

Müller, Renate

Entwicklung und Erprobung eines Erhebungsinstrumentes zur Musikrezeption Jugendlicher

Nauck-Börner, Christa [Hrsg.]: *Musikpädagogik zwischen Traditionen und Medienzukunft*. Laaber : Laaber-Verl. 1989, S. 197-212. - (Musikpädagogische Forschung; 9)



Quellenangabe/ Reference:

Müller, Renate: Entwicklung und Erprobung eines Erhebungsinstrumentes zur Musikrezeption Jugendlicher - In: Nauck-Börner, Christa [Hrsg.]: *Musikpädagogik zwischen Traditionen und Medienzukunft*. Laaber : Laaber-Verl. 1989, S. 197-212 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-114799 - DOI: 10.25656/01:11479

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-114799>

<https://doi.org/10.25656/01:11479>

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

Musikpädagogische Forschung

**Band 9:
Musikpädagogik zwischen
Traditionen und Medienzukunft**

Laaber-Verlag

Musikpädagogische Forschung
Band 9 1988
Hrsg. vom Arbeitskreis Musikpädagogische
Forschung e. V. (AMPF) durch Christa Nauck-Börner

Musikpädagogische Forschung

Band 9: Musikpädagogik zwischen
Traditionen und Medienzukunft

LAABER-VERLAG

Wir bitten um Beachtung der Anzeigen

SBN 3—89007—201—1
© 1989 by Laaber-Verlag, Laaber
Nachdruck, auch auszugsweise,
nur mit Genehmigung des Verlages

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	9
Tagungsprogramm Hannover 1987	10
1. Beiträge zur Tagungsthematik	
<i>Hermann J. Kaiser</i>	
Zur Konstitution des ästhetischen Objekts — Annäherungen an einen musikbezogenen Erkenntnis-/Lernbegriff	13
<i>Werner Jank</i>	
Konstitutionsprobleme aktueller musikdidaktischer Konzepte. Musikpädagogik zwischen materialen und formalen Bildungs- theorien	37
<i>Peter Becker</i>	
„Man kann ja nie wissen“. Schwitters' Grabspruch als musik- didaktische Maxime	69
<i>Gisela Probst-Effah</i>	
Das Lied im NS-Widerstand. Ein Beitrag zur Rolle der Musik in den nationalsozialistischen Konzentrationslagern	79
<i>Erika Funk-Hennigs</i>	
Welche Rolle spielt die Musik bei den Rechtsextremisten in der Bundesrepublik Deutschland?	91
<i>Günther Rötter</i>	
Independent — Pop-Avantgarde als Grenzbereich. Neue Tech- nologien in der Pop-Musik und der Avantgarde	119
<i>Günther Batel</i>	
Computerkompositionen und Videomusik. Neue Anforderungen für Musikpädagogik und Musikforschung	129

2. Freie Forschungsberichte

- Bettina Auer/Frank Gertig/Martin Greve/Daniela Schmidt*
Kinderzeichnungen zum Thema „Ich und die Musik“ 143
- Karl Graml/Rudolf-Dieter Kraemer/Heiner Gembris*
Filmdokumentation Musikpädagogische Forschung:
„Der Feuervogeltest“. Studien zum musikalischen Gedächtnis 163
- Mechthild von Schoenebeck*
Musikpraxis in der Schule. Anmerkungen zu einem empirischen
Befund 179
- Renate Müller*
Entwicklung und Erprobung eines Erhebungsinstrumentes zur
Musikrezeption Jugendlicher 197
- Barbara Jesser*
Rechnergestützte Melodieanalyse — Sackgasse oder Inspiration
für die Volksliedforschung? Erprobung automatisch erzeugter
Analysekriterien an den Liedern einer Melodiedatenbank 213
- Herbert Bruhn*
Wahrnehmung von dur-moll-tonalen Beziehungen zwischen
Akkorden. Zur Relevanz einer Harmonielehre-Didaktik 229
- Karl Graml/Rudolf-Dieter Kraemer/Heiner Gembris*
Erfassung von Filmen und Tonbandmaterialien im Bereich
musikpädagogisch-psychologischer Forschung 243

3. Kolloquium

- Helga de la Motte-Haber*
Was bewirkt musikpädagogische Forschung? 251
- Eckhard Nolte*
Was bewirkt musikpädagogische Forschung? 255

<i>Ernst Klaus Schneider</i>	
Was bewirkt musikpädagogische Forschung?	261
<i>Tom Johnson</i>	
Piano Problems (1986), Nr. 1 und 11	265

Entwicklung und Erprobung eines Erhebungsinstrumentes zur Musikrezeption Jugendlicher

RENATE MÜLLER

Jeder empirische Forschungsprozeß ist begleitet von Interpretationen, z.B. Operationalisierung, Kategorisierung, Kodierung, Formulierung der Ergebnisse. Die Darstellung empirischer Forschung auf die verwendeten statistischen Verfahren und die Ergebnisse zu beschränken, wie weitgehend üblich, hieße den Forschungsprozeß in wichtigen Teilen der Nachvollziehbarkeit zu entziehen. Daher ist die Explikation des Interpretationsprozesses auf den verschiedenen Ebenen sowie der implizierten theoretischen Annahmen notwendiger Bestandteil der Präsentation empirischer Forschung.

Aufgrund theoretischer Orientierung kommt musikpädagogische Forschung zu anderen Einschätzungen und Erklärungen von vorliegenden Sachverhalten als theorielose Forschung. Diese kann auch zu anderen Bewertungen musikalischen Verhaltens Jugendlicher führen: Beobachtete Umgangsweisen Jugendlicher mit Musik werden nicht schon als defizitär abgewertet, weil sie von den erklärten musikpädagogischen Zielvorstellungen abweichen. Vielmehr kann die Feststellung, daß musikalisches Verhalten Jugendlicher verschieden ist von dem gewünschten Verhalten, den Blick öffnen für durchaus differenzierte Umgangsweisen Jugendlicher mit Musik, die leicht übersehen werden, wenn Differenzierung musikalischer Wahrnehmung und musikalischen Urteils lediglich musik- und nicht auch sozialwissenschaftlich definiert wird.

Theoretische Orientierung auch in den Sozialwissenschaften zu suchen, erscheint für musikpädagogische Forschung sinnvoll, da Konzepte jugendlichen Rezeptionsverhaltens wie z.B. „umgangsmäßiges Hören“ auf die Relevanz des sozialen Kontextes für Umgangsweisen mit Musik verweisen. Das Umgehen von Jugendlichen mit Musik wird daher in soziologischer bzw. sozialpsychologischer Perspektive betrachtet, das heißt:

- Forschungsfragen werden im Lichte sozialpsychologischer Theorien entwickelt, z.B. die Frage nach den sozialen Einflüssen auf Umgangsweisen mit Musik.
- Ergebnisse werden mit sozialpsychologischen Theorien erklärt, z.B.

werden verschiedene Umgehensweisen mit Musik auf verschiedene Strukturen sozialer Interaktion zurückgeführt.

- Umgehensweisen mit Musik werden auf dem Hintergrund sozialpsychologischer Theorien darüber, wie Jugendliche mit Musik umgehen, gemessen.

Die Entwicklung eines Erhebungsinstruments zur Musikrezeption Jugendlicher soll hier unter den folgenden Fragestellungen dargestellt werden:

- Wie können kultursoziologische, soziolinguistische und symbolisch-interaktionistische Konzepte, die musikalische Verhaltensweisen Jugendlicher erklären, operationalisiert und in einen Fragebogen zur Erfassung von Umgehensweisen mit Musik umgesetzt werden?
- Wie unterscheiden sich diese Operationalisierungen von solchen, die auf dem Hintergrund anderer — meist impliziter — Theorien vorgenommen werden?
- Welchen Einfluß hat dies auf die Forschungsergebnisse?

Die Theorie sozialbeziehungsspezifischer Umgehensweisen mit Musik

Verschiedene Weisen des Umgehens mit Musik verstehen wir als musikalische Codes. Innerhalb eines gesellschaftlichen Systems existieren Unterschiede in der musikalischen Rezeption und im handelnden Umgang mit Musik. Diese Unterschiede sollen nicht auf die Komplexität bzw. Trivialität der rezipierten und produzierten Musik, also auf musikimmanente Unterschiede, zurückgeführt werden. Vielmehr werden wir die Differenzen damit zu erklären suchen, wie mit kulturellen Symbolsystemen umgegangen wird. Musik wird als kulturelles Symbolsystem verstanden. Dabei variiert der Umgang mit Symbolen sozialbeziehungsspezifisch und situationsspezifisch, je nachdem, welche soziale Bedeutung dem Symbolsystem innerhalb eines sozialen Beziehungsgefüges zugeschrieben wird und welche Ausdrucksmöglichkeiten mittels der jeweiligen Symbole dem einzelnen zugestanden werden.

Mit dem Begriff „musikalischer Code“ verweisen wir auf ein theoretisches Konstrukt der Kultursoziologie für die sozialen Gebrauchsweisen kultureller Symbole (vgl. Bourdieu u.a. 1965, S. 69; ders. 1970, S. 159ff., 173ff.). Die sozialen Gebrauchsweisen werden als eingeeignet durch die ge-

sellschaftliche Funktion der Symbole angesehen (vgl. Bourdieu u.a. 1965, S. 43ff., S. 58f.). Indem wir behaupten, daß sozialstrukturelle Bedingungen den musikalischen Code beeinflussen, verallgemeinern wir soziolinguistische Theorien und wenden das theoretische Konzept sozialbeziehungsspezifischer Sprachcodes (Bernstein 1970; 1981; Oevermann 1968, S. 330ff.) auf den Bereich musikalischer Sozialisation an. Die Annahme, daß Strukturen sozialer Beziehungen und sozialer Situationen den Einsatz symbolischer Mittel zum Ausdruck von Identität kontrollieren, stellt eine Spezifikation des symbolisch-interaktionistischen Identitätskonzeptes dar (Goffman 1959; 1961; 1963; 1966), die von Krappmann (1969) und Habermas (1968) vorgenommen wurde. Der Zusammenhang zwischen den theoretischen Konzepten soll mit der folgenden schematischen Übersicht verdeutlicht werden.

Musikalische Sozialisation: Der soziale Gebrauch von Musik

Struktur sozialer Beziehungen und Situationen	Soziale Bedeutung von Musik als Symbolsystem	Entwicklung von Identität	Musikalischer Code
restriktiv	Ausdruck von Solidarität	soziale Identität	Barrieren
nicht-restriktiv	Ausdruck von Einzigartigkeit	balancierte Identität	Flexibilität

Die für den Prozeß musikalischer Sozialisation relevanten sozialen Beziehungen und Situationen sind z.B. Familie, peer group, Klassenraum. Diese unterscheiden sich im Hinblick auf ihre Restriktivität. In restriktiven Sozialbeziehungen, wie sie hier generell für peer groups von Jugendlichen angenommen werden, herrscht hohe Übereinstimmung von Einstellungen und Erwartungen, an denen die Gruppenmitglieder unbefragt festhalten. Eine Trennung von Gruppe und Selbst findet kaum statt, so daß vor allem soziale Identität, nicht aber personale Identität ausgebildet werden kann (Oevermann 1968, S. 304ff.; 1972, S. 78f.).

Innerhalb restriktiver sozialer Beziehungen ist Musik ein Mittel, soziale Solidarität bzw. soziale Integration auszudrücken (vgl. für die Sprache Bernstein 1981, S. 244; vgl. für die Fotografie Bourdieu u.a. 1965, S. 31ff.), d. h. die Zusammengehörigkeit der Gruppe und ihre Abgrenzung nach außen. Die Versicherung der gegenseitigen Übereinstimmung (vgl.

für die Sprache Niepold 1971, S. 15) und der Zusammengehörigkeit als soziale Funktion von Musik macht die differenzierte Wahrnehmung von Musik und ein differenziertes musikalisches Urteil überflüssig, weil Entscheidungsprozesse über Musik sozial unnötig (dysfunktional) sind: Die Entscheidung über die Musik, die gehört wird (musikalische Präferenz), ist überindividuell bereits getroffen, z.B. durch die peer group. Restriktive Sozialbeziehungen behindern die Entwicklung einer balancierten Identität und beschränken das Individuum tendenziell auf soziale Identität (Goffman 1961, S. 319f.). Das Individuum entwickelt nicht die Fähigkeit, persönliche Einzigartigkeit auszudrücken (personale Identität), weil es weitgehend mit den Erwartungen seiner Interaktionspartner an sein Verhalten und an seine Persönlichkeitsattribute übereinstimmt (soziale Identität) (Goffman 1963, S. 2f.). Völlige Übereinstimmung mit den Rollenerwartungen („wirkliche Normalität“) würde bedeuten, daß das Individuum nicht von der Gruppe zu unterscheiden ist. Völlige Nicht-Übereinstimmung („wirkliche Einzigartigkeit“) würde den Verlust sozialer Zugehörigkeit bedeuten (Krappmann 1969, S. 74ff.). Die Fähigkeit, zwischen Anpassung und Einzigartigkeit zu balancieren, d. h. sowohl soziale als auch personale Identität auszudrücken, bezeichnen wir als „balancierte Identität“. Dazu wird das Individuum in restriktiven Sozialbeziehungen weniger befähigt als in nicht-restriktiven Sozialbeziehungen. Vorbehalte gegenüber Arten von Musik und Umgehensweisen mit Musik entstehen dadurch, daß bestimmte Genres und musikalische Verhaltensweisen von der Gruppe nicht akzeptiert werden. Aufgeschlossenheit gegenüber musikbezogenen Verhaltensweisen und musikalischen Gattungen, die von der Gruppe nicht gebilligt werden, bedeutet den individuellen Ausdruck von Einzigartigkeit. Die Mißbilligung der sozialen Gruppe richtet sich dabei gegen den autonomen Gebrauch kultureller Symbole (Bourdieu u.a. 1965, S. 51f.), der als Versuch interpretiert wird, sich durch Andersartigkeit von der Gruppe und ihrer Lebenswelt zu distanzieren (ebd., S. 59ff.). Diese soziale Mißbilligung gefährdet die Identität des Individuums, wenn diese über die Zugehörigkeit zur Gruppe und somit weitgehend als soziale Identität definiert ist (Krappmann 1969, S. 70ff.). Die Definition adäquaten musikalischen Verhaltens ist Teil der sozialen Identität. Die Vorbehalte nennen wir Barrieren. Sie werden verstanden als Angst des Individuums vor Identitätsverlust, gleichbedeutend mit dem Verlust der Akzeptierung durch die Gruppe. Dabei handelt es sich nicht nur um Hör- bzw. Rezeptionsbarrieren als Vorurteile gegenüber bestimm-

ten Genres, sondern um ein System von Barrieren, die darüber hinaus verschiedene Arten des Hörens und Umgehens mit Musik ausschließen und den individuellen musikalischen Ausdruck unmöglich machen.

Fassen wir die genannten theoretischen Zusammenhänge in den folgenden *Hypothesen* zusammen: *Je restriktiver Sozialbeziehungen bzw. soziale Situationen sind, desto stärker wird die soziale Bedeutung von Musik auf den Ausdruck von Solidarität beschränkt, und um so stärker wird das Individuum auf die Ausbildung von sozialer Identität eingeengt. Je mehr die soziale Bedeutung von Musik auf den Ausdruck von Solidarität beschränkt wird und je mehr das Individuum auf die Ausprägung sozialer Identität eingeengt wird, desto stärker sind Barrieren im Umgang mit Musik vorhanden. Je weniger ein Individuum in die soziale Gruppe integriert ist, desto eher ist autonome (flexible) Gestaltung des Umgangs mit Musik zu erwarten* (vgl. für die Fotografie Bourdieu u.a. 1965, S. 51, S. 58).

Nicht-restriktive Sozialbeziehungen setzen nicht die Gemeinsamkeit von Intentionen und Erfahrungen voraus. Vielmehr werden durch den häufigen Wechsel und die Vielfalt von Sozialbeziehungen die autonome Ausgestaltung und Interpretation von Verhaltenserwartungen und sozialen Situationen durch das Individuum nötig (Bernstein 1981, S. 245). Daher werden in Gruppen mit nicht-restriktiven Interaktionsstrukturen Normen diskutiert, und das Individuum wird ermutigt, eigene Entscheidungen zu treffen und individuelle Besonderheit auszudrücken.

Die soziale Funktion kultureller Symbolsysteme besteht in nicht-restriktiven Sozialbeziehungen im Ausdruck individueller Besonderheit, so daß die Fähigkeit des Individuums, seine musikbezogenen Erfahrungen zu verbalisieren und zu reflektieren, für die Sozialbeziehungen funktional ist. Es besteht die Möglichkeit der Wahrnehmung und des Ausdrucks musikalischer Vielfalt. Dies geht einher mit einer größeren Aufgeschlossenheit gegenüber verschiedenen Arten von Musik und beinhaltet einen größeren Erfahrungsspielraum im Umgang mit Musik (Flexibilität).

Es stellt sich nun die Frage, ob solche Persönlichkeitsattribute wie „Beschränkung auf soziale Identität“ und „Barrieren im Umgang mit Musik“ als überdauernde Persönlichkeitsmerkmale verstanden werden sollen. Diese Frage betrifft das Verhältnis von Kompetenz, verstanden als die Persönlichkeitsdisposition zu angemessenem musikalischem Verhalten, und Performanz, verstanden als das tatsächliche musikalische Verhalten in einer aktuellen Situation: Sind Barrieren im Umgang mit Musik ein Indikator für einen grundlegenden Mangel an musikalischer Kompetenz

bedingt durch eine defizitäre Sozialisation, oder ist musikalische Kompetenz grundsätzlich vorhanden, bedarf aber der Aktivierung durch nicht-restriktive soziale Situationen und Beziehungen, die im bisherigen Sozialisationsprozeß nicht erfahren wurden? Im Rahmen eines situativen Ansatzes wird hier davon ausgegangen, daß im Falle restringierter Umgehensweisen mit Musik nicht die Kompetenz dazu fehlt, z.B. differenziert wahrzunehmen und diese Wahrnehmung zu verbalisieren. Vielmehr wird angenommen, daß durch das Fehlen entsprechender sozialer Situationen, die diese Kompetenz aktivieren, bisher in die betreffenden musikbezogenen Verhaltensweisen nicht eingeübt wurde und daß durch das Bereitstellen solcher Situationen Kompetenz aktiviert werden kann bzw. Barrieren beseitigt werden können.

Operationalisierung der theoretischen Konzepte

1. Die Restriktivität sozialer Beziehungen und Situationen

Soziale Situationen und Beziehungen werden nach dem Grad ihrer Restriktivität unterschieden. Wir definieren Unterschiede in der Restriktivität sozialer Beziehungen zunächst als Unterschiede des peer-Gruppen-drucks (peer pressure) (s. Anm. 1). Dabei messen wir den Grad der Übereinstimmung der musikalischen Orientierung, d. h. Übereinstimmung der musikalischen Präferenzstruktur, in der Lerngruppe/Klasse. Das Maß für den Grad der Übereinstimmung der musikalischen Orientierung basiert auf einer Rangfolge der Befragten über ihre Zuneigung zu Musikstücken verschiedener Genres und Stilrichtungen. Die Musikstücke wurden den Schülern in der Meßsituation vom Tonband vorgespielt. Die Befragten gaben ihre Präferenzen in einer Rangfolge an (s. Fragebogen 1, Frage 1). Aus diesen individuellen Rangfolgen wird pro Lerngruppe eine Gruppenrangfolge erstellt, die die kollektive Präferenzstruktur der Gruppe für diese Musikbeispiele wiedergibt. Diese Zusammenfassung der individuellen Präferenzen zu Gruppenpräferenzen wird mit unterschiedlichen Verfahren durchgeführt. Diese Verfahren werden miteinander verglichen. Wir wenden z. B. Verfahren wie die Bildung von Durchschnittsrängen, häufigsten Rängen und ein faktorenanalytisches Verfahren an (s. Anm. 2). Die kollektive Präferenzstruktur der Gruppe wird als Gruppenkonsensus inter-

pretiert. Den Grad der Übereinstimmung der Gruppenmitglieder mit dem Gruppenkonsens interpretieren wir als Grad der Restriktivität der Gruppenbeziehung (peer pressure) und als Grad, in dem Musik Mittel zum Ausdruck von Zusammengehörigkeit ist. Den Grad der individuellen Abweichung vom Gruppenkonsens interpretieren wir als Indikator dafür, inwieweit das Individuum seine Identität nicht über die Zugehörigkeit zur peer group definiert.

Mit Hilfe dieser Maße können wir sowohl gruppenbezogene als auch individuenbezogene Hypothesen testen über den Zusammenhang zwischen Restriktivität und musikalischem Code, wie z. B.: Je höher der Gruppenkonsens in einer Gruppe ist, desto geringer sind in der Gruppe die Offenheit gegenüber der Musik verschiedener Genres und die Differenzierung der musikalischen Wahrnehmung und des musikalischen Urteils. Je stärker ein Individuum vom Gruppenkonsens abweicht, desto größer sind seine Toleranz und die Differenzierung seiner musikalischen Wahrnehmung und seines musikalischen Urteils.

Um den situativen Einfluß des peer group pressure zu bestimmen, definieren wir Unterschiede in der Restriktivität fiktiver sozialer Situationen im Hinblick auf das in der Situation gegebene Ausmaß an sozialer Kontrolle durch die peer group. In unserer Untersuchung nehmen wir verschiedene für das soziale Leben der Befragten relevante Handlungszusammenhänge an. Diese bezeichnen wir als fiktive soziale Situationen, weil wir nicht das Verhalten der Schüler in realen Situationen beobachten, sondern sie danach fragen, wie sie sich in diesen Situationen verhalten würden. Die Versuchspersonen wurden gefragt, ob sie die oben erwähnten Musikstücke in den folgenden sozialen Situationen akzeptieren:

1. in jugendspezifischen Musiksendungen der Medien Fernsehen und Rundfunk,
2. beim Tanzen,
3. beim Zusammensein mit Freunden bei sich zu Hause,
4. im Musikunterricht,
5. beim Hören (vgl. Fragebogen 1, Frage 2—6).

Es wird angenommen (aber nicht gemessen), daß sich diese Situationen im Ausmaß der sozialen Kontrolle durch die peer group unterscheiden. Das Ausmaß der sozialen Kontrolle wird — in abnehmender Folge — für die Situationen wie folgt postuliert: 3, 2, 4, 1, 5. Der höchste Grad an sozialer Kontrolle wird für Situation (3) „Zusammensein mit Freunden bei sich zu Hause“ angenommen, weil sie die direkte Kommunikationssitua-

tion mit der peer group ist. Es folgt die Situation (2) „Tanzen“, von der einerseits eine starke peer group-Orientierung vermutet wird, weil vorwiegend im Freundeskreis und im Rahmen jugendspezifischer Tanzstile und Musikgenres getanzt wird. Andererseits kann auch für sich allein getanzt werden, was zwar den Einfluß der peer group nicht völlig ausschließt, aber wegen des Fehlens einer face-to-face-Interaktion vermutlich reduziert. Für die Situation (4) „Musikunterricht“ wird ein mittleres Maß an sozialer Kontrolle angenommen. Einerseits wird die Klasse als die relevante peer group definiert, d. h. daß Musikunterricht direkt unter peer pressure steht. Andererseits ist Musikunterricht durch die formale Struktur von Schule im Kontext von Zensuren, Lehrplänen und Lehrerentscheidungen definiert, so daß sich die einzelnen Schüler nicht vor ihren peers verantwortlich fühlen müssen für die Musikauswahl. Sie können sich sozusagen hinter der Lehrerentscheidung verstecken und Akzeptanz von klassischer Musik gegebenenfalls damit entschuldigen, daß sie eine gute Zensur brauchen. Die Situation (1) „Jugendmusiksendungen in Rundfunk und Fernsehen“ wird als relativ anonym und somit eher unter indirektem peer group-Einfluß angesehen. Da aber solche Sendungen potentiell Gesprächsthema in der peer group sind, wird die soziale Kontrolle durch die peer group für diese Situation nicht völlig ausgeschlossen. Sie wird höher eingeschätzt als für die Situation (5) „Hören“, in der die befragte Person allein sein kann und in der somit der peer group-Einfluß vermutlich geringer als in den anderen genannten Situationen ist.

Die Restriktivität der Sozialbeziehungen im Elternhaus der Schüler wurde u.a. mit Fragen zum Erziehungsstil gemessen. Auf die Operationalisierungen dazu kann hier nicht eingegangen werden.

2. Musikalischer Code

Wir verstehen musikalische Codes als Umgehensweisen mit Musik. Diese beinhalten

- Einstellungen zur Musik,
- musikalische Wahrnehmung,
- musikalisches Urteil,
- musikalische Handlung.

Im folgenden beschränken wir uns auf die Darstellung der Messung von Einstellungen zur Musik, und zwar von Toleranz.

Barrieren im Umgang mit Musik verhindern die Offenheit (Aufgeschlossenheit) gegenüber der Vielfalt musikalischer Erscheinungsformen und der Weisen des Umgehens mit Musik. Offenheit als die hier interessierende Einstellung zur Musik beinhaltet Toleranz gegenüber verschiedenen Genres, Freude an Musik unterschiedlicher Gattungen und an verschiedenen musikalischen Aktivitäten und Ideen zum Umgehen mit Musik.

Toleranz definieren wir als die Akzeptierung von Musikstücken verschiedener Genres einschließlich solcher, die nicht ohnehin schon zu den präferierten Arten von Musik zählen. Um Individuen im Hinblick auf ihre Toleranz vergleichen zu können, stellen wir uns „Toleranz“ als eine Größe zwischen Null und Eins vor, wobei Eins „Toleranz“ bedeutet und Null „Intoleranz“. Wenn wir ein Individuum nach seiner Akzeptierung verschiedener Musikstücke fragen, bezeichnen wir das Individuum als tolerant, wenn es alle betreffenden Musikstücke akzeptiert. Wir bezeichnen es als intolerant, wenn es keines akzeptiert. D. h. wir definieren Toleranz als einen Ratio aus der Anzahl der akzeptierten Musikstücke und der Anzahl der zur Entscheidung stehenden Musikstücke.

Bei der operationalen Definition von Toleranz wurde der sozialen Relevanz von Musik für Jugendliche Rechnung getragen, indem das Akzeptieren von fünf Musikstücken verschiedener Genres (Disco, Folk, Oper, Reggae, klassische Instrumentalmusik) für fünf verschiedene — fiktive — soziale Situationen erhoben wurde (s.o. Situation 1—5). Damit wurde zu erfassen versucht, wie Jugendliche in verschiedenen Handlungszusammenhängen Musik gegenübertreten, die von ihnen präferiert bzw., was hier wichtiger erscheint, abgelehnt wird (vgl. Fragebogen 1, Fragen 2—6). Es wurde nur ein Musikbeispiel aus dem von Schülern präferierten Bereich präsentiert: ein gerade in den Hitlisten ganz vorn platzierter Disco-Titel. Für die verschiedenen Erhebungen zu unterschiedlichen Zeitpunkten wurden z.T. andere Musikbeispiele derselben Genres verwendet (vgl. Anhang: Musikbeispiele).

Für die vier Situationen „Jugendsendung“, „Tanzen“, „Freunde“, „Musikunterricht“ erhalten wir jeweils einen Toleranz-Ratio, der folgendermaßen gebildet wird:

Anzahl der akzeptierten Musikstücke in der Situation (= max. 5)

Anzahl der Musikstücke (= 5)

Für die Situation „Hören“ bilden wir den Toleranz-Ratio wie folgt:

Anzahl der nicht abgelehnten Musikstücke

Anzahl der Musikstücke

wobei wir die „gern gehörten“ und „angehörten“ Musikstücke zu den „nicht abgelehnten“ zusammenfassen.

Im Falle völliger Akzeptanz aller fünf Musikstücke innerhalb einer der fünf Situationen erhalten wir einen Toleranz-Ratio „1“ als Indikator dafür, daß das Individuum alle fünf Musikstücke in dieser bestimmten Situation toleriert. Im Falle völliger Ablehnung aller fünf Musikstücke für eine Situation erhalten wir einen Toleranz-Ratio von „0“ als Indikator für Intoleranz.

Die durchschnittliche Toleranz (Toleranz \bar{X}) eines Individuums definieren wir als arithmetisches Mittel aus den fünf Toleranz-Ratios.

Wir bilden die folgenden *Hypothesen* über den Zusammenhang von sozialer Kontrolle durch peer groups und Toleranz: *Die Toleranz gegenüber Musik verschiedener Genres ist um so höher, je geringer das Ausmaß sozialer Kontrolle durch die peer group ist. Am höchsten ist die Toleranz in Situationen, in denen kein direkter sozialer Kontext besteht. Toleranz für Musik verschiedener Genres ist am höchsten für die Situation (5) „Hören“ und am zweithöchsten für die Situation (1) „Jugendmusiksendungen“: Die Toleranz für die Situation (4) „Musikunterricht“ ist geringer als die Toleranz in Situation (1) und höher als Situation (2) „Tanzen“ und Situation (3) „Zusammensein mit Freunden“, wobei hier die geringste Toleranz erwartet wird.*

Situation 5 > Situation 1 > Situation 4 > Situation 2 > Situation 3
(Hören) (Jugendsendung) (Musikunterricht) (Tanzen) (Freunde)
(Wobei > =df. bewirkt größere Toleranz als).

Erste Ergebnisse

Mit Hilfe eines Fragebogens zu Umgehensweisen Jugendlicher mit Musik wurden an einer Hamburger Haupt- und Realschule zwischen Februar 1983 und Juni 1984 Daten von 363 Schülern der Klassen 4—10 erhoben. Es ergaben sich zunächst die folgenden Mittelwerte für die Toleranz-Ratios in den fünf Situationen:

Mittlere Toleranz-Ratios für verschiedene soziale Situationen

Situation	N	Mean	Std Dev
1. Jugendsendung	328	0.53	0.18
2. Tanzen	328	0.46	0.22
3. Freunde	329	0.44	0.20
4. Musikunterricht	330	0.52	0.22
5. Hören	328	0.68	0.19
Toleranz \emptyset	320	0.52	0.15

Die Mittelwerte für die fünf Situationen stimmen mit den Hypothesen überein. Um zu überprüfen, ob die Toleranzunterschiede zwischen den Situationen signifikant sind, wurden Differenzen zwischen den Toleranz-Ratios in den fünf Situationen gebildet, indem die individuellen Toleranz-Ratios für jeweils zwei Situationen voneinander subtrahiert wurden. Dabei erhalten wir zehn Differenz-Variablen, DIFF1—DIFF10, wobei z. B. DIFF1 die Differenz zwischen den Toleranz-Ratios in der Situation „Jugendsendung“ und den Toleranz-Ratios in der Situation „Tanzen“ ist. Die Nullhypothese besagt, daß diese Differenz-Variablen den Mittelwert Null haben, d. h. daß die Toleranz-Ratios in den verschiedenen Situationen nicht unterschiedlich sind. Wir wollen die Nullhypothese widerlegen und die Mittelwerte der Differenz-Variablen mit Hilfe von Tests daraufhin überprüfen, ob sie sich signifikant von Null unterscheiden. Wir stellen für jede Differenz-Variable eine Alternativhypothese auf, die wir akzeptieren wollen, wenn die Nullhypothese widerlegt ist. Gemäß unserer Hypothese erwarten wir z.B., daß DIFF1 einen positiven Mittelwert hat, weil wir annehmen, daß die Toleranz-Ratios für die Situation „Jugendsendung“ höher sind als für die Situation „Tanzen“.

Differenzen zwischen den Toleranz-Ratios in den fünf Situationen

Differenzen	Hypothese	Mean	Std Dev	t	Prob > t
DIFF1 (Sit.1—Sit.2)	pos	0.07	0.22	5.95	0.0001
DIFF2 (Sit.1—Sit.3)	pos	0.09	0.19	8.87	0.0001
DIFF3 (Sit.1—Sit.4)	pos	0.02	0.22	1.30	0.1929
DIFF4 (Sit.1—Sit.5)	neg	-0.15	0.21	-13.13	0.0001
DIFF5 (Sit.2—Sit.3)	pos	0.02	0.21	1.89	0.0602
DIFF6 (Sit.2—Sit.4)	neg	-0.06	0.23	-4.56	0.0001
DIFF7 (Sit.2—Sit.5)	neg	-0.23	0.22	-18.32	0.0001
DIFF8 (Sit.3—Sit.4)	neg	-0.08	0.21	-6.66	0.0001
DIFF9 (Sit.3—Sit.5)	neg	-0.25	0.21	-20.88	0.0001
DIFF10 (Sit.4—Sit.5)	neg	-0.17	0.21	-14.20	0.0001

Wie aus der obigen Tabelle ersichtlich ist, stimmen die Vorzeichen aller Mittelwerte für die Differenz-Variablen mit unseren Alternativhypothesen überein. In acht von zehn Hypothesentests sind Toleranz-Ratios von jeweils zwei Situationen hochsignifikant verschieden voneinander (auf einem Signifikanzniveau von 0.0001). Lediglich in zwei Fällen konnten wir die Nullhypothese nicht widerlegen: Die Toleranz-Ratios für die Situationen „Jugendsendung“ und „Musikunterricht“ sowie für die Situationen „Tanzen“ und „Freunde“ unterscheiden sich nicht signifikant voneinander.

Als *Ergebnis* halten wir fest: *Die Hypothese „Je geringer das Ausmaß sozialer Kontrolle durch die peer group ist, desto größer ist die Toleranz gegenüber Musik verschiedener Genres“ wurde bei der empirischen Überprüfung nicht widerlegt.*

Konfrontation mit anderen Ergebnissen

In ihrer Studie über Einflußfaktoren von Popmusik-Präferenz Jugendlicher fanden Boyle u.a. (1981), daß der Einfluß der peer group auf die musikalische Präferenz von Schülern um so geringer ist, je größer ihre musikalische Erfahrung ist (S. 54). Wir interpretieren das Ergebnis so, daß Jugendliche mit reicher musikalischer Erfahrung resistenter gegenüber dem peer group-Einfluß sind als Jugendliche mit geringerer musikalischer Erfahrung. Eine Beurteilung dieses Ergebnisses ist schwer möglich, weil die Autoren nicht angeben, was sie unter musikalischer Erfahrung verste-

hen und wie sie die Höhe des Einflusses der peer group bestimmt haben.

Peer-Einfluß ist Teil einer Liste von „*11 reasons why people might like songs*“; von denen jeder auf einer Likert-Skala einen Rangplatz zwischen 1 und 5 erhielt, je nach dem Grad seiner Wichtigkeit für die Präferenz der Versuchsperson (S. 50). Es wird nicht erwähnt, welche Formulierung für den Grund „peer group-Einfluß“ in der Liste gewählt wurde und somit zu dem Ergebnis geführt hat, daß peer-Einfluß von den Schülern nicht für wichtig gehalten wird. Unabhängig von diesem Problem halten wir es für problematisch, daß der Einfluß der peer group über die Selbsteinschätzung der Versuchspersonen gemessen wird. Ein damit verbundenes Problem wird von Boyle u.a. darin gesehen, daß die Jugendlichen möglicherweise nicht bereit sind, die Beeinflussung durch die peer group zuzugeben (S. 54).

Dieses ungelöste Problem gab den Anstoß für die weitere Erforschung des Einflusses der peer group auf die musikalische Präferenz durch Webster/Hamilton (1981/82, S. 11). Ihr Interesse bestand darin, „*the effect of various types of peer group influence (positive, no influence, negative)*“ (S. 12) zu untersuchen, ohne auf die Selbsteinschätzung der Befragten angewiesen zu sein. In einem experimentellen Design mit drei experimentellen Gruppen, die jeweils einem der drei Typen von peer-Einfluß ausgesetzt wurden, wurde die Variable peer group-Einfluß folgendermaßen operationalisiert: Der Gruppe mit positivem peer-Einfluß wurde erzählt, daß die im folgenden erklingenden Musikbeispiele von Kindern ihres Alters sehr hoch bewertet wurden; der Gruppe ohne peer-Einfluß wurde nichts diesbezügliches erzählt; und der Gruppe mit negativem Einfluß wurde berichtet, daß die im folgenden erklingenden Musikstücke von Kindern ihres Alters abgelehnt wurden (S. 14). Hier werden zur Beschreibung und Erklärung musikalischer Verhaltensweisen Jugendlicher keine sozialwissenschaftlichen Theorien herangezogen, obwohl die soziale Relevanz musikalischer Präferenzen gesehen wird, wie aus der Wahl der Variablen „peer group-Einfluß“ ersichtlich ist. Die mangelnde theoretische Orientierung führt zu einer anderen Operationalisierung der interessierenden Variable peer group-Einfluß: Zum einen werden die Konzepte peer group und Bezugsgruppe miteinander vermischt — darauf soll hier nicht weiter eingegangen werden —, zum anderen wird nicht für relevant gehalten, daß die Befragten Informationen über die Wertorientierungen, hier die musikalischen Orientierungen, ihrer peer group (oder ihrer Bezugsgruppe) besit-

zen. Gemäß unserer Theorie sind diese Informationen im Prozeß sozialer Interaktionen in der peer group gewachsen und wegen ihrer Bedeutung für die Entwicklung von Identität für das Individuum wichtige Bestandteile seiner Orientierungen. Daher erscheint es unwahrscheinlich, daß die Befragten in der genannten Untersuchung auf die „falschen“ Aussagen des Versuchsleiters über die musikalischen Präferenzen ihrer peer group „hereinfallen“. Möglicherweise haben die untersuchten Kinder das Gefühl, daß sie besser als der Forscher darüber Bescheid wissen, welche Musik von Gleichaltrigen hoch bewertet wird. Trifft dies zu, haben sie vermutlich den vor den Hörbeispielen abgegebenen Erklärungen keinen Glauben geschenkt. Unter dieser Bedingung läßt sich dann das Ergebnis erklären, daß musikalische Präferenzen unabhängig vom peer group-Einfluß sind.

Ein ähnliches Meßkonzept des peer group-Einflusses verwenden Alpert (1982, S. 177) und LeBlanc (1981). LeBlanc definiert alle Gleichaltrigen als die relevante peer group (LeBlanc 1981, S. 153).

Anmerkungen

- 1 Batel (1985) betont in seiner Untersuchung über gruppenbezogenes Musikverhalten den positiven Einfluß der peer group als Sozialisationsinstanz. Dieser Aspekt wird hier zwar nicht für irrelevant, aber auch nicht für ausschließlich positiv gehalten: Zumindest zum Teil beruht die Wirksamkeit der Sozialisationsinstanz „peer group“ auf Anpassung durch Konformitätsdruck, der in der Androhung von Identitätsverlust bzw. von sozialer Mißbilligung besteht.
- 2 Für wertvolle Hinweise über die Anwendung der Faktorenanalyse zur Operationalisierung von Gruppenkonsensus danke ich Prof. Dr. Keiko Nakao, University of Southern California, Los Angeles.

Literatur

- Alpert, J.: The effect of disc jockey, peer, and music teacher approval of music on music selection and preference, in: *Journal of Research in Music Education (JRME)* 1982, Bd. 30, S. 173—186.
- Batel, G.: Gruppenbezogenes Musikverhalten bei Kindern und Jugendlichen, in: *Musikpädagogische Forschung*, Bd. 6: Umgang mit Musik, Laaber 1985, S. 177—191.
- Bernstein, B.: Lernen und soziale Struktur, in: B. Bernstein u. a., *Lernen und soziale Struktur*, Amsterdam 1970, S. 7—33.
- Bernstein, B.: *Studien zur sprachlichen Sozialisation*, Frankfurt am Main/Berlin/Wien 1981.
- Bourdieu, P./L. Boltanski/R. Castel/J.-C. Chamboredon/G. Lagneau/D. Schnapper: *Eine*

- illegitime Kunst. Die sozialen Gebrauchsweisen der Photographie, Frankfurt am Main 1981 (1965).
- Bourdieu, P.: Zur Soziologie der symbolischen Formen, Frankfurt am Main 1974 (1970).
- Boyle, D./G. Hosterman/D. Ramsey: Factors influencing pop music preferences of young people, in: JRME 1981, Bd. 29, S. 47—56.
- Goffman, E.: The presentation of self in every day life, New York 1959.
- Goffman, E.: Asylums, New York 1961.
- Goffman, E.: Stigma, Prentice-Hall, Englewood Cliffs 1963.
- Goffman, E.: Role distance, in: E. Goffman, Encounters, 3. Aufl. Indianapolis 1966 (1961), S. 83—152.
- Habermas, J.: Thesen zur Theorie der Sozialisation. Stichworte und Literatur zur Vorlesung im Sommersemester 1968, vervielfältigtes Manuskript.
- Krappmann, L.: Soziologische Dimensionen der Identität, 5. Aufl. Stuttgart 1978 (1969).
- LeBlanc, A.: Effects of style, tempo, and performance medium on children's preference, in: JRME 1981, Bd. 29, S. 143—156.
- Niebold, W.: Sprache und soziale Schicht, 3. Aufl. Berlin 1971.
- Oevermann, U.: Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse, in: H. Roth (Hg.): Begabung und Lernen, Stuttgart 1968, S. 297—356.
- Oeverman, U.: Sprache und soziale Herkunft, Frankfurt 1972.
- Webster, P. R./Hamilton R. A.: Effects of peer influence, rhythmic quality, and violin timbre on the musical preferences of fourth, fifth, and sixth grade children, in: Contributions to Music Education 1981/82, Heft 5, S. 10—19.

Fragebogen 1

1. Du hörst Ausschnitte aus fünf Musikstücken. Schreib die Zahlen 1—5 hinter die Hörbeispiele, je nachdem, wie gut sie dir gefallen. Eine 1 hinter das Stück, das dir am besten gefällt, eine 5 hinter das, das du am wenigsten magst.
Benutze jede Zahl *Rangfolge:*

Hörbeispiel 1	_____
Hörbeispiel 2	_____
Hörbeispiel 3	_____
Hörbeispiel 4	_____
Hörbeispiel 5	_____

2. Ich würde es schlecht finden, wenn dieses Musikstück in einer Musiksendung für Jugendliche im Radio oder im Fernsehen gespielt werden würde.
Kreuze an: *Ja* *Nein*

Hörbeispiel 1	_____	_____
Hörbeispiel 2	_____	_____
Hörbeispiel 3	_____	_____
Hörbeispiel 4	_____	_____
Hörbeispiel 5	_____	_____

3. Zu diesem Musikstück würde ich tanzen.
Kreuze an: *Ja* *Nein*

Hörbeispiel 1	_____	_____
---------------	-------	-------

Hörbeispiel 2	_____	_____
Hörbeispiel 3	_____	_____
Hörbeispiel 4	_____	_____
Hörbeispiel 5	_____	_____

4. Dieses Musikstück würde ich spielen, wenn mich Freunde besuchen.

Kreuze an:	<i>Ja</i>	<i>Nein</i>
Hörbeispiel 1	_____	_____
Hörbeispiel 2	_____	_____
Hörbeispiel 3	_____	_____
Hörbeispiel 4	_____	_____
Hörbeispiel 5	_____	_____

5. Dieses Musikstück würde ich im Musikunterricht behandeln wollen.

Kreuze an:	<i>Ja</i>	<i>Nein</i>
Hörbeispiel 1	_____	_____
Hörbeispiel 2	_____	_____
Hörbeispiel 3	_____	_____
Hörbeispiel 4	_____	_____
Hörbeispiel 5	_____	_____

6. Dieses Musikstück höre

Kreuze an:	ich gern	höre ich mir an	will ich nicht hören
Hörbeispiel 1	_____	_____	_____
Hörbeispiel 2	_____	_____	_____
Hörbeispiel 3	_____	_____	_____
Hörbeispiel 4	_____	_____	_____
Hörbeispiel 5	_____	_____	_____

Musikbeispiele

Hörbeispiel 1: Culture Club, Do you really want to hurt me

bzw. Michael Jackson, Beat it

bzw. Paul Young, Come back and stay

bzw. Real Life, Send me an angel

Hörbeispiel 2: Clifton Chenier, Zydeco et pas sale

bzw. Clifton Chenier, Zydeco cha cha

Hörbeispiel 3: Mozart, Nun vergiß leises Flehn, süßes Kosen (Arie aus Figaros Hochzeit)

bzw. Lortzing, Sancta Justitia (Arie aus Zar und Zimmermann)

Hörbeispiel 4: Bob Marley and the Wailors, Them belly full

bzw. Bob Marley and the Wailors, Rebel Music

Hörbeispiel 5: Brahms, Ungarischer Tanz Nr. 5

bzw. Brahms, Ungarischer Tanz Nr. 6

Renate Müller

Blütenweg 8

2087 Ellerbek