-141
- Gall, S. (1988). Bewertung audio-visueller Medien, Diskussion von Testergebnissen. In: A. Melezinek (Hg.). Technik lehren – Technik lernen. Alsbach: Leuchtturm, 135-140
- Gall, S. (1989). Untersuchungen zur vergleichenden Bewertung von Unterrichtsmedien. In: N. Derner u.a. (Hg.). Technik und humane Daseinsgestaltung. Alsbach: Leuchtturm, 351-354
- Gall, S. (1990). Zeitreihenanalyse zur Akzeptanz von Unterrichtsmedien. In: A. Haug u.a. (Hg.). Ingenieurausbildung 2000 / Engineering Education 2000. Alsbach: Leuchtturm, 149-151
- Gall, S. (1991). Akzeptanz-Untersuchungen und Anwender-Rückmeldungen zu Fragen der Bildungskoooperation Hochschule-Industrie. In: C. D. Heinze u.a. (Hg.). Moderne Aus- und Weiterbildung von Ingenieuren. Bilanz und Ausblick. Alsbach: Leuchtturm, 292-296
- Gall, S. (1992). Rückmeldungen auf Thesen zu Technischer Fortschritt und dessen Auswirkungen – Praktischer Test mit dem REACTOSCOPE. In: A. Melezinek (Hg.). Der Ingenieur im vereinten Europa. Alsbach: Leuchtturm, 521-526

- Gall, S. (1993). Qualitative Rückmeldungen und technische Lehre – Diskussion von Ergebnissen, Akzeptanz des Verfahrens. In: A. Melezinek u.a. (Hg.). *Ingenieurpädagogik – Brücke zwischen Lehre und Forschung*. Alsbach: Leuchtturm, 267-272
- Gall, S. (1995). Beitrag zur Vermittlung ethischen Verhaltens an Studenten der Naturwissenschaften und Technik. In: A. Melezinek u.a. (Hg.). *Ingenieurausbildung und Strukturveränderungen am Arbeitsplatz des ausgehenden 20. Jahrhunderts*. Alsbach: Leuchtturm, 171-176

Dr. Sieghard Gall
Hirtenstr.16
80335 München

STEFAN HÖRMANN

Beurteilung von Musik im zeitlichen Verlauf – Präferenzforschung mit dem Reactoscope®

1. Zu methodischen Ansätzen der musikpädagogischen Präferenzforschung

In den vergangenen 25 Jahren hat sich die empirische musikpädagogische Forschung in Deutschland nachhaltig bemüht, die musikalischen Präferenzen vornehmlich junger Menschen zu erfassen und ihre Genese und Struktur immer genauer zu erklären. Zu diesem Zweck bat man die Probanden sehr häufig um ihre Stellungnahme zu vorgegebenen Stil- und Gattungsbegriffen bzw. um ihr Urteil zu erklingender Musik – oftmals unter Verwendung von Ratingskalen bzw. des Semantischen Differentials. Mehrere Untersuchungen konzentrierten sich dabei vorwiegend oder ausschließlich auf die Bewertung zeitgenössischer Musik.¹

Wurden Hörbeispiele herangezogen, so zielten die Studien immer auf eine Gesamtbeurteilung der einzelnen dargebotenen Musikstücke bzw. -ausschnitte. Kaum in den Blick kamen die Fragen, wie die Probanden während des Hörens urteilten, an welchen Stellen und in welchem Maß sich Bewertungen veränderten und damit auch wie das nach Abschluß des Hörvorgangs geäußerte Gesamturteil zustande kam. Der Verlauf in der Zeit als ein wesentliches und charakteristisches Merkmal der Musik und ihrer Rezeption blieb so unberücksichtigt – ein Defizit, das zweifellos vor allem in der Schwierigkeit gründete, die anfallende Datenmenge zu erfassen und auszuwerten.

Das Bewußtsein für die Notwendigkeit einer Registrierung von unmittelbaren Reaktionen auf musikalische Verläufe ist allerdings schon länger vorhanden. Bereits Anfang der 70er Jahre wurde an der Pädagogischen

¹ Vgl. insbesondere Brömse, Kötter 1971, Behne 1975, Schmidt 1975, Schaffrath 1978, Spahlinger-Ditzig 1978, Meißner 1979, Bastian 1980, Jost 1982, 260ff., Behne 1986, Schulten 1990, Behne 1993, 342, Gembris 1995.

Hochschule des Saarlandes ein mechanisch arbeitendes Meßgerät zur Erfolgsmessung und Leistungsüberprüfung im Musikunterricht entwickelt, das über einen Schreibmechanismus (Drucktaste, Schiebetaste) [...] auf einem laufenden Papierstreifen Aufzeichnungen ermöglichte.² Und erst kürzlich stellten Julia Gerlach und Jan Hemming ein Experiment zur Formwahrnehmung bei elektronischer Musik vor, bei dem mit Hilfe eines Computers registriert wurde, wann die Probanden während des Musikhörens einen Klingelknopf betätigten und damit bekundeten, „daß ein neuer Abschnitt begonnen“ habe.³

Will die musikpädagogische Präferenzforschung in Deutschland ihre bisherigen Forschungsperspektiven erweitern und das skizzierte Defizit beseitigen, so muß sie die Erfassung und Auswertung musikalischer Verlaufsurteile zu einem ihrer vordringlichen Anliegen machen. Für entsprechende Untersuchungen bieten sich heute zumindest zwei Verfahren unmittelbar an.

Zum einen ist das 'Continuous Response Digital Interface' ('CRDI') zu nennen. Es wurde am Center for Music Research der Florida State University in Tallahassee, Florida, entwickelt und seit den späten 80er Jahren in Amerika mehrfach u. a. auch zur Untersuchung von Präferenzen eingesetzt. Die Probanden bewegen dabei entweder einen Zeiger oder einen Hebel.⁴

Zum andern steht das 'Reactoscope'-Verfahren zur Verfügung. Sein Urheber ist der Münchener Physiker und Medienforscher Sieghard Gall. Mittels manuell bedienbarer Reaktionsgeber lassen sich hier während eines zeitlichen Verlaufs Bewertungen abgeben. Dabei ist ein Schieber zu betätigen, dem je nach Fragestellung eine bi- bzw. unipolare Skala (-3 bis +3 bzw. 1 bis 7) zugeordnet wird. Die Daten werden von einem Computer gespeichert und in anschauliche Graphiken überführt. Sie liegen zum Teil bereits kurz nach Abschluß der Erhebung vor und bilden die Grundlage einer gemeinsamen Diskussion der Ergebnisse mit den Teilnehmern. Unter Verwendung der Reaktionsgeber können ferner auch Gesamturteile und

² Kraemer 1972, 332, u. 1990, 323. Vgl. Paul, Kraemer 1976.

³ Gerlach, Hemming 1994, 56ff.

⁴ Vgl. z. B. Robinson 1988, Madsen, Geringer 1990, Brittin 1991, Madsen, Brittin, Capparella-Sheldon 1993, Gregory 1994, Brittin, Sheldon 1995.

weitere für den Nachweis von Einflußfaktoren auf die Bewertungen möglicherweise relevante Angaben erfragt werden. (Eine genaue Darstellung des Reactoscope-Verfahrens erfolgt im Beitrag von Sieghard Gall, dessen Lektüre sich an dieser Stelle empfiehlt.) Über die ersten beiden Untersuchungen zu musikalischen Präferenzen, die mit dem Reactoscope durchgeführt wurden, soll im folgenden berichtet werden.

2. Untersuchung 1

2.1 Planung und Durchführung

Ziel der Untersuchung war es, möglichst differierende spontane Verlaufs- und Gesamtbeurteilungen von Werken zu erhalten, die einer einzigen musikhistorischen Epoche entstammen und somit in gewissem Maß stilistisch verwandt sind. Im Anschluß an mehrere bereits vorliegende Studien (s.o.) erfolgte eine Konzentration auf zeitgenössische Musik, wobei die Beispiele den Probanden nicht sehr bekannt und vom Klangeindruck ziemlich verschieden sein sollten. Die Wahl fiel auf folgende Werke:

- (1) Hans Jürgen von Bose: *Siete textos de Miguel Angel Bustos* (1991), II und V, für Gesang, Akkordeon und Violoncello (Vorführung der beiden Stücke im Zusammenhang), Gesamtdauer: 3'48"
Aufnahme: CD, Hohner HR 08.099.401/1993
Interpreten: Gail Mac Gowan, Sopran; Hugo Noth, Akkordeon; Werner Taube, Violoncello
- (2) Arvo Pärt: *Berliner Messe* (1990-1992), *Veni Sancte Spiritus*, für gemischten Chor, Alt-Solo und Streicher, Dauer: 4'52"
Aufnahme: CD, ECM New Series 1505 439 162-2
Interpreten: Estonian Philharmonic Chamber Choir; Tallinn Chamber Orchestra; Dirigent: Tonu Kaljuste
- (3) György Ligeti: *Atmosphères* (1961), für großes Orchester ohne Schlagzeug, Ausschnitt: 0'00"- 5'06"
Aufnahme: Schallplatte, Wergo WER 60 022
Interpreten: Sinfonie-Orchester des Südwestfunk, Baden-Baden; Dirigent: Ernest Bour

Die Hörbeispiele 1 und 3 entfernen sich sehr deutlich vom vertrauten Klangbild älterer Musik. Dissonanzen sind vorherrschend; Singstimme und Instrumente werden auf ungewöhnliche Weise eingesetzt. Im Unterschied dazu klingt Hörbeispiel 2 ausgesprochen harmonisch und gefällig. Mit ihrem gemessenen und häufig im Unisono gehaltenen Textvortrag sowie dem langen Nachhall der Töne erinnert diese Musik an Gregorianischen Gesang in einer großen Kirche.

Zur genaueren Charakterisierung der Musikstücke wurden Verlaufsprotokolle angefertigt (s. Abb. 1-3). Da sie den Ausgangspunkt für die spätere Interpretation und Diskussion der Daten und Graphiken bildeten, sollten sie die musikalischen Verläufe so sachlich wie möglich beschreiben. Verzeichnet wurden nur solche musikalischen Ereignisse, die beim Hören den Eindruck erweckten, daß sie eine Urteilsänderung hervorrufen könnten. Eine detailliertere Protokollierung hätte sich im Bedarfsfall noch nachträglich vornehmen lassen. Notentexte wurden bewußt nicht herangezogen, um bei der Auswertung ausnahmslos auf hörbare Ereignisse der verwendeten Einspielungen Bezug zu nehmen. Für die Stücke von Hans Jürgen von Bose und Arvo Pärt erschien es sinnvoll, die Einsätze der einzelnen Stimmen und Instrumente zeitlich genau zu fixieren. Bei den *Atmosphères* von Ligeti wurde dagegen versucht, den Klangeindruck der Cluster insgesamt zu beschreiben – an verschiedenen Stellen auch unter Verwendung von Assoziationen (*‘Unterwasser’-Stelle, ‘Hummel’-Cluster*).⁵

⁵ Für die Mithilfe bei der Erstellung der Verlaufsprotokolle sei Herrn Christian Heyne M. A. und Herrn Martin Pause herzlich gedankt.

Arvo Pärt:
Berliner Messe (1990-1992), Veni Sancte Spiritus

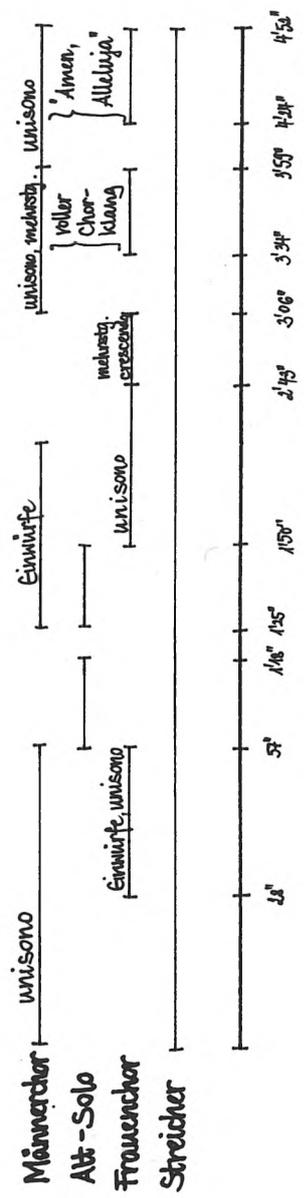


Abb. 2: Arvo Pärt: *Veni Sancte Spiritus*, Verlaufsprotokoll

Anders als viele vorausgegangene Präferenzstudien richtete sich diese Untersuchung nicht an Jugendliche, sondern an Studierende der Musikpädagogik, die im Rahmen ihrer späteren Lehrtätigkeit Schülerinnen und Schüler auch mit zeitgenössischer Musik bekannt machen sollen. Die Kenntnis ihrer momentanen Einschätzung dieser Musik könnte Ansatzpunkte für die kritische Überprüfung von Ausbildungskonzepten, die Einschätzung der Chancen einer unvoreingenommenen und überzeugenden Vermittlung zeitgenössischer Werke im Musikunterricht kommender Jahre sowie die Auseinandersetzung mit den in der Fachliteratur empfohlenen didaktischen Zugriffsmöglichkeiten bieten. Eine derartige Diskussion sollte allerdings erst dann geführt werden, wenn infolge systematisch betriebener Forschung genügend Erkenntnisse vorliegen.

Die Erhebung wurde am 23.02.95 im Rahmen des Hauptseminars *Empirische Forschung in der Musikpädagogik* am Institut für Musikpädagogik der Ludwig-Maximilians-Universität München mit 29 Personen durchgeführt. Bei den Probanden handelte es sich vor allem um Teilnehmer dieses Seminars, daneben um einige weitere Studierende und zwei hauptamtliche Dozenten des Instituts.

Zunächst erfolgte eine kurze allgemeine Einführung in das Reactoscope-Verfahren und eine Erläuterung des Aufbaus der Untersuchung. Die Probanden wurden gebeten, beim Hören der drei Beispiele jeweils anzugeben, in welchem Maß ihnen die Musik gefällt bzw. nicht gefällt. Für die Beantwortung dieser Frage wurde die bipolare Skala (-3 bis +3) zugrunde gelegt, wobei dem positiven Votum die positive und dem negativen Votum die negative Skalenhälfte zugeordnet wurde; für ein unentschiedenes Urteil war die Einstellung 0 zu wählen. Die Schieberstellung sollte jeweils so lange gleich bleiben, wie die persönliche Einschätzung sich nicht veränderte. Dann erfolgte die Darbietung der Musik. Die Stücke waren zu diesem Zweck vorab auf eine DAT-Cassette überspielt worden. Nach jedem Hörbeispiel bat man auch um eine Gesamtwertung, und die bereits in graphischer Darstellung vorliegenden Rohdaten wurden gemeinsam diskutiert. Im Anschluß an die Vorführung des letzten Musikstückes wurden die Probanden unter Verwendung der unipolaren Skala noch nach folgenden Kriterien befragt:

- (1) Tagesform: sehr schlecht (1) – sehr gut (7), mit allen möglichen Zwischenstellungen (m.a.m.Z.)
- (2) Selbsteinschätzung: sehr verstandesbetont (1) – sehr gefühlsbetont (7), m.a.m.Z.
- (3) Konzertbesuch: sehr selten (1) – sehr oft (7), m.a.m.Z.
- (4) Persönlicher musikalischer Schwerpunkt: Gesang (1) – Instrument (7), m.a.m.Z.
- (5) Praktischer Umgang mit neuer Musik: sehr wenig (1) – sehr viel (7), m.a.m.Z.
- (6) Geschlecht: Männer (1) – Frauen (7)
- (7) Alter: Anzahl der Lebensjahre = Skalenwert x 10, z.B. 23 Jahre (2,3)

Diese zusätzlichen Fragen sollten eine weitere Differenzierung der Ergebnisse ermöglichen und relevante Bedingungsfaktoren für die Bewertung zeitgenössischer Musik aufweisen. Daß auf die aktuelle Beurteilung von Hörbeispielen viele Faktoren Einfluß nehmen, hat Meißner bereits 1979 festgestellt.⁶ Bei dieser Personengruppe und Musikauswahl sowie unter Berücksichtigung der Möglichkeit, den Teilnehmern nur wenige Fragen stellen zu können, erschienen die aufgeführten Aspekte als besonders überprüfenswert.

Zum Schluß erhielten die Probanden noch die Möglichkeit, ihre Meinung zur Untersuchung frei zu äußern.

2.2 Ergebnisse

Im folgenden werden die auffälligsten Untersuchungsergebnisse dargestellt. Die Auswertung der Daten hat sich auf einen optischen Vergleich der verschiedenen Graphiken beschränkt. Statistische Prüfverfahren sind nicht herangezogen worden.

Ein Blick auf die Mittelwerte der Rückmeldungen aller Teilnehmer (s. Abb. 4) zeigt, daß die drei Hörbeispiele sowohl im Verlauf als auch insgesamt sehr verschieden bewertet werden und daß Simultan- und Globalurteile jeweils in einem unterschiedlichen Verhältnis zueinander stehen.

⁶ Vgl. Meißner 1979, 134f.

Veni Sancte Spiritus von Arvo Pärt stufen die Probanden während des Hörens auf einem relativ konstant bleibenden hohen Niveau, meist zwischen +1,5 und +2, ein. Das Gesamturteil bewegt sich entsprechend ebenfalls in diesem positiven Bereich. Das erste Hörbeispiel – zwei Stücke aus den *Siete textos de Miguel Angel Bustos* von Hans Jürgen von Bose – spricht die Teilnehmer im Verlauf sehr unterschiedlich an. Die Bewertung ist anfangs ziemlich negativ, verbessert sich aber dann zunehmend und erreicht mit dem Beginn des zweiten Stückes (2'14"") den höchsten Wert von knapp +1; gegen Ende verschlechtert sie sich erneut etwas. Die leicht negative Gesamteinschätzung entspricht ungefähr dem Durchschnitt der Simultanrückmeldungen. Am schlechtesten kommen Ligetis *Atmosphères* an, wobei die Werte zumeist zwischen 0 und -1 schwanken. Nur an einer Stelle sinkt die Beurteilung auf etwa -2 ab. Diese Stelle führt dann offensichtlich auch zu einer – gemessen am Durchschnitt der Simultanrückmeldungen – verhältnismäßig niedrigen Gesamtbewertung der Musik.

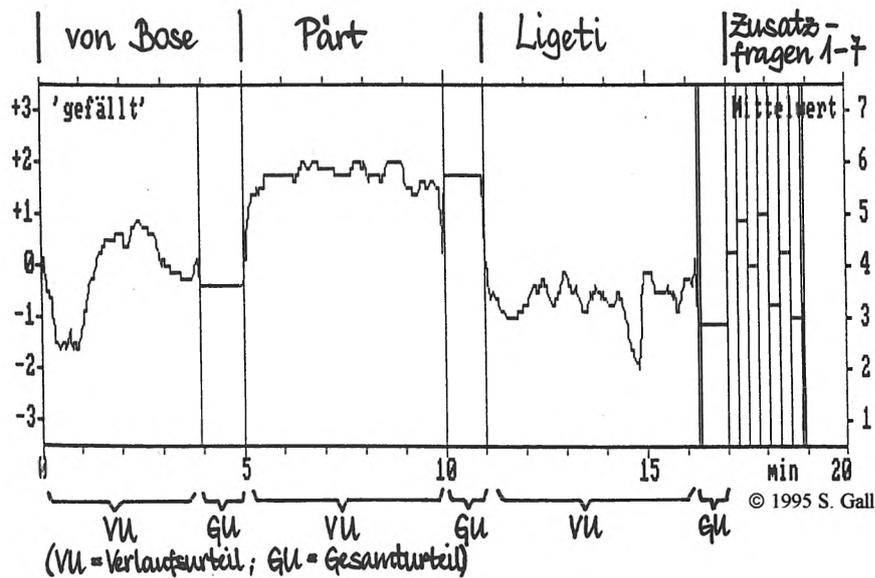


Abb. 4: Urteile aller 29 Probanden (Mittelwerte)

Aufschluß über die Spannweite der abgegebenen Verlaufs- und Gesamturteile gibt Abb. 5. Hier sind Positiv- und Negativurteiler gegenüberge-

stellt. Die Gruppenbildung orientiert sich an den Mittelwerten der Simultanrückmeldungen. Für die drei Hörbeispiele liegen sehr unterschiedliche Urteilsspannen vor. Pärt's Musik stufen beide Gruppen relativ ähnlich ein. Von Boses Stücke bewerten sie ziemlich verschieden. Die größten Differenzen ergeben sich bei Ligeti's *Atmosphères*. Die Globalrückmeldungen liegen hier um mehr als 3 Skalenpunkte auseinander. Bedeutsam ist weiterhin, daß sich die Kurvenprofile beider Gruppen häufig sehr ähneln. Spiegelsymmetrische Verläufe über längere Zeiträume sind phasenweise nur beim zweiten und dritten Beispiel zu beobachten. Musikalische Ereignisse werden in ihrer Abfolge demnach häufig ähnlich beurteilt, unabhängig davon, ob die Musik insgesamt mehr oder weniger gut gefällt.

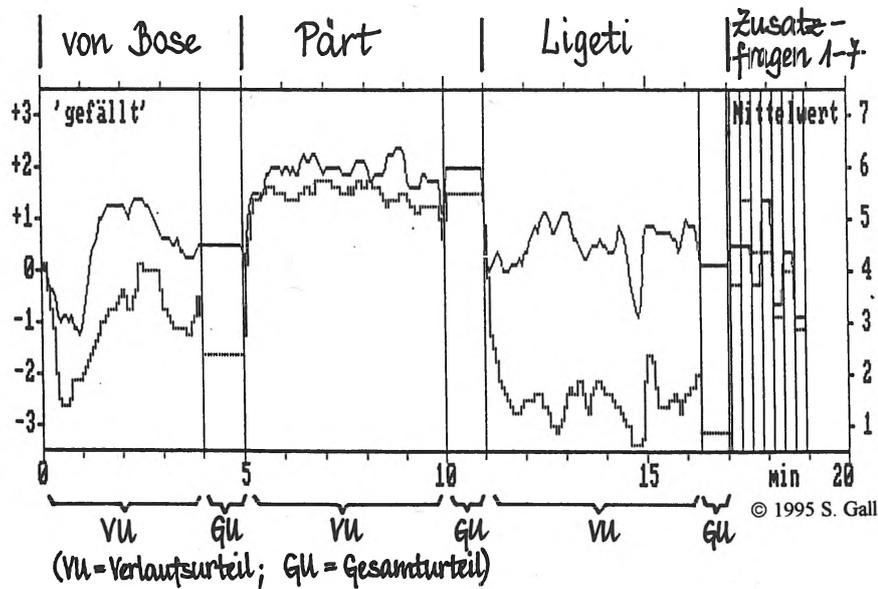


Abb. 5: Positiv- bzw. Negativurteile (jeweils Mittelwerte)
 — = positiv (18 Probanden); = negativ (11 Probanden)

Hiermit stellt sich unmittelbar die Frage, ob es bestimmte musikalische Strukturen gibt, die im Kontext zeitgenössischer Musik grundsätzlich eher gefallen oder mißfallen. Ein Vergleich der bislang betrachteten Graphiken mit den Verlaufsprotokollen legt zumindest tendenziell folgende Vermutungen nahe: Dissonanzarme, wohlklingende Musik kommt sehr gut an

(Hörbeispiel 2). Ungewohnte Klänge erhalten eine relativ positive Bewertung, wenn sie leise vorgetragen werden (zweite Hälfte von Hörbeispiel 1). Laute, schrille und aggressive Musik mit hohem Dissonanzgrad erfährt Ablehnung (Anfang von Hörbeispiel 1 und einige Stellen von Hörbeispiel 3, insbesondere der schrille Cluster in den Piccoloflöten nach etwa 3 3/4 Minuten).

Die Differenzierung der Ergebnisse hinsichtlich der vermuteten Einflußfaktoren auf die Urteile führt zu sehr unterschiedlichen Befunden.

Verhältnismäßig wenig Bedeutung für die Einschätzung der dargebotenen Musikstücke haben die Häufigkeit des Konzertbesuchs und die Tagesform. Dies gilt vor allem für die ersten beiden Hörbeispiele.

Ältere und jüngere Probanden beurteilen von Boses erstes Stück und Ligetis *Atmosphères* sehr ähnlich. Das zweite Stück aus den *Siete textos* und Pärt's Musik – also die insgesamt am höchsten eingestuften Abschnitte – kommen bei den Jüngeren etwas besser an.

Die Bewertungskurven von Frauen und Männern (s. Abb. 6) verlaufen beim ersten und dritten Hörbeispiel sehr ähnlich. Nur das Stück von Pärt schätzen Frauen noch deutlich positiver ein. Außerdem fällt auf, daß Frauen insgesamt zumeist etwas extremere Einstellungen auf der Skala wählen als Männer. Die verbreitete Auffassung, Frauen urteilten besonders im Bereich der Kunstmusik generell positiver als Männer,⁷ bestätigt sich hier also nur zum Teil.

Den Probanden, die nach eigener Auskunft viel praktischen Umgang mit neuer Musik pflegen, gefällt das erste und dritte Hörbeispiel deutlich besser als denjenigen, die wenig Kontakt mit solcher Musik haben. Beim zweiten Stück ist es umgekehrt. Damit zeigt sich deutlich, daß bei den Untersuchungsteilnehmern die steigende Vertrautheit mit modernen Klangbildern auch zur besseren Bewertung sperriger und dissonanter Klänge führt.

⁷ Vgl. Behne 1993, 348.

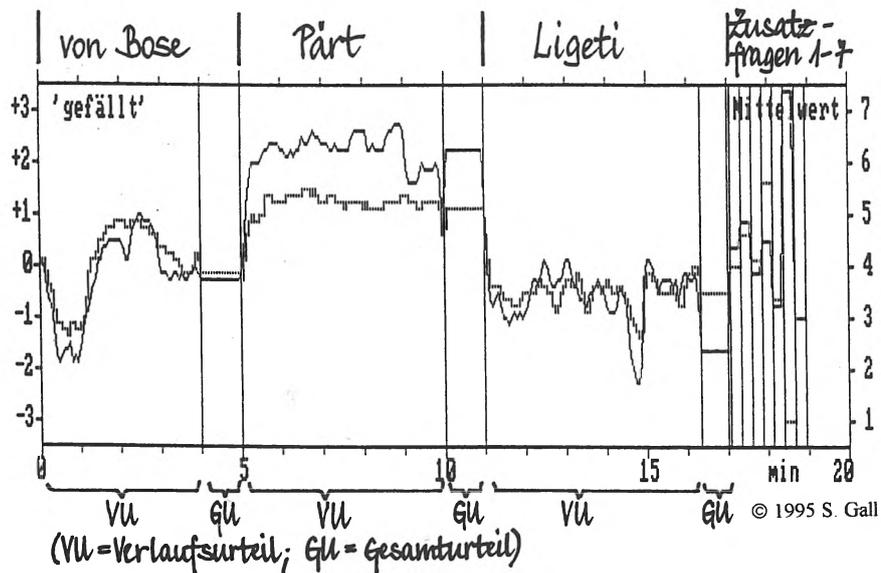


Abb. 6: Urteile der Frauen bzw. Männer (jeweils Mittelwerte)

—— = 14 Frauen; = 14 Männer⁸

Personen mit instrumentalem bzw. vokalem Schwerpunkt beurteilen Pärts *Veni sancte spiritus* weitgehend identisch. Nur die mehrstimmig und mit vollem Chorklang vorgetragene Passage gefällt den Sängern etwas besser. Die beiden übrigen Beispiele werden von den Instrumentalisten deutlich höher eingestuft. Eine mögliche Erklärung für diesen Befund ist, daß die Studierenden mit vokalem Schwerpunkt – nicht zuletzt bedingt durch die Art ihrer stimmlichen Ausbildung am Institut – eher am traditionellen Belcanto-Ideal orientiert sind und im Verhältnis zu ihren Kommilitonen mit instrumentalem Schwerpunkt weniger mit zeitgenössischer Musik in Berührung kommen.

⁸ Eine Person stellte ihren Schieber bei der Frage nach dem Geschlecht auf eine nicht eindeutig zuzuordnende Position. Daher sind hier nur 28 Untersuchungsteilnehmer berücksichtigt.

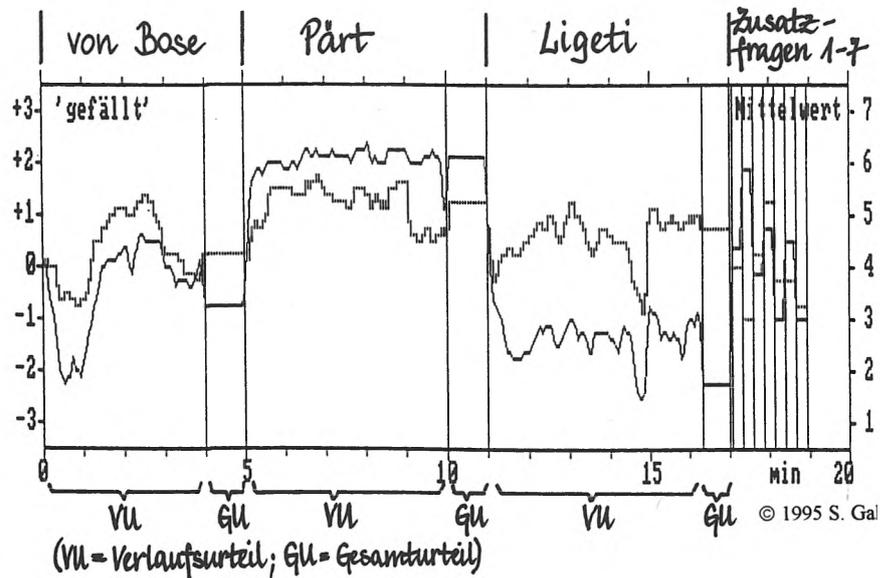


Abb. 7: Urteile der gefühls- bzw. verstandesbetonten Probanden (jeweils Mittelwerte)
 — = gefühlsbetont (18 Probanden)
 = verstandesbetont (11 Probanden)

Erhebliche Unterschiede in der Einschätzung der Musikstücke bestehen schließlich zwischen den nach eigener Meinung verstandes- bzw. gefühlsbetonten Probanden (s. Abb. 7). Erstere geben insgesamt relativ positive Voten ab, die zwischen den einzelnen Beispielen vergleichsweise wenig differieren. Die Gesamtwertungen entsprechen in den ersten beiden Fällen etwa dem Durchschnitt der Simultanrückmeldungen; bei *Atmosphères* liegt das Gesamtwurteil sogar noch deutlich darüber, nahe den positiven Extremwerten! Letztere urteilen sehr unterschiedlich, wobei ihnen nur das mittlere Klangbeispiel gefällt. Auch sie orientieren ihre ersten beiden Globalbewertungen ungefähr am Durchschnitt der Simultanrückmeldungen. Die äußerst negative Einstufung des Stückes von Ligeti wird offenbar ausschließlich vom schrillen Piccolocluster hervorgerufen.

Zusammenfassend ist festzuhalten, daß insbesondere der praktische Umgang mit neuer Musik, die Schwerpunktbildung im vokalen bzw. instrumentalen Bereich und die Selbsteinschätzung als gefühls- bzw. verstan-

desbetont Faktoren sind, die auf die Bewertung der sich deutlich vom (harmonischen) Klangbild älterer Musik unterscheidenden Stücke Ligetis und von Boses Einfluß nehmen. Verstandesbetonten Personen mit instrumentalem Schwerpunkt und viel Umgang mit zeitgenössischer Musik gefallen diese Hörbeispiele überdurchschnittlich gut. Anders liegen die Verhältnisse bei Pärts Musik, die sehr harmonisch klingt und an Gregorianischen Gesang erinnert. Eine gewisse Urteilsdifferenzierung zwischen gefühls- bzw. verstandesbetonten Probanden und denjenigen, die viel bzw. wenig praktischen Umgang mit neuer Musik haben, ergibt sich zwar auch hier, allerdings mit umgekehrten Vorzeichen. Außerdem kommt dieses Stück bei jüngeren und weiblichen Teilnehmern besser an.

3. Untersuchung 2

3.1 Planung und Durchführung

Im Anschluß an die erste Erhebung und an einige bereits vorliegende Arbeiten⁹ interessierte nun, inwiefern sich eine relativ negative Simultan- und Globalbeurteilung eines zeitgenössischen Stückes durch die Behandlung dieser Musik im Unterricht verbessern läßt und welche Faktoren für diese Veränderung ggf. von Bedeutung sind.

Ausgewählt wurden folgende Musikstücke:

- (1) György Ligeti: *Atmosphères* (1961), für großes Orchester ohne Schlagzeug, Ausschnitt: 0'00"-5'06"
Aufnahme und Interpreten: s. o.
- (2) György Ligeti: *Volumina* (1. Version 1961/62), für Orgel, Ausschnitt: 0'00"-6'38"
Aufnahme: Schallplatte, Wergo WER 60 022
Interpret: Karl-Erik Welin, Orgel

Mit Blick auf die erste Studie lag es nahe, das dort insgesamt am negativsten bewertete Musikstück *Atmosphères* ins Zentrum dieser Untersuchung zu stellen und zum Gegenstand einer Besprechung zu machen. Die ebenfalls von Ligeti stammenden und in ihrer musikalischen Struktur ganz

⁹ Vgl. insbesondere Schmidt 1975, Bastian 1980.

ähnlichen *Volumina* sollten nur zum Vergleich herangezogen und nicht eingehend betrachtet werden. (Auch für dieses Stück wurde ein Verlaufsprotokoll erstellt.)

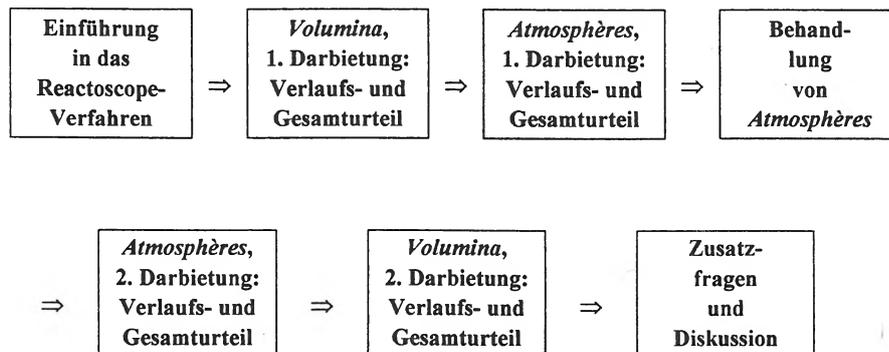


Abb. 8: Ablauf der zweiten Untersuchung

Die Untersuchung fand am 25.07.95 mit 14 Studierenden der Musikpädagogik statt, die mehrheitlich Teilnehmer des Proseminars *Musikalische Analyse* waren. Ihr Ablauf ist in Abb. 8 schematisch dargestellt.

Wie bereits bei der ersten Studie sollten die Hörbeispiele unter Bezugnahme auf die bipolare Skala nach dem Kriterium bewertet werden, in welchem Maß die Musik den Probanden gefiel bzw. nicht gefiel.

Die Behandlung von *Atmosphères* leitete der Verfasser. Sie verfolgte das Ziel, den Studierenden diese Musik näherzubringen, so daß sich ihre Urteile über das Stück verbesserten.¹⁰ In Form eines Unterrichtsgesprächs wurden u. a. die ersten Höreindrücke, die zentrale Rolle der Klangfarbe, der Dynamik und der Cluster in diesem Stück, die Cluster-Gestaltung sowie die formale Gesamtkonzeption thematisiert und eine Deutung der Musik vorgenommen. Dazu wurden mehrere Ausschnitte des Stückes nochmals vorgespielt. Eine Gruppe der Studierenden versuchte außerdem,

¹⁰ Vgl. zu Ansätzen und Möglichkeiten für eine Veränderung von Einstellungen la Motte-Haber 1985, 194ff.

unter Verwendung verschiedener Instrumente nach einer vorgegebenen graphischen Partitur (s. Abb. 9) mit Clustern zu improvisieren. Schließlich muß noch erwähnt werden, daß der Verfasser im Verlauf des Gesprächs seine eigene hohe Wertschätzung für diese Musik wiederholt zum Ausdruck brachte.

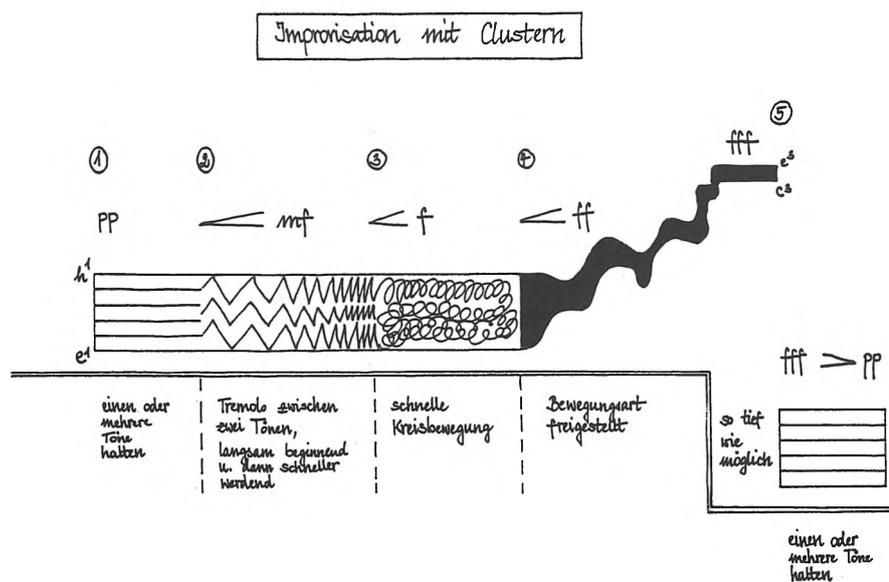


Abb. 9: Graphische Partitur zur Gruppenimprovisation mit Clustern

Die im Hinblick auf eine Differenzierung der Ergebnisse abschließend gestellten Zusatzfragen griffen auf den Katalog aus Untersuchung 1 zurück und bezogen darüber hinaus noch einige weitere Aspekte mit ein. Die Probanden wurden im einzelnen um folgende Angaben gebeten:

- (1) Tagesform: sehr schlecht (1) – sehr gut (7), mit allen möglichen Zwischenstellungen (m.a.m.Z.)
- (2) Selbsteinschätzung: sehr verstandesbetont (1) – sehr gefühlsbetont (7), m.a.m.Z.
- (3) Konzertbesuch: sehr selten (1) – sehr oft (7), m.a.m.Z.

- (4) Persönlicher musikalischer Schwerpunkt: Gesang (1) – Instrument (7), m.a.m.Z.
- (5) Praktischer Umgang mit neuer Musik: sehr wenig (1) – sehr viel (7), m.a.m.Z.
- (6) Mitwirkung an der Gruppenimprovisation: nein (1) – ja (7)
- (7) Anzahl der Studiensemester im Fach Musikpädagogik: Semesterzahl = Skalenwert, z.B. 1 Semester (1), und mehr Semester (7)
- (8) Teilnahme am Proseminar *Musikalische Analyse* im SoSe 95: nein (1) – ja (7)
- (9) Teilnahme an der ersten Reactoscope-Untersuchung im Februar 1995: nein (1) – ja (7)
- (10) Geschlecht: Männer (1) – Frauen (7)
- (11) Alter: Anzahl der Lebensjahre = Skalenwert x 10, z.B. 23 Jahre (2,3)

3.2 Ergebnisse

Wegen der geringen Zahl von 14 Teilnehmern sind die erhaltenen Daten weniger aussagekräftig als diejenigen der ersten Untersuchung. Auch ist eine Differenzierung der Ergebnisse hier nur dann sinnvoll, wenn etwa gleich große Teilgruppen (7/7 oder 6/8) gebildet werden können. Andernfalls – etwa bei einer lediglich 2 oder 3 Personen umfassenden Teilgruppe – stünden die Bewertungen einzelner unverhältnismäßig stark im Vordergrund. Im folgenden werden nur einige auffällige Ergebnisse dargestellt.

Blickt man auf die Mittelwerte der Simultan- und Globalrückmeldungen aller Probanden (s. Abb. 10), so zeigt sich, daß die Musik bei der zweiten Darbietung merklich höher bewertet wird als bei der ersten. Dies gilt insbesondere für das ausführlich behandelte Stück *Atmosphères*. Die Gesamtbewertung verbessert sich hier um mehr als einen Skalenpunkt.

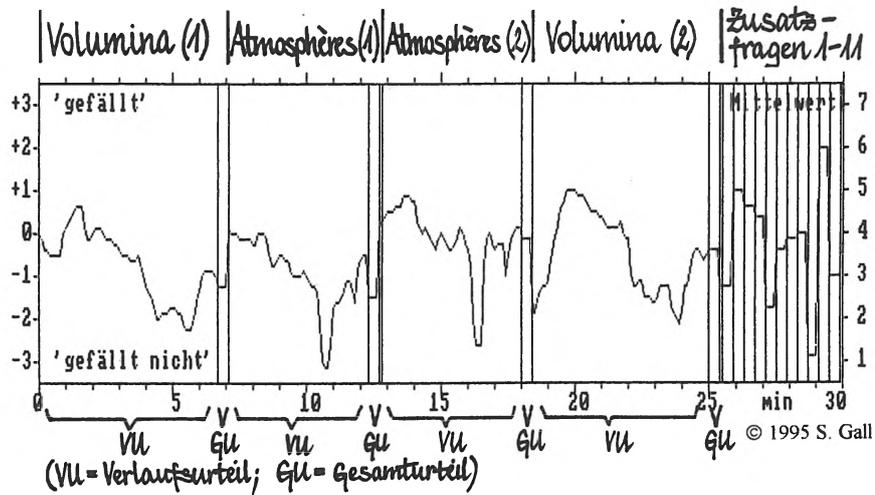


Abb. 10: Urteile aller 14 Probanden (Mittelwerte)

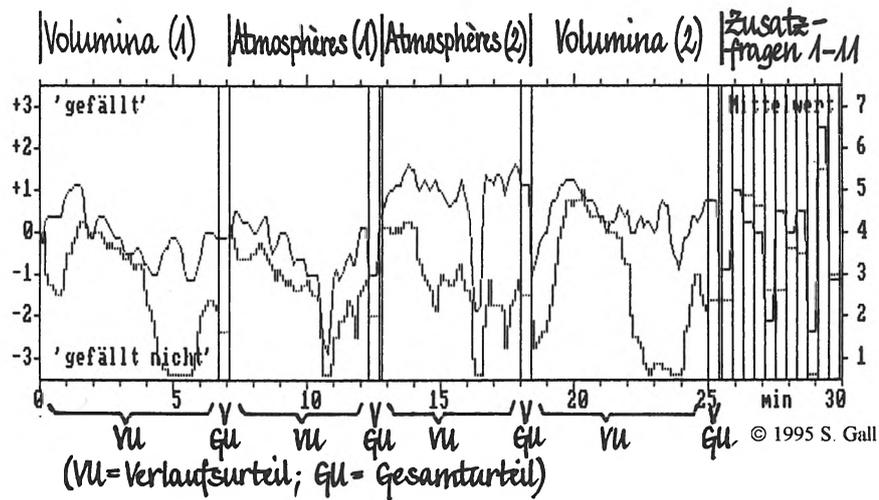


Abb. 11: Positiv- bzw. Negativurteile (jeweils Mittelwerte)
 — = positiv (7 Probanden); = negativ (7 Probanden)

Jener Befund fordert unmittelbar die Frage heraus, welche Teilgruppen für den Anstieg vor allem verantwortlich sind. Eine erste Antwort gibt die Gegenüberstellung von Positiv- und Negativurteilern (Abb. 11), wobei sich die Einteilung in diesem Fall an den Niveaus der vier Gesamteinschätzungen insgesamt orientiert. Diejenigen Studierenden, die bereits bei der ersten Darbietung der Musik ein relativ positives Votum abgegeben haben, werten nach der Behandlung deutlich höher, v. a. im Falle von *Atmosphères*. Die Negativurteiler ändern ihre Einschätzung dagegen kaum.¹¹

Als ein weiterer bedeutsamer Bedingungsfaktor für die Bewertung der Musik ist die Tagesform anzusprechen. Den Probanden mit guter Tagesform gefallen die Hörbeispiele bereits anfangs relativ gut, und sie stufen die Stücke nach der Unterrichtseinheit nochmals deutlich besser ein. Im Gegensatz dazu urteilen die Studierenden mit schlechter Tagesform zu Beginn negativer und halten an diesem Votum auch bei der zweiten Darbietung weitgehend fest.

4. Bedeutung des Reactoscope-Verfahrens für die musikpädagogische Forschung

Bereits die ersten beiden Reactoscope-Untersuchungen im Bereich der musikpädagogischen Präferenzforschung zeigen, daß sich mit diesem methodischen Ansatz neue Erkenntnisse gewinnen lassen. Als Vorteile des Reactoscope-Verfahrens sind vor allem zu nennen:

- ◆ die Möglichkeit, mit geringem organisatorischen Aufwand Bewertungen im zeitlichen Verlauf festhalten und Vergleiche zwischen Simultan- und Globalurteilen anstellen zu können,
- ◆ die graphische Darstellung der Ergebnisse, die eine unmittelbare und für jeden einsichtige und nachvollziehbare Interpretation der Daten erlaubt,
- ◆ die Möglichkeit, über Zusatzfragen, die sich mit dem Handgerät beantworten lassen, eine Differenzierung der Ergebnisse vornehmen zu können, ohne dafür zusätzlich einen Fragebogen zu benötigen.

¹¹ Vgl. dazu auch Bastian 1980, 249.

Besondere Sorgfalt erfordert allerdings die Wahl der zentralen Fragestellung. Da während des Hörens mit dem Reaktionsgeber nur auf diese eine Frage geantwortet werden kann, hängt von deren Formulierung die gesamte Aussagekraft der Daten ab. In dem Zusammenhang sind die persönlichen Erfahrungen bedeutsam, die einige Probanden bei beiden Erhebungen gemacht haben. Für jene Teilnehmer war es nach eigener Aussage gelegentlich schwierig anzugeben, in welchem Maß ihnen die gehörte Musik gefiel bzw. nicht gefiel, weil sich für sie manchmal ein Widerspruch zwischen ihrem persönlichen Angespochen-Sein und der vermuteten bzw. empfundenen kompositorischen Qualität der Werke ergab. Diese in der Literatur häufiger thematisierte Unterscheidung zwischen *Präferenz- oder Geschmacksurteilen und ästhetischen oder Kunsturteilen*¹² ist vermutlich insbesondere bei musikalisch sachverständigen Probanden anzutreffen. Bei künftigen Studien mit solchen Teilnehmern sollte eine noch eindeutiger Fragestellung verwendet und damit die gewünschte Urteilebene genau vorgegeben werden. Für fachlich weniger kompetente Probanden dürfte das Problem der Urteilsdifferenzierung allerdings kaum relevant sein; dies jedenfalls lassen Erfahrungen mit Reactoscope-Untersuchungen im Bereich der Filmforschung vermuten.

Über die bisher gewählten Fragestellungen hinaus eröffnet das Reactoscope-Verfahren der empirischen musikpädagogischen Forschung eine Vielzahl neuer Forschungsperspektiven. Verwiesen sei hier zum Abschluß nur auf zwei weitere interessante Untersuchungsansätze. Zum einen besteht die Möglichkeit, Verlaufsurteile über verschiedene Interpretationen desselben Stückes miteinander zu vergleichen. Zum andern könnte im Rahmen von Unterrichtsforschung auch Musikunterricht im zeitlichen Ablauf bewertet werden.

¹² Meißner 1983, 63. Niketta (1993, 330) unterscheidet ein *affektives Präferenz- bzw. Geschmacksurteil (Werturteil)* und ein *sachliches Urteil*.

Literatur

Legende:

- BCRME* = *Bulletin of the Council for Research in Music Education*
BSMW = *Beiträge zur Systematischen Musikwissenschaft*
EHS = *Europäische Hochschulschriften*
FME = *Forschung in der Musikerziehung*
JRME = *Journal of Research in Music Education*
MF = *Die Musikforschung*
MFL = *Musikpädagogik. Forschung und Lehre*
MP = *Musikpsychologie. Empirische Forschungen – Ästhetische Experimente. Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie*
MPF = *Musikpädagogische Forschung*
MUB = *Musik und Bildung*
NHMW = *Neues Handbuch der Musikwissenschaft*
PMM = *Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft*
RE = *Rowohlt's enzyklopädie*
VMI = *Veröffentlichung des Musikwissenschaftlichen Instituts der Justus-Liebig-Universität Gießen*

- Bastian, H. G. (1980). Neue Musik im Schülerurteil. Eine empirische Untersuchung zum Einfluß von Musikunterricht. (= VMI. Hg. v. E. Jost.) Mainz: Schott
- Behne, K.-E. (1975). Musikalische Konzepte – Zur Schicht- und Altersspezifität musikalischer Präferenzen. In: *FME* 1975, 35-61
- Behne, K.-E. (1986). Hörertypologien. Zur Psychologie des jugendlichen Musikgeschmacks. (= *PMM*. Hg. v. W. Gieseler u. H. Hopf. Bd. 10.) Regensburg: Bosse
- Behne, K.-E. (1993). Musikpräferenzen und Musikgeschmack. In: H. Bruhn, F. Oerter, H. Rösing (1993), 339-353
- Brittin, R. V. (1991). The Effect of Overtly Categorizing Music on Preference for Popular Music Styles. In: *JRME* 39 (1991), 143-151
- Brittin, R. V., Sheldon, D. A. (1995). Comparing Continuous versus Static Measurements in Music Listeners' Preferences. In: *JRME* 43 (1995), 36-46

- Brömse, P., Kötter, E. (1971). Zur Musikrezeption Jugendlicher. Eine psychometrische Untersuchung. (= MFL. Hg. v. S. Abel-Struth. Bd. 4.) Mainz: Schott
- Bruhn, H., Oerter, R., Rösing, H. (Hg.) (1993). Musikpsychologie. Ein Handbuch. (= RE. Hg. v. B. König. Bd. 526.) Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Gembris, H. (1995). Musikpräferenzen, Generationswandel und Medienalltag. In: G. Maas (Hg.). Musiklernen und Neue (Unterrichts-) Technologien. (= MPF. Hg. vom Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung e. V. Bd. 16.) Essen: Die Blaue Eule, 124-145
- Gerlach, J., Hemming, J. (1994). Ein Experiment zur Formwahrnehmung bei elektronischer Musik. In: MP. Bd. 10 (1993). Hg. v. K.-E. Behne, G. Kleinen, H. de la Motte-Haber. Wilhelmshaven: Noetzel, 56-74
- Gregory, D. (1994). Analysis of Listening Preferences of High School and College Musicians. In: JRME 42 (1994), 331-342
- Jost, E. (1982). Sozialpsychologische Dimensionen des musikalischen Geschmacks. In: Dahlhaus, C., La Motte-Haber, H. de (Hg.). Systematische Musikwissenschaft. (= NHMW. Hg. v. C. Dahlhaus. Bd. 10.) Wiesbaden, Laaber: Athenaion, Laaber, 245-268
- Kraemer, R.-D. (1972). Anzeigen musikalischer Ereignisse mit Hilfe eines Meßgerätes zur Erfolgsmessung und Leistungsüberprüfung im Musikunterricht. In: MF 25 (1972), 332-333
- Kraemer, R.-D. (1990). Meßgerät zur musikalischen Rezeptionsforschung (MzR). In: Ders. (Hg.). Musik und Bildende Kunst. (= MPF. Hg. vom Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung e. V. Bd. 10.) Essen: Die Blaue Eule, 323-324
- La Motte-Haber, H. de (1985). Handbuch der Musikpsychologie. Laaber: Laaber
- Madsen, C. K., Brittin, R. V., Capperella-Sheldon, D. A. (1993). An Empirical Method for Measuring the Aesthetic Experience to Music. In: JRME 41 (1993), 57-69
- Madsen, C. K., Geringer, J. M. (1990). Differential Patterns of Music Listening: Focus of Attention of Musicians Versus Nonmusicians. In: BCRME 105/1990, 45-57
- Meißner, R. (1979). Zur Variabilität musikalischer Urteile. Eine experimentalpsychologische Untersuchung zum Einfluß der Faktoren Vorbildung, Information und Persönlichkeit. 2 Bde. (= BSMW. Hg. v. H. de la Motte-Haber. Bd. 4.) Hamburg: Wagner

- Meißner, R. (1983). Das musikalische Urteil. In: R.-D. Kraemer, W. Schmidt-Brunner (Hg.). Musikpsychologische Forschung und Musikunterricht. Eine kommentierte Bibliographie zu Forschungsbereichen musikpädagogischer Psychologie. Hg. im Auftrag des Verbandes Deutscher Schulmusikerzieher von R.-D. Kraemer, W. Schmidt-Brunner. Mainz u. a.: Schott, 63-100
- Niketta, R. (1993). Urteils- und Meinungsbildung. In: H. Bruhn, R. Oerter, H. Rösing (1993), 329-339
- Paul, H. O., Kraemer, R.-D. (1976). Untersuchungen zur Musikrezeption – ein Forschungsprojekt an der Pädagogischen Hochschule des Saarlandes. In: MUB 8 (1976), 525-526
- Robinson, C. R. (1988). Differentiated Modes of Choral Performance Evaluation Using Traditional Procedures and a Continuous Response Digital Interface Device. Unpublished doctoral dissertation. Florida State University, Tallahassee, FL.
- Schaffrath, H. (1978). Der Einfluß von Information auf das Musikurteil. Eine Kontextstudie am Beispiel 15jähriger Gymnasiasten. Herrenberg: Döring
- Schmidt, H.-Ch. (1975). Jugend und Neue Musik. Auswirkungen von Lernprozessen auf die Beurteilung Neuer Musik durch Jugendliche. Köln: Volk
- Schulten, M. L. (1990). Musikpräferenz und Musikpädagogik. Ein Beitrag zur musikpädagogischen Grundlagenforschung. (= EHS. Reihe XXXVI Musikwissenschaft. Bd. 46.) Frankfurt/M. u.a.: Lang
- Spahlinger-Ditzig, U. (1978). Neue Musik im Gruppenurteil. (= BSMW. Hg. v. H. de la Motte-Haber. Bd. 1.) Hamburg: Wagner

Dr. Stefan Hörmann
 Ferchenseestr. 20
 81379 München