

Schulten, Maria Luise [Hrsg.]
Musikvermittlung als Beruf

Essen : Die Blaue Eule 1993, 194 S. - (Musikpädagogische Forschung; 14)



Quellenangabe/ Reference:

Schulten, Maria Luise [Hrsg.]: Musikvermittlung als Beruf. Essen : Die Blaue Eule 1993, 194 S. - (Musikpädagogische Forschung; 14) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-148375 - DOI: 10.25656/01:14837

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-148375>

<https://doi.org/10.25656/01:14837>

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**

**Maria Luise Schulten
(Hrsg.)**

**Musikvermittlung
als Beruf**

D 122/1993/1



Themenstellung: Die Orte und Institutionen, an denen Musik vermittelt wird, haben sich verändert. Musikvermittlung ist nicht mehr gleichzusetzen mit musikpädagogischer Praxis. Sowohl die Musikvermittlung durch die Medien als auch durch die Institutionen der Erwachsenenbildung geben nicht nur der Art und Weise der Vermittlung ein neues Gesicht, sondern vermitteln zugleich eine eigene Vorstellung von Musik.

Annäherungen an dieses Thema werden in den vorliegenden Arbeiten dieser Publikation versucht. Der Band dokumentiert die Referate, die auf der Tagung des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung (AMPF) vom 5. bis 7. Oktober 1992 gehalten wurden.

Die Herausgeberin: Maria Luise Schulten; Lehramtsstudium, Studium der Musik und ihrer Didaktik, Philosophie, Pädagogik, Promotion, Habilitation an der Universität zu Köln, derzeit o. Prof. für Musikpädagogik an der Westf. Wilhelms-Universität Münster.

ISBN 3-89206-539-X

Musikpädagogische Forschung

Herausgegeben vom Arbeitskreis
Musikpädagogische Forschung

Band 14

Marie Luise Schulten
(Hrsg.)

Musikvermittlung als Beruf



Inhaltsverzeichnis

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

Musikvermittlung als Beruf / Maria Luise Schulten (Hrsg.).

- Essen : Verl. Die Blaue Eule, 1993

(Musikpädagogische Forschung; Bd. 14)

ISBN 3-89206-539-X

NE: Schulten, Maria Luise [Hrsg.]; GT

ISBN 3-89206-539-X

© Copyright Verlag Die Blaue Eule, Essen 1993 Alle Rechte vorbehalten

Nachdruck oder Vervielfältigung, auch auszugsweise, in allen Formen, wie Mikrofilm, Xerographie, Mikrofiche, Mikrocard, Offset, verboten

Printed in Germany

Vorwort		7
Programm der 4. AMPF-Tagung Nienburg-Heek 1992		9
RENATE BECKERS & ERICH BECKERS		
Walkman, Fernsehen, Lieblingsmusik. Merkmale musikalischer Frühsozialisation		11
HERBERT BRUHN		
Über die Beziehung zwischen dem Erlernen eines Liedes und der Fehlerneigung in einem Rechtschreibtest. Eine empirische Untersuchung		24
URSULA ECKART-BÄCKER		
Musik-Lernen in der Lebensspanne — Konsequenzen für die Musikpädagogik		35
KLAUS KÖHLER		
Die Musikkritik — ein schulpädagogisches Aufgabenfeld? Bemerkungen zum Umgang mit Musikkritik im Unterricht der Sekundarstufe I und II		47
JOSEF KLOPPENBURG		
Konzepte der Bebilderung musikalischer Kunstwerke im Fernsehen.		60
LUDGER KOWAL-SUMMEK		
Projektorientierter Musikunterricht als eine Möglichkeit für die Praxis des instrumentalen Gruppenunterrichts		65
ANDREAS C. LEHMANN		
Habituelle und situative Rezeptionsweisen beim Musikhören oder: Versuchen wir, immer gleich zu hören!		78
GEORG MAAS		
Die Verzeichneten: Zur Darstellung des Musikers im unterhaltenden Spielfilm		93
ANDREAS NIESSEN		
Instrumentalunterricht an Musikschulen		108

REINER NIKETTA & EVA VOLKE	
Weiterbildungsbedarf von Rockmusikern und Rockmusikerinnen	120
GÜNTER OLIAS	
Musikvermittlung als Konnexionismus --- Aspekte der musikdidaktischen Ausbildung	131
DIETMAR PICKERT	
Über den Zusammenhang zwischen Instrumentalspiel und Musikpräferenz	143
GISELA PROBST-EFFAH	
Der Einfluß der nationalsozialistischen Rassenideologie auf die deutsche Volksliedforschung	156
NORBERT SCHLÄBITZ	
Vom instantanen Datenfluß digitalcodierter Musik. Perspektiven für die Musikpädagogik	168
ALEXANDER WINZEN	
Musiklernen im Erwachsenenalter — Bericht über eine Untersuchung an der VHS Köln	185

Vorwort

Das Thema „Musikvermittlung als Beruf“ trifft die Essenz des Musiklehrerberufs ebenso wie die anderer Berufe wie z.B. den des Musikredakteurs oder des Musikdozenten in den Institutionen der Erwachsenenbildung. Die Vielfalt der Orte der Musikvermittlung spiegelt sich in der Heterogenität der unterschiedlichen Arbeiten wider, die zu diesem Thema eingereicht und auf der Tagung des Arbeitskreises musikpädagogische Forschung 1992 in Nienborg-Heek referiert wurden.

Die breite Fächerung des Vermittlungsgedankens läßt einige Themenbündelungen erkennen. So befassen sich die Arbeiten von Renate und Erich Beckers, Josef Klopenburg und Georg Maas und der hier nicht abgedruckte Vortrag Klaus-Ernst Behnes mit dem Thema Bild/Musik, wenn auch aus ganz verschiedenen Blickwinkeln. Die Werkschau Armin Brunners und der Bericht einer Musikredakteurin, Hildegard Schulte, verdeutlichten die Dimensionen musikvermittelnder Tätigkeiten.

Ebenfalls als zusammengehörig lassen sich die Studien zur musikalischen Erwachsenenbildung resp. Lernen in der Lebensspanne von Ursula Eckart-Bäcker, Andreas Messen und Alexander Winzen ansehen.

Im breiten Aufgabenfeld musikpädagogischer Forschung als Grundlagenforschung mit stets immanenten Anwendungs- und Praxisbezug sind die zahlreichen Einzeluntersuchungen vorzustellen, wie die historische Arbeit von Gisela Probst-Effah zur Volksliedforschung, die empirischen Untersuchungen von Herbert Bruhn, Andreas C. Lehmann, Reiner Niketta & Eva Volke und Dietmar Pickert sowie die systematisierenden und reflektierenden Studien von Klaus Köhler, Ludger Kowal-Summek, Günter Olias und Norbert Schläbitz.

Die Vielfalt der Beiträge legte nahe, die einzelnen Arbeiten in einer alphabetischen Reihenfolge zu ordnen als eine Fülle von Einzeluntersuchungen, die die Weite des Spektrums musikpädagogischer Forschung andeuten und den Leser selbst zu neugierigen Querverweisen anregt.

Die Tagung wurde unterstützt mit Mitteln des Landes NW und der Deutschen Forschungsgemeinschaft.

Programm

Montag, 5.10.92

14.15-15.00

Josef Kloppenburg (Berlin)

Konzepte der Bebilderung musikalischer Kunstwerke im Fernsehen. Anmerkungen zu ihrer Verwendung im Musikunterricht

15.00-15.45

Gisela Probst-Effah (Pulheim)

Der Einfluß der nationalsozialistischen Rassenideologie auf die deutsche Volksliedforschung

16.15-17.00

Norbert Schläbitz (Essen)

Digital codierte Musik. Vom instantanen Datenfluß und dessen Einfluß auf den Rezipienten.

17.00-17.45

Klaus Köhler (Potsdam)

Die Musikkritik — ein schulpädagogisches Aufgabenfeld? Bemerkungen zum Umgang mit Musikkritik im Unterricht der Sekundarstufe I und II.

17.45-18.30

Hildegard Schulte (Münster)

Musik im Radio.

20.00

Mitgliederversammlung

Dienstag, 6.10.92

9.00-9.45

Günter Olias (Potsdam)

Musikvermittlung als Konnexionismus — Aspekte der musikdidaktischen Ausbildung

9.45-10.30

Reiner Niketta & Eva Volke
(Wuppertal)

Weiterbildungsbedarf von Rockmusikern

10.45-11.30

Dietmar Pickert (Marburg)

Über den Zusammenhang zwischen Instrumentalspiel und Musikpräferenz

11.30-12.15 Herbert Bruhn (Hamburg)	Über die Beziehung zwischen dem Erlernen eines Liedes und der Fehlerneigung in einem Rechtschreibtest. Eine empirische Untersuchung
14.00-14.45 Klaus-Ernst Behne (Hannover)	Auswirkungen verschiedener Konzeptionen der Visualisierung von Musik im Fernsehen
14.45-15.30 Georg Maas (Paderborn)	Die Verzeichneten: Zur Darstellung des Musikers im unterhaltenden Spielfilm
16.15-17.00 Renate & Erich Beckers (Fronhausen)	Walkman, Fernsehen, Lieblingsmusik. Merkmale musikalischer Frühsozialisation
17.00-18.30 Andreas C. Lehmann (Hannover)	Habituelle Rezeptionsweisen beim Musikhören oder: Versuchen wir, immer gleich zu hören?
19.30-21.00 Amin Brunner (Zürich)	Visualisierung von Musik
Mittwoch, 7.10.92	
9.00-9.45 Ursula Eckart-Bäcker (Köln)	Musik-Lernen in der Lebensspanne — Konsequenzen für die Musikpädagogik
9.45-10.30 Andreas Niessen (Köln)	Instrumentalunterricht für Erwachsene an Musikschulen
10.45-11.30 Alexander Winzen (Köln)	Musiklernen im Erwachsenenalter — Bericht über eine Untersuchung an der VHS Köln
11.30-12.15 Ludger Kowal-Summek (Düsseldorf)	Projektorientierter Musikunterricht als eine Möglichkeit für die Praxis des instrumentalen Gruppenunterrichts

Walkman, Fernsehen, Lieblingsmusik. Merkmale musikalischer Frühsozialisation

RENATE BECKERS & ERICH BECKERS

*Maria Luise Schulten (Hg.): Musikvermittlung als Beruf - Essen: Die Blaue Eule 1993.
(Musikpädagogische Forschung, Band 14)*

In der musikalischen Umwelt des Kleinkindes spielen die Medien eine nicht zu unterschätzende Rolle. Ihre ständige Verfügbarkeit sowie ihr täglicher Gebrauch machen sie zu vertrauten Objekten im Leben der gesamten Familie und insbesondere der Kleinkinder. Die Medien avancieren zunehmend zu bedeutenden Faktoren der primären Sozialisation (vgl. GEMBRIS 1987). Ihr Einfluß auf die musikalische Entwicklung des Kindes ist aber noch weitgehend unerforscht. Ähnliches gilt für die Beziehung zwischen Medien und der frühen Ausbildung von Musikpräferenzen. Entwicklungspsychologische Modelle müssen mögliche Folgen dieser veränderten Situation berücksichtigen. Da sinnvolles musikpädagogisches Handeln nicht zuletzt von der Aktualität solcher Modelle abhängt, besteht hier dringender Forschungsbedarf. Bereits vorhandene Untersuchungen zeigen in ihren wenig reliablen und validen Ergebnissen die bisher weitgehend ungelösten methodischen Probleme, die bei der Befragung von Kindern im Vorschulalter auftreten. Es ergeben sich in diesem Zusammenhang drei Fragen, die nachfolgend schwerpunktmäßig behandelt werden sollen:

1. Wie gehen 3- bis 6jährige Kinder mit audio-visuellen Medien um?
2. Hat die veränderte Mediensituation Einfluß auf den kindlichen Umgang mit Musik?
3. Welche methodischen Probleme sind bei der Untersuchung dieser Altersgruppe zu überwinden?

Wir haben im Mai 1992 im Raum Gießen eine Pilotstudie durchgeführt, die zu diesen Fragen neue Informationen liefern sollte. Es wurden 44 Kinder im Alter von 3 bis 6 Jahren und 30 Eltern befragt. Die Untersuchung fand in zwei unterschiedlichen Institutionen statt: 29 Kinder wurden in einem Kindergarten befragt und 15 Kinder in einer Musikschule (vgl. Abb. 1).

Das Untersuchungsinstrumentarium bestand aus einem Eltern- und einem Kinderfragebogen. Während die Daten des Elternbogens mit quantitativen Methoden erhoben wurden, kamen beim Kinderfragebogen quantitative und qualitative Methoden zur Anwendung.

Der Elternfragebogen wurde von einem Elternteil selbständig ausgefüllt und sollte Auskunft geben über die Familienkonstellation, die Berufstätigkeit der Eltern, die Musizieraktivitäten in der Familie und die durchschnittliche Mediennutzungsdauer des ausfüllenden Elternteils. Des weiteren sollten 12 Musikbeispiele (nicht klingend) beurteilt werden.

	MFE	KG	Gesamt
Eltern (Fragebogen I)	15	15	30
Kinder (Fragebogen II)	15	29	44
davon — Mädchen	9	12	21
— Jungen	6	17	23

[MFE = Musikalische Früherziehung, KG Kindergarten]

Abb. 1: Umfang der Stichprobe

Mit dem Kinderfragebogen wollten wir erfahren, welche audio-visuellen Medien den Kindern bekannt sind und welche sie bevorzugt benutzen. Ferner sollte sich zeigen, in welcher Situation, zu welchem Zweck, mit welchem Medium und mit wem Kinder Musik hören. Zur Erfassung der Medienpräferenzen sollten die Kinder zum Befragungstermin ihre Lieblingskassette mitbringen. Außerdem wurden sie einem klingenden Präferenztest unterzogen. Den Präferenztests von Eltern und Kindern lagen dieselben Musikbeispiele zugrunde.

Obleich die Stichprobe nicht repräsentativ ist und aufgrund ihres bescheidenen Umfangs hypothesenprüfende statistische Verfahren nicht angewendet wurden, ergaben sich erstaunliche Einzelergebnisse, die unseres Erachtens Untersuchungen größeren Ausmaßes wert wären.

1. Der Umgang 3- bis 6jähriger Kinder mit Musik

Noch vor weniger als 30 Jahren ließen sich die Faktoren der musikalischen Frühsozialisation vor dem Schuleintritt weitgehend auf den Bereich der Familie beschränken. Sie bestimmte das Angebot an musikalischen Erfahrungen und Höreindrücken. Diese Situation hat sich heute grundlegend geändert. Neben der vorverlegten Institutionalisierung und dem damit verbundenen frühen Kontakt mit Gruppen von Gleichaltrigen in Kindergarten und Vorschule, bietet vor allem die veränderte Mediensituation ein vielfältiges Angebot an auditiven und visuellen Reizen. Wie bedeutsam dabei entgegen bisherigen Annahmen der auditive Bereich ist, konnte SEYFFERT (1990) zeigen; am Beispiel von Fernsehwerbespots stellte sie bei 6- bis 7jährigen Kindern eine unerwartet hohe Erinnerungsleistung von auditiven Inhalten im Vergleich zu visuellen fest.

Der Zugang zu Medien ist Kindern im Vorschulalter in fast allen Haushalten gegeben. 1989 waren 2- bis 4-Personenhaushalte mittleren Einkommens zu 98,5 % mit Fernsehgeräten, 76,3 % mit Radiogeräten, 74,5 % mit Kassettenrecordern und 67,1 % mit Stereoanlagen versehen (vgl. Stat. Jahrbuch 1990, 488). Ebenfalls sehr groß ist der Anteil der Geräte, die sich in kindlichem Besitz be-

finden: Über einen eigenen Radiorecorder verfügten 1988 in der BRD 65 % der Kinder, 55 % besaßen einen Walkman und 40 % ein eigenes Radio (vgl. HENGST 1989, 137).

Doch finden diese Medien auch das Interesse der jüngeren Kinder? Im Bereich der Fernsehnutzung ist dies offensichtlich der Fall, wie die durchschnittliche tägliche Sehdauer von 50 Minuten bei 3- bis 5jährigen belegt (vgl. HORN 1990). Die beachtlichen Verkaufszahlen von Kinderlied- und Hörspieltonträgern zeugen ebenfalls von intensiver Nutzung der entsprechenden Geräte. Will man aber die Bedeutung der Medien für diese Altersgruppe feststellen, so ist die Unterscheidung zwischen eher passivem Medienverhalten und der Bereitschaft zur aktiven Auseinandersetzung mit den Medien von Bedeutung. Als passives Medienverhalten bezeichnen wir z.B. das mehr oder weniger bewußte Mithören des ständig tönenden Radiogerätes, oder das durch die Eltern initiierte, meist funktionalisierte Hören einer Musik- oder Märchenkassette. Im Gegensatz hierzu beinhaltet aktives Medienverhalten die Notwendigkeit einer bewußten Auseinandersetzung mit den Medien, das heißt Kenntnis verschiedener Medien, Vertrautheit im Umgang mit Medien und die Fähigkeit, dezidiert auszuwählen. Verfügen Kinder im Vorschulalter bereits über eine solche elternunabhängige Medienkompetenz?

Die Ergebnisse unserer Untersuchung weisen auf aktives Medienverhalten der 3- bis 6jährigen hin. Die Bekanntheit der unterschiedlichen Medien kann als ausgesprochen groß bezeichnet werden (vgl. Abb. 2), wobei sich nicht nur die begriffliche Bekanntheit, sondern auch die Vertrautheit im Umgang mit den Medien in den Äußerungen der Kinder zeigte.

	Bekanntheit	Beliebtheit
Fernsehgerät	97,7 %	9,1 %
Kassettenrecorder	95,5 %	38,6 %
Radio	91,0 %	9,1 %
Plattenspieler	91,0 %	2,3 %
Kopfhörer	88,6 %	0,0 %
Videorecorder	84,1 %	6,8 %
Walkman	75,0 %	15,9 %
CD-Player	54,6 %	13,6 %
	(Mehrfachnennungen)	(Einfachnennungen)

Abb. 2: Bekanntheit und Beliebtheit der Medien bei 3- bis 6jährigen (n=44)

Gelegentlich überzog bei den jüngeren Kindern (3 bis 4 Jahre) sogar die Fähigkeit, die Funktionsweise der Medien zu beschreiben vor derjenigen, sie richtig zu benennen. So konnte z.B. die namentlich nicht bekannte Videokassette als „eine Kassette zum Gucken“ umschrieben werden. Ein 4jähriges Mädchen erklärte, daß es Benjamin Blümchen „... auf Fernseher und auf Kassette ...“ habe,

wobei es aber die Fernsehversion als bevorzugt darstellte. Hierzu ein 4jähriger Junge:
„.... da ist unter'm Fernsehen was, da muß man unten was rein tun und dann kann man Benjamin Blümchen gucken ... und dann drückt man auf AV und dann geht's schon los...“

Zwischen Jungen und Mädchen zeigten sich in der Medienbekanntheit keine nennenswerten Unterschiede. Lediglich die neueren Medien wie Walkman, Videorecorder und CD-Spieler waren den Jungen unserer Stichprobe geringfügig besser bekannt.

Der Vergleich zwischen den einzelnen Altersstufen zeigte, daß bei den 3jährigen Kindern unserer Stichprobe die Medienbekanntheit sogar etwas höher war als bei den 6jährigen. Obschon dieses Ergebnis statistisch nicht signifikant ist, werfen sich doch einige Fragen auf: Sind die heutigen 3jährigen Kinder bereits genauso medienkompetent wie die 6jährigen? Gibt es möglicherweise einen medienbedingten Entwicklungsvorsprung der heutigen 3jährigen im Vergleich zu den Gleichaltrigen vor wenigen Jahren? Wie schnell verändern sich Entwicklungsverläufe im Bezug auf die rasch sich verändernde Umwelt?

Obwohl bei der Mediennutzungsdauer der Eltern das Radiogerät an erster Stelle stand (durchschnittlich 120,5 Min/Tag)¹, gefolgt vom Fernsehgerät (75,3 Min/Tag), steht bei den Kindern in der Beliebtheitskala der Kassettenrecorder eindeutig auf Platz 1 (vgl. Abb. 2). Kinder äußern demnach dezidiert Medienpräferenzen, die nicht ausschließlich von Gewöhnung, also der Mediennutzungsdauer der Eltern abhängen.

Die Funktionalisierung von Medien kann als weiteres Indiz für aktives Medienverhalten betrachtet werden. Besonders in dem mit den Kindern durchgeführten halboffenen Interview wurde deutlich, daß sie bestimmte Medien gezielt zu ihren Zwecken einsetzen. Erstaunlich war hier die spezielle Nutzung des Walkmans. So erzählte ein 4jähriger Junge, daß er den Walkman immer dann benutze, wenn sein Vater Kassetten hört:

„Der Papa hat einen Kassettenrecorder, aber den hör' ich selten. Man kann ja nicht zwei auf einmal in'n Kassettenrecorder reinstecken — zwei Kassetten — dann wird das ja ganz durcheinander, dann hört man das net und das, dann hört man gar nix.“

Der dargestellte Konflikt entsteht aus dem Bedürfnis des Jungen, zwar gleichzeitig, aber andere Musik hören zu wollen als sein Vater. Neben der speziellen Walkmannutzung ist dies ein eindeutiger Hinweis auf bereits ausgeprägte elternunabhängige Hörpräferenzen.

1 Diese Angaben sind nur auf die Person bezogen, die den Fragebogen ausgefüllt hat. In fast allen Fällen war dies die Mutter.

Ferner bietet der Walkman die Möglichkeit, sich von der Umwelt abzuschotten. So erzählte ein 4jähriger, daß der Walkman ihm dazu diene, sich für seinen 2jährigen Bruder unerreichbar zu machen, da er diesen wegen der Kopfhörer nicht hören müsse, was den kleineren Bruder wiederum ziemlich ärgere. Des weiteren wurde häufiger die Möglichkeit gelobt, mit dem Walkman sehr laut hören zu können „.... weil das dann leise ist ...“. Hier zeigen sich in Ansätzen Verhaltensweisen, die eher an Jugendlichenverhalten erinnern und bei Kleinkindern in dieser Ausprägung unerwartet sind.

Abends zum Einschlafen Musik oder Geschichten zu hören, gaben immerhin 63,4 % der Kinder an. Eine der Hauptfunktionen der Medien besteht offensichtlich darin, das von den Eltern oder Großeltern vorgetragene Schlaflied oder die Gute-Nacht-Geschichte zu ersetzen. Was davon übrigbleibt, ist das manchmal schon ritualisierte elterliche Einlegen einer Kassette, obwohl die Kinder dazu auch selbst in der Lage wären. Einige Kinder sahen die Vorzüge des Walkman darin, daß man ihn auch wenn man „eigentlich nicht darf“ leise hören kann, und daß sich die Kassetten „noch heimlich umdrehen“ lassen. Die Nutzung des Walkman als klingendes Märchenbuch entzieht sich somit weitgehend der elterlichen Kontrolle. Dennoch erfolgt der zweckorientierte Einsatz von Medien häufig durch die Eltern. Ähnlich dem Fernsehgerät als „Babysitter der Nation“ werden bei gegebenem Anlaß auch andere Medien eingesetzt. So gibt beispielsweise eine 5jährige an, den Walkman nur im Auto während der Urlaubsreise zu hören.

Medien werden also über ihre eigentliche Funktion, der Vermittlung akustischer und visueller Informationen hinaus, situations- und zweckspezifisch sowohl von Eltern als auch bereits von Kindern ab 3 Jahren eingesetzt. Dieser besondere Umgang mit Medien ist aber gleichzeitig ein mehr oder weniger bewulfter Umgang mit Musik. Dies gilt ebenfalls für Medien, die nicht primär der Musikübermittlung dienen, wie u.a. die ständige Präsenz der Musik im Fernsehen zeigt. Die deutlich veränderte Mediensituation und der beispielhaft beschriebene bewußte Umgang der Kinder mit Medien muß demnach als entscheidender Faktor der musikalischen Frühsozialisation betrachtet werden.

2. *Konsequenzen der Mediensituation auf den Umgang 3- bis 6jähriger Kinder mit Musik*

Mit der veränderten Mediensituation ist eine neue Musiklandschaft entstanden, in der Kinder im Verlaufe ihrer Entwicklung lernen sich zurechtzufinden. Wir wollen einige dieser „landschaftlichen“ Veränderungen beschreiben und dabei fragen, welchen Einfluß die überwiegend medienbestimmte Umwelt des Kindes auf dessen Umgang mit Musik hat.

Vom Beginn der ersten, vermutlich pränatalen Wahrnehmung an ist die Musik ein ständiger akustischer Begleiter des kindlichen Entwicklungsverlaufes. In unserer Stichprobe zeigte sich, daß nach Einschätzung jeweils eines Elternteils, Medien zu durchschnittlich ca. 4 Stunden täglich je Haushalt genutzt werden, wobei die parallele Nutzung verschiedener Medien keine Berücksichtigung fand. Das ubiquitäre Musikangebot umfaßt unterschiedliche Genres und zeichnet sich zudem durch eine relativ hohe Qualität der Produktionen sowie der Wiedergabegeräte aus. Damit ist den Kindern heute ein neuer Zugang zur Musik möglich.

Häufig geäußerte Befürchtungen, das Musiküberangebot führe zu einer Übersättigung und sei damit dem Interesse an Musik oder an eigenständigem Musizieren abträglich, haben sich bisher nicht bestätigt. Im Gegenteil ist Musikhören bei Heranwachsenden die beliebteste Freizeittätigkeit (vgl. BATEL 1984). Das Interesse, selbst zu musizieren, ist ebenfalls ausgesprochen groß. Dies zeigt sich nicht nur in der stark wachsenden Anzahl der Musikschulzugänge, sondern auch in unserer Stichprobe: die Eltern gaben an, daß von insgesamt 67 Kindern² mit Ausnahme von zweien alle musizieren oder singen.

Die Breite des von den Kindern genutzten Musikangebots zeigte sich ebenfalls in unseren Ergebnissen. Die Kinder folgten fast alle dem Auftrag, ihre Lieblingskassette mitzubringen, wobei folgende Bereiche vertreten waren: Hörspiele zu 50 %, Kinderlieder zu 27 %, Popmusik zu 9 %, Volksmusik zu 5 % und Klassik zu 2 %. Wenngleich eine klare Dominanz der Hörspiel- und Kinderliedkassetten erkennbar ist, muß berücksichtigt werden, daß diese bereits unterschiedliche musikalische Stilrichtungen beinhalten (vgl. FUNK-HENNIGS 1985).

Der Umgang mit dem breiten und vielseitigen Musikangebot macht Entscheidungskompetenzen bei der Musikauswahl notwendig, die von 3- bis 6jährigen Kindern häufig nicht erwartet werden. In unserer Stichprobe zeigten die Kinder die Fähigkeit, aus dem Angebot der ihnen zur Verfügung stehenden Kassetten ihre Lieblingskassette dezidiert auszuwählen. Es scheinen also dem Selektionsprozeß zugrunde liegende Wertorientierungen bereits bewußt vorhanden zu sein, wie sich auch aus den detaillierten Ausführungen zu den mitgebrachten Kassetten schließen läßt. Von einer 4jährigen wurde z.B. aus der Lieblingskassette des Interpreten Elton John der Titel „Blue Eyes“ als deutlich favorisiert vertreten. Andere sangen spontan den Lieblingstitel ihrer Kassette vor. Die Entscheidung gelang aber nicht allen Kindern gleichermaßen. So wurden entgegen dem eigentlichen Auftrag gelegentlich mehrere Kassetten mitgebracht. Dabei verknüpften einige Kinder offensichtlich ausgewählte Musik- oder Hörspielkassetten mit bestimmten Situationen. Man könnte dies, analog der situationsbe-

dingten Mediennutzung, als eine frühe Funktionalisierung der Musik selbst deuten.

In diesem Zusammenhang stellt sich eine weitere entscheidende Frage: Ist entgegen bisherigen Annahmen bereits bei 3- bis 6jährigen Kindern von einem relativ verfestigten Präferenzverhalten auszugehen? Wir haben hierzu einen klingenden Präferenztest mit den Kindern durchgeführt und die entsprechenden Titel bzw. Genres nicht klingend von den Eltern beurteilen lassen. In die Auswertung der Testergebnisse wurden später die mitgebrachten Lieblingskassetten einbezogen. Im klingenden Präferenztest zeigten die Kinder eine durchweg positive Einstellung zu allen Musikbeispielen (vgl. Abb. 3). Diese erhielten im Durchschnitt 75 % der möglichen Positivbewertungen, wobei die Nennungen pro Titel zwischen 53 % und 83 % streuten, d.h. daß auch das am schlechtesten bewertete Stück immerhin noch von 53 % der Kinder positiv bewertet wurde. Die negativen Nennungen lagen pro Titel bei durchschnittlich 17 % Entsprechung niedrig und bewegten sich zwischen 6 % und 33 %. Es bestätigten sich hier Untersuchungsergebnisse, die Kindern in diesem Alter eine „pädagogisch nutzbare“ Toleranz gegenüber allen Musikgenres attestieren (vgl. DE LA MOTTE-HABER & JEHNE 1976).

Im Widerspruch hierzu fand ein Musikbeispiel, „Der Gnom“ aus „Bilder einer Ausstellung“ von Mussorgsky, bei den Kindern auffallend wenig Zustimmung. Interessanterweise herrschte in der Negativbewertung dieses Beispiels Einigkeit zwischen Eltern und Kindern (vgl. Abb. 3). Die Toleranz gegenüber Musik scheint auch in jungen Jahren nicht grenzenlos zu sein; gewisse Hörgewohnheiten sind offensichtlich bereits sehr früh ausgeprägt. Berücksichtigt man die geringe Zahl der mitgebrachten Lieblingskassetten aus dem Bereich der Klassik, so könnte als Ursache hierfür die besonders in den Massenmedien bestehende Dominanz von populärer Musik vermutet werden. Ein Bild, das sich ebenfalls im wachsenden Angebot neuer Kinderlieder zeigt, die nicht selten als „Kinderschlager“ in entsprechend einfältiger musikalischer Gestaltung auftreten (vgl. FUNK-HENNIGS 1985). Ständige Wiederholung und der stereotyp Einsatz von Instrumenten und Motiven sind Produktionsmerkmale einer verkaufsorientierten Musikindustrie, die zur Geschmacks- und Vorurteilsbildung beitragen (vgl. DE LA MOTTE-HABER 1985; BASTIAN 1986). Die Wirkung solcher Zusammenhänge zeigt sich u.a. auch im großen Repertoire an Werbesongs, über die Kinder zwischen 6 und 7 Jahren verfügen (vgl. SEYFFERT 1990).

2 Hierbei wurden auch die Geschwister der befragten Kinder berücksichtigt.

	Kinder (klingend)		Eltern (nicht klingend)	
	+	-	+	-
Vivaldi: Sinfonie C-Dur, 3. Satz	81	11	60	20
Vale: Der Cowboy Jim aus Texas	72	25	67	0
Hellwig: Servus, Gruezi	78	11	13	77
Schöne: Vorspiel zu „Mein Apfelbäumchen“	78	19	17	30
T'Pau: China in your Hand	67	22	30	13
Wagner: Fliegender Holländer	75	19	23	27
Zuckowsky: Die Kinder des Rock'n'Roll	83	11	63	10
Tölzer Schützenmarsch	81	17	7	80
Perri: Ninita de Bolivia	75	19	27	27
Hey, Pippi Langstrumpf	78	6	77	10
Mussorgsky: Bilder einer Ausstellung	53	33	33	33
Scorpions: Kicks after six	78	14	57	10

(+ = gefällt mir gut; - = gefällt mir nicht³; Angaben in %)

Abb. 3: Ergebnisse der Präferenztests

Da nach wie vor der Einfluß der Eltern auf die musikalische Frühsozialisation als entscheidend betrachtet wird, ist zu fragen, ob sich nicht ähnlich dem relativ selbständigen Medienverhalten der Kinder auch der kindliche Umgang mit Musik als bereits elternunabhängig darstellt. Einen Hinweis hierauf fanden wir in den z.T. stark differierenden Ergebnissen aus den klingenden Präferenztests der Kinder im Vergleich zu den verbalen Präferenzen der Eltern. Die Unterschiede fanden sich nicht, wie zu vermuten gewesen wäre, bei den Kinderliedern, sondern bei der sogenannten volkstümlichen Musik, die von den Eltern bedeutend negativer bewertet wurde als von den Kindern (vgl. Abb. 3). Neben den bereits dargestellten Ergebnissen aus dem Bereich der Mediennutzung könnte man auch hierin ein Indiz dafür vermuten, daß die Eltern ihren Einfluß auf die ersten musikalischen Erfahrungen ihrer Kinder kaum noch geltend machen, sondern das Feld zugunsten der Medien geräumt haben. Eine Bestätigung findet dieses Ergebnis bei KRAL, RUDLOFF & TEINER (1973), die aufgrund ihrer Untersuchung die Vermutung äußerten, ein relativ elternunabhängiges Musikauswahlverhalten sei bei Kindern der 1. und 2. Schulstufe bereits vorhanden.

Sowohl im klingenden Präferenztest als auch bei den mitgebrachten Lieblingskassetten zeigten sich keine nennenswerten Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Allerdings war bei den Lieblingskassetten der jungen Musikschüler

der Anteil an Kinderliedern bedeutend höher als bei den Kindergartenkindern, diese hingegen bevorzugten deutlich mehr Hörspielkassetten. Von den Kindern, die die musikalische Früherziehung besuchen, brachten 53 % Kinderliedkassetten und nur 20 % Hörspielkassetten mit. Im Kindergarten waren Kinderliedkassetten nur zu 14 % vertreten, Hörspielkassetten hingegen zu 66 %. Möglicherweise sind neben den Medien die frühen institutionalisierten Erfahrungen mit Musik für die musikalische Entwicklung von wachsender Bedeutung.

Wir haben bisher bei der Darstellung unserer Ergebnisse den Hinweis auf vorhandene methodische Probleme zunächst bewußt unterlassen. Besonders im Bereich der Präferenzforschung sind solche Probleme offensichtlich. Bei der Befragung 3- bis 6jähriger Kinder ergeben sich zusätzliche Schwierigkeiten, die noch weitgehend ungelöst sind. Aufgrund der besonderen Bedeutung, die wir dieser Problematik zurechnen, sollen nachfolgend einige Erfahrungen aus unserer Untersuchung gesondert beschrieben werden.

3 Methodische Probleme bei der Untersuchung 3- bis 6jähriger Kinder

Es sind vor allem zwei Umstände zu nennen, die eine Untersuchung dieser Altersgruppe zum Problem machen:

1. Die verbale Ausdrucksfähigkeit der Kinder ist noch in der Entwicklung begriffen und
2. ihr Konzentrationsvermögen ist nur kurzzeitig belastbar.

In einigen Untersuchungen finden sich Lösungsversuche, die dieser Situation der Kinder Rechnung tragen. Neben der reinen Deskription des beobachteten Verhaltens wird versucht, dem Kind zugängliche Symbole, quasi als Sprachersatz anzubieten. Dies geschieht beispielsweise mit Hilfe von Märchenfiguren (vgl. BRÖMSE & KÖTTER 1971; BEHNE 1974), die den Kindern als Beschreibungsinstrumentarium zur Verfügung gestellt werden, oder man bietet ihnen eine nonverbale Ausdrucksmöglichkeit an, z.B. in Form des Malens (vgl. KLEINEN 1986). In unserer Untersuchung erwies sich, daß zusätzlich zu derartigen Methoden entgegen bisherigen Annahmen bei 3jährigen Kindern die bereits vorhandenen verbalen Ausdrucksmöglichkeiten einen ausgesprochen informativen Beitrag leisten können. So bestand ein Punkt unserer Untersuchung in einem halboffenen Gespräch, das neben der eigentlichen Fragestellung auch zahlreiche Kontrollfragen zu anderen Punkten enthielt. Die Gegenüberstellung der quantitativ erhobenen Daten mit den qualitativen ermöglichte eine relative Objektivierung der Ergebnisse. Die Mitschnitte dieser Gespräche zeigten, daß zum Verständnis der kindlichen Ausdrucksweise die Empathie der Interviewer von besonderer Bedeutung ist.

3 Es bestand die Möglichkeit, zwischen + und — die Kategorie „mittelmäßig“ zu wählen. Aus Platzgründen wurden diese Ergebnisse hier vernachlässigt.

Die konkreten Fragen, die zu rein quantitativen Ergebnissen führen sollten, wurden von der verbalen auf eine eher handlungsorientierte Ebene projiziert. Hiermit konnten gleichzeitig Konzentrationsprobleme durch spannende Aktionen weitgehend aufgefangen werden. So sollten die Kinder die ihnen bekannten Medien, die in einer „Wundertüte“ versteckt waren, entnehmen und benennen. Auch hier zeigte sich, daß die verbale sowie die Handlungsebene einer gegenseitigen Ergänzung bedürften.

Zur Erfassung der Musikpräferenzen wählten wir zwei Methoden. Zunächst sollten die Kinder ihre Lieblingskassette von zu Hause mitbringen, womit ein eigenständiges Auswahlverfahren vorausgesetzt wurde. Unsere Befürchtung, daß hierbei die Eltern Einfluß auf die Wahl der Kinder ausüben würden, konnte durch das Interview zwar weitgehend ausgeräumt aber nicht endgültig beseitigt werden. Zur weiteren Erfassung der Präferenzen diente ein „klingender“ Präferenztest. Die Kinder sollten — diesmal in der Gruppe — zwölf Musikbeispiele durch das Ausmalen von lachenden und weinenden Gesichtern positiv oder negativ bewerten. Diese Methode erwies sich als problematisch, da der Verdacht nicht ausgeräumt werden konnte, daß die Kinder, ungeachtet der Musikbeispiele, lachende Gesichter bevorzugt ausmalten. Zudem zeigten sich Anzeichen für eine Überbelastung der Konzentrationsfähigkeit, zumal in diesem Alter das Malen hohe Aufmerksamkeit erfordert und damit von der Musik ablenkt.

Um einen Vergleich der Präferenzen der Eltern mit denen der Kinder zu ermöglichen, wurden auch sie einem Test unterzogen. Wir wählten aus organisatorischen Gründen hierbei die Form des stummen Tests, d.h. die Eltern erhielten einen Fragebogen, der die gleichen Titel enthielt. Der Vergleich dieser beiden Tests sollte Aufschluß geben über Zusammenhänge zwischen den Urteilen von Kindern und Eltern. Es ist jedoch zu bedenken, daß ein solcher Vergleich nicht unproblematisch ist, da die Ergebnisse aus einem klingenden Test auch bei gleichen Versuchspersonen nicht immer mit denjenigen eines stummen Tests übereinstimmen.

Die kritische Reflexion unseres methodischen Vorgehens macht Probleme deutlich, die noch nicht vollständig gelöst werden konnten. Grundsätzlich stellt die Entwicklung eines angemessenen Befragungsinstrumentariums bei der Untersuchung von Kindern im Vorschulalter hohe Anforderungen an Phantasie und Empathie des Wissenschaftlers.

Als sinnvoll stellt sich aus unserer Sicht die Kombination verschiedener Methoden dar, wobei qualitative und quantitative Daten in verbaler und nonverbaler Form erhoben werden sollten. Die entwicklungsbedingten Sprach-, Verständnis- und Konzentrationsprobleme können so einigermaßen aufgefangen werden. Vergleicht man die so erhobenen Daten miteinander, so zeigt sich bei Übereinstimmung der Ergebnisse eine zusätzliche Bestätigung; widersprüchli-

che Ergebnisse hingegen können ein anderes methodisches Vorgehen implizieren oder zur Formulierung neuer Fragestellungen beitragen.

Zusammenfassung und Ausblick

Die Ergebnisse unserer Untersuchung liefern zahlreiche Hinweise auf einen kompetenten Umgang 3- bis 6jähriger Kinder mit audio-visuellen Medien. Es zeigte sich ein hohes Maß an Bekanntheit und Vertrautheit im Umgang mit diesen Medien. Ihre Nutzung erfolgte nicht zufällig. Sie wurden im Gegenteil auch bereits von Kleinkindern gezielt in bestimmten Situationen eingesetzt. Die ständige Verfügbarkeit und die Allgegenwart der Medien machen diese zu einem wesentlichen Faktor der primären Sozialisation. Der Einfluß anderer Variablen könnte hierdurch abnehmen.

Das Medienverhalten der Kinder bedingt ihren Umgang mit Musik. Auch hier scheinen sich Veränderungen abzuzeichnen. Kinder verfügen über ein großes Repertoire an Liedern aus Werbung, Filmen, Hörspielen aber auch aus Rock-, Pop- und Schlagermusik. Der Umgang mit dem übergroßen Angebot macht eine durch Erfahrung erworbene Wertorientierung nötig (vgl. JOST 1982). Den Kindern scheint diese Orientierung bereits sehr früh zu gelingen. Sie zeigen Anzeichen eines relativ elternunabhängigen Präferenzverhaltens. Der Einfluß der Mediennutzung auf das Präferenzverhalten von 3- bis 6jährigen bedarf der weiteren Erforschung.

Ebenfalls nur vermuten läßt sich die Wirkung des umfangreichen Medienkonsums auf die Entwicklung musikalischer Fähigkeiten. Dem in der Entwicklungspsychologie gezeichneten Bild (vgl. GEMBRIS 1987) schienen die Kinder in unserer Stichprobe jedenfalls kaum noch zu entsprechen. Auch MINKENBERG (1990) konnte in seiner Längsschnittuntersuchungen feststellen, „... daß sich eine Reihe von musikalischen Fähigkeiten früher entwickelten als bisher angenommen“ (ders., 270). Dies zeigte sich in den besseren rhythmischen, metrischen und harmonischen Hörfähigkeiten der Kinder, die entgegen entwicklungspsychologischer Modelle zwei Jahre vorverlegt schienen. Er sieht hierin „... ein Resultat der ständigen Anwesenheit von Musik im kindlichen Alltag“ (ders., 265).

Die notwendige Erforschung des Musik- und Medienverhaltens von Kindern im Vorschulalter bedarf der Entwicklung besonderer Forschungsmethoden. Als empfehlenswert erscheint uns, gerade bei der Untersuchung des frühen kindlichen Verhaltens, die parallele Anwendung verschiedener Methoden. Dabei konnten methodische Zweifel auch in unserer Untersuchung nicht ganz ausgeräumt werden. Berücksichtigt man zudem den geringen Umfang unserer Stichprobe, so wird deutlich, daß es sich hierbei nur um eine Voruntersuchung han-

deln kann, deren Ergebnisse erst zur Hypothesenbildung für weitere empirische Forschung führen sollte.

Literatur

- BASTIAN, H.G. (1986): Musik im Fernsehen. Funktion und Wirkung bei Kindern und Jugendlichen. Wilhelmshaven.
- BATEL, G. (1984): Musikverhalten und Medienkonsum. Wolfenbüttel/Zürich.
- BEHNE, K.-E. (1974): Zur Erfassung musikalischer Verhaltensweisen im Vorschul- und Primarbereich. In: Musik und Bildung 6, S. 103-108.
- BRÖMSE, P. & KÖTTER, E. (1979): Experimentelle Untersuchungen zur Differenzierungsfähigkeit beim Musikhören zehnjähriger Schüler. In: Forschung der Musikerziehung 3/4, S. 37-42.
- FUNK-HENNIGS, E. (1985): Musikalische Strukturen in den Massenmedien Kinderschallplatte und -cassette. In: S. Helms, H. Hopf & E. Valentin: Handbuch der Schulmusik, S. 375-384, Regensburg.
- GEMBRIS, H. (1987): Musikalische Fähigkeiten und ihre Entwicklung. In: H. de la Motte-Haber (Hrsg.): Psychologische Grundlagen des Musiklernens. Handbuch der Musikpädagogik, Bd. 4, S. 116-185. Kassel Basel London.
- HENGST, H. (1989): „Secondary Orality“ in der Kinderkultur. In: H.D. Erlinger (Hrsg.): Kinderfernsehen II. Siegener Studien, S. 125-141. Essen.
- HORN, I. (1990): Das Fernsehen im Lebensalltag von Kindern. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Medien, Sozialisation und Unterricht. Schriftenreihe Bd. 287, S. 236-243. Bonn.
- JOST, E. (1982): Sozialpsychologische Dimensionen des musikalischen Geschmacks. In: C. Dahlhaus & H. de la Motte-Haber (Hrsg.): Neues Handbuch der Musikwissenschaft Bd. 10: Systematische Musikwissenschaft, S. 245-268. Laaber.
- KLEINEN, G. (1986): Kinderbilder als Erhebungsverfahren zur Musiksozialisation im Grundschulalter. In: Arbeitskreis Musikpäd. Forschung, H.J. Kaiser (Hrsg.): Musikpädagogische Forschung Bd. 7: Unterrichtsforschung, S. 51-71. Laaber.
- KRAL, W., Rudloff, K.H. & Teiner, M. (1973): Rezeptionfähigkeit und Hörpräferenzen von Kindern der 1. und 2. Schulstufe. Wien.
- DE LA MOTTE-HABER, H. (1985): Handbuch der Musikpsychologie. Laaber.
- DE LA MOTTE-HABER, H. & JEHNE, S. (1976): Der Einfluß des Musikunterrichts auf das musikalische Werturteil von sechs- und zehnjährigen Kindern. In: Musik und Bildung 1, S. 5-9.
- MINKENBERG, H. (1981): Das Musikerleben von Kindern im Alter von fünf bis zehn Jahren. Eine Längsschnittuntersuchung als Basis für die Erforschung von abweichender Musikrezeption. Frankfurt/Main.
- SCHULTEN, M.L. (1990): Musikpräferenz und Musikpädagogik. Ein Beitrag zur musikpädagogischen Grundlagenforschung. Frankfurt/Main.
- SEYFFERT, J. (1990): Kinder, Musik und Fernsehwerbung. Empirische Untersuchungen zu Behaltensleistungen von Vorschulkindern. Unveröffentl. Examensarbeit Justus-Liebig-Universität Gießen.
- STATISTISCHES BUNDESAMT (Hrsg.) (1990): Statistisches Jahrbuch.

Wir danken den KommilitonInnen, die bei der Durchführung der Befragung tatkräftig mitgewirkt haben: Annette Arthen, Stefan Balzter, Martin Becker, Christian Fleißner, Daniela Forciniti, Wolfgang Hoffmann, Gudrun Kaemper, Thomas Witzel.

Unser besonderer Dank gilt Frau Dr. Maria Luise Schulten, die uns stets hilfreich zur Seite stand und unsere Arbeit unterstützt hat.

Renate & Erich Beckers
Alter Garten 6 a
35112 Fronhausen/Sichertshausen

Über die Beziehung zwischen dem Erlernen eines Liedes und der Fehlerneigung in einem Rechtschreibtest. Eine empirische Untersuchung

HERBERT BRUHN

Maria Luise Schulten (Hg.): Musikvermittlung als Beruf. - Essen: Die Blaue Eule 1993.
(Musikpädagogische Forschung. Band 14)

1. Problemstellung und Literatur

Seit Jahrhunderten bereits wird die Beziehung zwischen Musik und Sprache thematisiert. Musik könnte als Nebenprodukt bei der Entwicklung der Sprache entstanden sein (RÖSING & ROEDERER, 1985) und ihre phylogenetische Bedeutung als Sprache in der Kommunikation von Emotionen gewonnen haben (ROEDERER, 1984). Strukturparallelen zwischen Musik und Sprache konnten aufgezeigt werden (im Überblick STOPFER, 1993). Empirische Studien, die die Beziehung zwischen Musik und Sprache tatsächlich beweisen könnten, gibt es erst seit den sechziger Jahren (im Überblick SPYCHIGER, 1993).

Eine empirische Untersuchung von Rosbach (s. BRUHN, ROSBACH & DUMMER-SMOCH, 1992) weist auf eine Beziehung zwischen Fähigkeiten in Rechtschreibung und Singen hin: Sowohl die Fähigkeiten, Rhythmen zu unterscheiden, als auch die Fähigkeit, sauber im Rhythmus zu singen und Töne genau zu treffen, korrelieren mit der Anzahl der Fehler in einem Rechtschreibtest.

Diese Ergebnisse entstanden auf der Basis der relativ kleinen Stichprobe von 27 SchülerInnen der 2. Klasse einer Grundschule. Deshalb wurde die Untersuchung mit vergleichbarem Design an einer größeren Stichprobe wiederholt.

1. Theoretische Grundlage

Es wird wie in der ersten Untersuchung davon ausgegangen, daß menschliche Informationsverarbeitung grundsätzlich auf mehreren Ebenen vor sich geht, die hierarchisch zueinander gestaffelt sind (s. Abb. 1). Auf der untersten Ebene, dem *sensorischen Bereich*, werden Informationen aus der Umwelt aufgenommen. Nach einer Vorverarbeitung (Analyse und Kategorisierung) werden die Informationen weitergeleitet in den *kognitiven Bereich*, wo sie strukturiert und zu sinnvollen Einheiten zusammengefaßt werden. Dieser Verarbeitungsschritt beinhaltet die Abstimmung eingehender Informationen (bottom-up) mit bereits repräsentierten Inhalten (top-down) im *Wissensbereich*.

Auf Musik und Sprache bezogen bedeutet dies folgendes: Lieder und gesprochene Wörter werden vom Ohr aufgenommen und bereits auf der untersten

Ebene, dem *sensorischen Bereich*, vorverarbeitet und analysiert. Vokale, Konsonanten, Phoneme, Tonhöhen und Klangfarben werden mehr oder weniger differenziert in Nervensignale umgewandelt und an den *kognitiven Bereich* weitergeleitet. Hier entstehen in Verbindung mit den Vorerfahrungen des Wahrnehmenden sinnvolle Einheiten: Wörter, Sätze bzw. Melodien und Lieder.

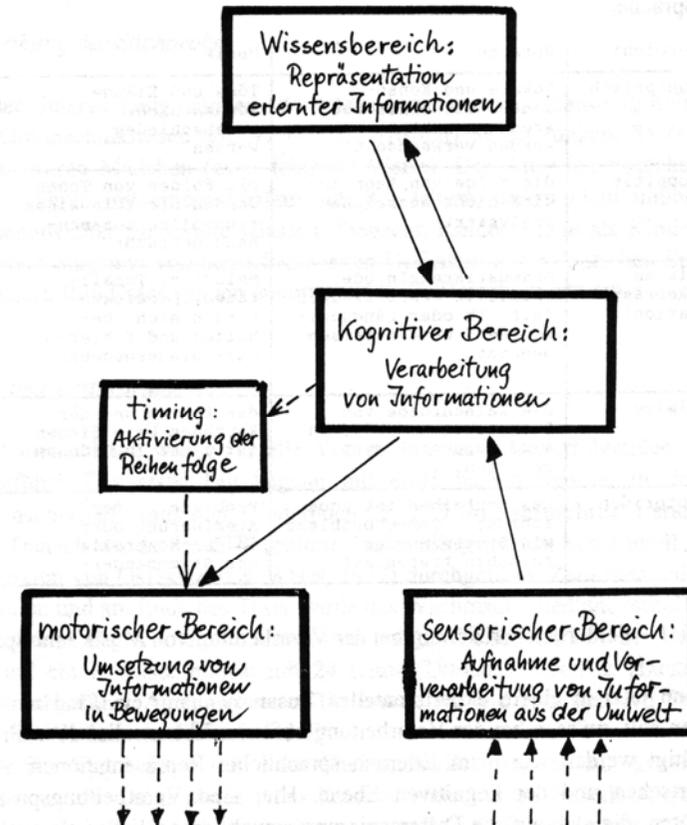


Abb. 1: Hierarchie menschlicher Informationsverarbeitung (Bruhn, 1991 a; nach MACKAY, 1990)

Die Umsetzung von verarbeiteten und repräsentierten Wissensinhalten in Handlungen erfolgt über den *motorischen Bereich*. Wörter, Sätze und Lieder werden als Ganzheiten aktiviert (vgl. BRUHN, 1988) und über einen *timing-Mechanismus*, der die Reihenfolge der Ausführung kontrolliert, in Bewegungen umgesetzt.

Dieses allgemeinspsychologische Modell der Informationsverarbeitung wurde aus der Theorie von MACKAY (1990) entwickelt. Eine weitergehende Ausführung der Theorie in bezug auf die Musik findet sich bei BRUHN (1991 a und b). Das Modell bietet die Möglichkeit, beim Singen, Schreiben und Sprechen entstehende Fehler auf jeweils einen Verarbeitungsbereich zurückzuführen. Tabelle 1 zeigt die daraus resultierenden Erklärungsmöglichkeiten für Fehler in Musik und Sprache.

Bereich:	Sprache	Musik
sensorisch	Vokale und Konsonanten mit ähnlichem Frequenzspektrum werden verwechselt	Töne und Klänge können nicht unterschieden werden
kognitiv	die Folge von Phonemen wird nicht ausreichend analysiert	die Folgen von Tönen werden nicht in einen sinnvollen Zusammenhang gebracht
Wissen (Repräsentation)	Grammatikregeln oder spezielle Schriftregeln (z.B. th oder Längungszeichen) werden falsch benutzt	Melodien, Tonaltitäten, Liedtexte werden nicht behalten und fehlerhaft wiedergegeben
timing	die Reihenfolge von Buchstaben und Wörtern wird durcheinandergeworfen	das timing und der Rhythmus beim Singen ist nicht in Ordnung
motorisch	das Schreiben ist ungeschickt - Sprechprobleme wie Stottern oder Anstoßen treten auf	Probleme in der Atemführung oder in der Kontrolle der Stimmbänder

Tab. 1: Fehlerkategorisierung bei der Verarbeitung von Musik und Sprache

Wenn jetzt in einem experimentellen Zusammenhang ein Lied neu erlernt werden soll, müssen bei der Verarbeitung auf zwei Ebenen dieselben Probleme bewältigt werden wie beim Erlernen sprachlicher Repräsentationen: Auf der sensorischen und der kognitiven Ebene. Hier sind Verarbeitungsprozeduren vonnöten, die sich auf die Differenzierung sowohl sprachlicher als auch musikalischer Informationen auswirken. Bei der Ausführung von Aufgaben im sprachlichen (Rechtschreibung) und musikalischen Bereich (Singen) wird außerdem der Bereich der Reihenfolgeaktivierung (timing) verwendet.

Die Hypothese für die folgende Untersuchung lautete nun: Es gibt einen Zusammenhang zwischen Fähigkeiten in der Rechtschreibung und im Singen. Schlechtere Werte in den Fehlerkategorien sensorisch und kognitiv wirken sich stärker auf eine Verschlechterung der Singleistung aus als Fehler in der Repräsentation von Wissen, da hier analoge Prozeduren bei der Aufnahme relevanter

Informationen verwendet werden. Schlechtere Werte bei der Reihenfolgeaktivierung (timing) von Phonemen/Silben müßten schlechtere Werte beim Singen bewirken, da auch hier derselbe Mechanismus verwendet wird.

3. Durchführung

Beschreibung der Stichprobe

An der Untersuchung nahmen 184 SchülerInnen aus acht schleswig-holsteinischen Grundschulklassen teil. 97 (= 52,7 Prozent) waren Jungen, 85 (= 46,2 Prozent) waren Mädchen (zwei fehlende Werte). Das Alter lag zwischen 7;4 und 9;8 Jahren mit einem Median von 8;2 Jahren, einem nicht unüblichen Durchschnittsalter für zweite Klassen. Siebzehn Kinder wurden als Kinder von Ausländern aufgrund von bemerkenswerten Defiziten in der deutschen Sprache identifiziert. Ihre Daten gingen unkorrigiert in die Berechnungen ein.

Design und Testinstrumente

Die Untersuchung wurde für alle Vpn an drei aufeinanderfolgenden Tagen durchgeführt: Der erste Tag begann mit einer halben Stunde, in der das „Wachmacherlied“ (aus dem Liederbuch „1, 2, 3 im Sauseschritt“) erarbeitet wurde. Danach wurde der CFT (culture fair intelligence test von CATTELL; deutsche Version von OSTERWALD & WEISS, 1977) durchgeführt. Zwischen jeder der fünf Skalen und am Ende des Tests wurde das Wachmacherlied wiederholt.

Am zweiten Tag wurden die Rhythmus- und die Tonhöhenkala des Bentley-Tests und ein Rechtschreibtest mit 24 Items (DUMMER-SMOCH & HACKETHAL, 1988) durchgeführt. Auch an diesem Tag wurde vor und zwischen den Testverfahren das Wachmacherlied wiederholt.

Der dritte Tag begann mit dem Wachmacherlied, das einmal gemeinsam gesungen wurde. Dann wurde jedes Kind zu einer kurzen Einzelbefragung in einen separaten Raum geholt, in der es zu seinen Singgewohnheiten befragt wurde und das Wachmacherlied alleine auf Band singen mußte (Singprobe).

4. Ergebnisse

Intelligenz, Rechtschreibung und Musikalische Wahrnehmung

Von 178 SchülerInnen, die den Intelligenztest vollständig ausfüllten, erreichten 50 Prozent den IQ-Wert 94. Das muß jedoch nicht bedeuten, daß der IQ der Stichprobe unter dem Durchschnitt lag. Vielmehr war dem Verhalten der Kinder zu entnehmen, daß sie mit dem Ausfüllen von Tests offensichtlich bisher wenig Erfahrung sammeln konnte. Die Verteilung der Daten wies außerdem annähernd auf eine Normalverteilung hin (Abb. 2).

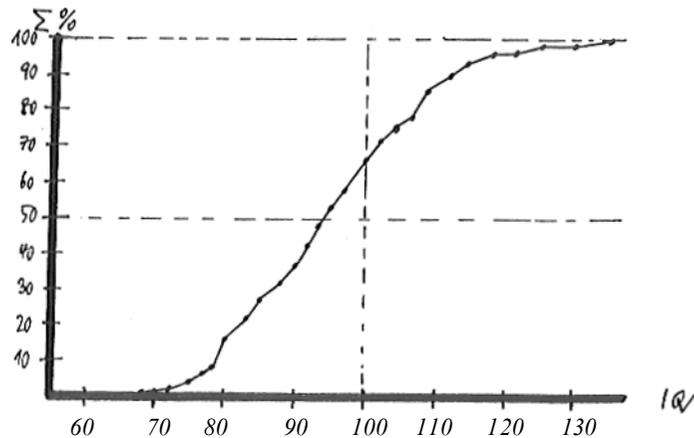


Abb. 2: Verteilung der Daten des Intelligenztests CFT.

Der Rechtschreibtest wurde von 177 Kindern ausgefüllt. Ein Wort wurde in der Auswertung ausgelassen, da es zu schwierig für die Altersstufe schien: Das Wort Lokomotive wurde in 38 verschiedenen Schreibweisen angeboten. Nur vier Kinder konnten es richtig schreiben. Dies waren auch die einzigen Tests ohne Fehler. Die nach der o.a. Theorie abgeleiteten Einzelskalen sensorische und kognitive Differenzierung, Wissensfehler und timing-Fehler schienen auf den ersten Blick nur bei den schlechten Rechtschreibern zu differenzieren. Die Gesamtsumme aller Fehler zeigte jedoch insgesamt eine an die Normalverteilung angenäherte Kurve (s. Abb. 3).

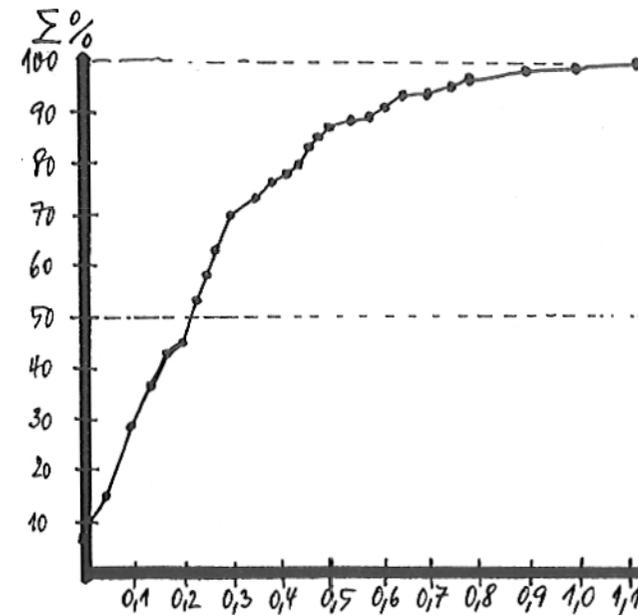


Abb. 3: Summenhäufigkeit aller Fehler im Rechtschreibtest. Ausgewertet wurde die Anzahl der Fehler in Relation zu den geschriebenen Wörtern.

Die Skalen des Bentley-Tests verhielten sich wie im Testmanual beschrieben. Die vollständige Auswertung aller Skalen findet sich in einem separat erhältlichen Papier (BRUHN, 1991 b)

Auswertung der Singprobe

Die erste Auswertung der Singprobe, die nach den Maßgaben der vorhergehenden Studie (s. BRUHN, ROSBACH & DUMMER-SMOCH, 1992) durchgeführt wurde, mißlang vollständig. Es stellte sich heraus, daß die Kinder das Lied in sehr unterschiedlichem Ausmaß erlernt hatten: Einzelne konnten das ganze Lied sauber singen. Andere konnten gar nichts richtig singen. Die meisten sangen jedoch einen oder zwei Abschnitte mehr oder weniger sauber und den Rest unsauber bzw. ungenau. Die Korrelationen der Singprobe mit den Rechtschreibwerten waren nicht interpretierbar.

So wurde die gesamte Auswertung wiederholt und alle drei Abschnitte des Liedes von vier Beurteilern getrennt bewertet. Die Ratings konnten zu zwei Variablen zusammengefaßt werden: Die Variable SING kennzeichnete die Fähigkeit der Kinder, in einer identifizierbaren Tonalität singen zu können. Diese Variable bezog sich nur auf den ersten Abschnitt des Liedes, der von den meisten Kindern richtig gesungen werden konnte. Die Variable LERN zeigt die Genauigkeit an, in dem das Lied erlernt werden konnte. Der Tonalitätsaspekt wurde bei dieser Beurteilung ausgenommen — dafür wurden alle drei Abschnitte des Liedes beurteilt (im Detail s. BRUHN, 1991 b).

Alter und Geschlecht

Alters- und Geschlechtsabhängigkeiten wurden mit dem T-Test für Mittelwertsunterschiede überprüft. Unterschiede konnten nicht gefunden werden.

Korrelationen

	Tonhöhe	Rhythmus	SING	LERN
alle Vpn	.00	.09	-.18	-.24**
IQ ≥ 95	-.05	-.06	.01	.01
IQ ≤ 94	-.20*	-.02	-.27**	-.21*

* p ≤ .05; ** p ≤ .01

Tab. 2: Korrelationen der Werte des Intelligenztests und der Musikskalen

Auf den ersten Blick korrelierten die Werte der Musikskalen und des Intelligenztests nur im Ausmaß, in dem das Lied von den Kindern erlernt wurde: Je geringer der IQ, desto schlechter der Lernwert. Die Dichotomisierung der Vpn-Gruppe nach IQ zeigte, daß bei IQ-Werten oberhalb des Durchschnitts überhaupt keine Korrelation zu den musikbezogenen Fähigkeiten festgestellt werden kann, wohingegen Tonhöhenunterscheidung, Sauberkeit beim Singen und die Genauigkeit beim Lernen des Liedes mit dem IQ in Verbindung gebracht werden kann.

Rechtschreibfehler und die musikalische Skalen korrelierten in mehreren Variablen (s. Tab. 3). Insgesamt sind die Korrelationen niedrig. Dennoch fallen verschiedene signifikante Beziehungen auf. Die Summe der Rechtschreibfehler korreliert mit der Bentley-Variablen der Tonhöhenunterscheidung und der Variable LERN. Die sensorische Differenzierung korreliert mit der Fähigkeit, sauber zu singen (SING). Die Variable LERN korreliert sowohl mit der sensori-

sehen als auch mit der kognitiven Differenzierung. Die Korrelationen zwischen timing-Fehlern und der Variablen LERN (ebenfalls signifikant) sollte nicht überinterpretiert werden, da hier nicht viele Fehler registriert werden konnten.

Schreibtest	Tonhöhe	Rhythmus	SING	LERN
sensorische Differenzierung				
alle	-.14	.09	.19*	.28**
IQ ≥ 95	-.13	.00	.03	.06
IQ ≤ 94	-.11	-.09	.15	.27*
kognitive Differenzierung				
alle	-.22*	-.10	.11	.27**
IQ ≥ 95	-.28*	-.12	.02	.22
IQ ≤ 94	-.20	-.07	.09	.22
Repräsentation (Wissen)				
alle	-.16	-.11	.08	.14
IQ ≥ 95	-.13	-.04	.04	.12
IQ ≤ 94	-.16	-.12	-.02	.08
timing-Bereich				
alle	-.13	-.04	.09	.27**
IQ ≥ 95	-.19	-.08	.18	.18
IQ ≤ 94	-.08	-.06	.05	.30*
alle Fehler zusammengekommen				
alle	-.23**	-.13	.18	.33**
IQ ≥ 95	-.25*	-.07	.06	.20
IQ ≤ 94	-.20	-.12	.12	.29*

* p ≤ .01; ** p ≤ .001

Tab. 3: Korrelation zwischen den Fehlervariablen des Rechtschreibtests und den erhobenen Musikvariablen.

Die Dichotomisierung der Daten nach IQ zeigt auch hier Besonderheiten auf: Die Beziehung zwischen Rechtschreibtest und der Tonhöhenunterscheidung basiert auf der Werten der Kinder mit höherem Intelligenzquotienten. Die Beziehung zwischen der Variable LERN und den Rechtschreibwerten auf den Werten der Kinder mit niedrigerem Intelligenzquotienten.

5. Interpretation und Diskussion

Abbildung 4 faßt die Ergebnisse graphisch zusammen: Die Hypothesen scheinen bestätigt zu werden - tatsächlich haben die Rechtschreibvariablen sensorische und kognitive Differenzierung und die Variable timing eine Beziehung zu den Singfähigkeiten. Dennoch korrigiert das vorliegende Ergebnis die Ergebnisse der Vorstudie von Rosbach (s. BRUHN, ROSBACH & DUMMER-SMOCH, 1992).

Es besteht keine nennenswerte Beziehung zur Fähigkeit, Lieder in einer identifizierbaren Tonart oder in richtigen Tonhöhen zu singen. Die Beziehung zum Ausmaß, in dem die Lieder während der Experimentalphase gelernt werden.

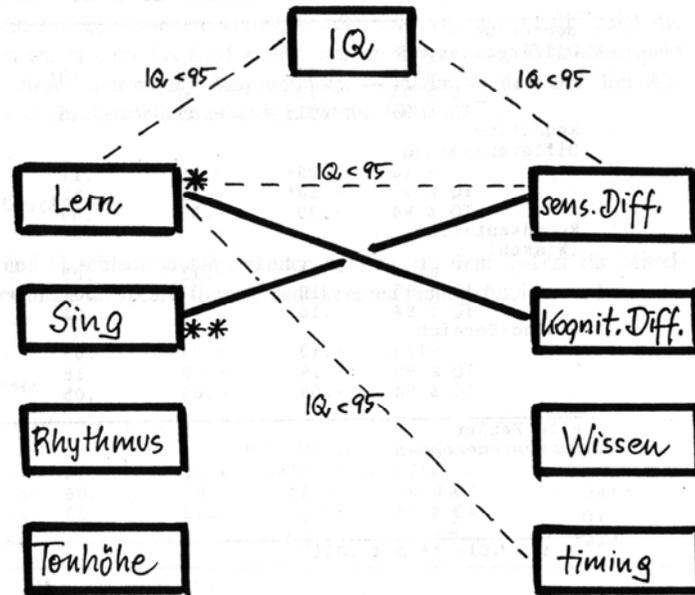


Abb. 4: Korrelation zwischen den verschiedenen Variablen, als Graph dargestellt. Fette Linie: Alle Vpn; gestrichelte Linie: alle Vpn mit IQ < 95 (schlechte Hälfte der Stichprobe)

Auch die deutlichen Effekte, die bei Rosbach gefunden wurden, sind vermutlich auf den Lerneffekt zurückzuführen. In dieser Vorstudie hatten jedoch fast alle teilnehmenden Kinder das Lied vollständig erlernen können. Worauf zurückzuführen ist, daß dies in der Folgestudie nicht der Fall war, kann nicht mehr nachvollzogen werden. Vielleicht handelte es sich bei Rosbachs Kindern um besonders schnell lernende Kinder (obwohl sie, wie viele Kinder in allen Bundesländern, noch keinen geregelten Musikunterricht hatten).

Die getrennt berechneten Korrelationen für die nach IQ dichotomisierte Stichprobe bieten eine Erklärungshypothese an. Es erscheinen zusätzliche signifikante Korrelationen mit der Variable LERN, aber nicht mit der Variablen SING. Die fehlende Korrelation zur Beurteilung der Sauberkeit beim Singen des ersten

Liedabschnitts (SING) bedeutet, daß Prozeduren zur Musikwahrnehmung und -verarbeitung auch bei schlechteren Rechtschreibleistungen verwendet werden. Die Korrelationen des Ausmaßes, in dem das ganze Lied erlernt werden konnte (LERN) mit drei Rechtschreibvariablen und dem IQ könnten darauf hinweisen, daß diese vorhandenen Prozeduren nicht effektiv genug oder nicht schnell genug sind, um in größerem Umfang wirksam werden zu können. Die Ergebnisse der beiden zum Thema Musik und Schreiben vorliegenden Untersuchungen sollten nicht überinterpretiert werden. Es erscheint jedoch sinnvoll, diesen Ansatz weiter zu verfolgen. Sollte sich bestätigen lassen, daß Musik und Sprache auf gemeinsame Prozeduren zurückgreifen, ließe sich durch die Förderung einer Tätigkeit auch die Leistung in der anderen verbessern — ein Grund mehr, die Bedeutung des Musikunterrichts in den ersten Grundschulklassen zu betonen.

Literatur

- BRUHN, H. (1988): *Harmonielehre als Grammatik der Musik — Propositionale Schemata in Musik und Sprache*. München/Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- BRUHN, H. (1991 a): „Hör auf zu singen — Du bist ja ein Brummer!“. In KRAEMER, R.D. (Hrsg.), *Musikpädagogik. Unterricht — Forschung Ausbildung. Karl Grand zum 70. Geburtstag* (S. 49-63). Mainz: Schott.
- BRUHN, H. (1991 b): *Die Beziehung zwischen musikalischen und schriftsprachlichen Fähigkeiten. Bericht über eine empirische Studie an 189 Kindern aus der 2. Klasse von fünf schleswig-holsteinischen Grundschulen* (Arbeiten zur Musikpsychologie, Okt. 1991). Kiel: Pädagogische Hochschule, Institut für Musik.
- BRUHN, H., ROSBACH, A. & DUMMER-SMOCH, L. (1992): Singen, Lesen, Schreiben. Neue Hinweise auf eine Beziehung zwischen schriftsprachlichen und musikalischen Fähigkeiten. In: GEMBRIS, H., KRAEMER, R.D. & MAAS, G. (Hrsg.): *Forum Musikpädagogik. Musikpädagogische Forschungsberichte 1991* (S. 108-114). Augsburg: Wißner.
- CATTELL, R. B. (1977): *Culture fair intelligence test — CFT*. Übertragung ins Deutsche von OSTERWALD & WEISS, R. H.: Grundintelligenzskala 2 (6. Aufl.). Braunschweig: Westermann.
- DUMMER-SMOCH, L. & HACKETHAL, R. (1988): *Kieler Leseaufbau. Handbuch mit DBL* (2. Aufl.). Kiel: Veris (orig. 1984).
- MACKAY, D. G. (1990): Perception, action, and awareness: A three-body problem. In: NEUMANN, O. & PRINZ, W. (Hrsg.): *Relationships between perception and action. Current approaches* (S. 269-303). Berlin/Heidelberg: Springer.

- ROEDERER, J. C. (1984): The search for a survival value of music. *Music Perception, 1*, 350-356.
- RÖSING, H. & ROEDERER, J. C. (1985): Musik in der Entwicklung der Menschheit. In BRUHN, OERTER, R. & RÖSING, H. (Hrsg.): *Musikpsychologie — Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen* (S. 351-359). München: Urban & Schwarzenberg.
- SPYCHIGER, M. (1993): Musik und außermusikalische Lerninhalte. In: BRUHN, H., OERTER, R. & RÖSING, H. (Hrsg.): *Musikpsychologie. Ein Handbuch* (S. 360-368). Reinbek: Rowohlt.
- STOFFER, T. H. (1993): Strukturmodelle. In BRUHN, H., OERTER, R. & RÖSING, H. (Hrsg.): *Musikpsychologie. Ein Handbuch* (S. 466-478). Reinbek: Rowohlt.

Prof. Dr. Herbert Bruhn
Bernadottestr. 38
22763 Hamburg

Musik-Lernen in der Lebensspanne — Konsequenzen für die Musikpädagogik

URSULA ECKART-BÄCKER

Maria Luise Schulten (Hg.): Musikvermittlung als Beruf. - Essen: Die Blaue Eule 1993. (Musikpädagogische Forschung. Band 14)

Das Bedürfnis von Erwachsenen, sich aktiv und lernend der Musik zuzuwenden, ist seit einigen Jahren nicht mehr zu übersehen. Musik in der Erwachsenenbildung (EB) hat Konjunktur, und viele Erwachsene lassen sich das u.U. auch Beträchtliches kosten.

Neben herkömmlichem Einzel- oder Kleingruppen-Instrumentalunterricht, Kursangeboten von pädagogisch unterschiedlicher Qualität an VHSn, Musikschulen, Volkshochschulen etc. hat sich das Angebot dergestalt erweitert, daß einerseits der Selbst-Lerner sich dem Musikhören im „Medienverbund“¹ nähern kann und andererseits unvorgebildete Laien die Chance erhalten, sich in mehreren Seinstern systematisch in die „Kunst des Musikhörens“ einführen zu lassen².

Dieser Fakten zum Trotz bewegt sich in der Ausbildung von Musikschullehrern und Lehrern für schulischen Musikunterricht sowie im Bereich der Fachdidaktik im weiteren Sinne sozusagen nichts in Richtung auf eine Qualifizierung zu „erwachsenengerechtem Lehren“. Zu den Defiziten in der Aus- bzw. Fortbildung von Dozenten und Lehrern sowie in der Praxis der EB-Institutionen gehört auch der große Bereich musikpädagogischer Forschung.

Den Gedanken „Musik-Lernen in der Lebensspanne“ entwickle und begründe ich in vier Schritten: ich skizziere zunächst die „Alltagswende“ in der Erziehungswissenschaft, komme dann auf den Theorie-Ansatz „Lernen in der Lebensspanne“; einem Problemaufriß „Musik-Lernen in der Lebensspanne“ schließe ich Fragen der Didaktik bezüglich Schule und EB an.

Um meinem Problem größere Aktualität zu geben und zu ermutigen, im Bereich der EB sowohl theorie- als auch praxisorientierte Forschung voranzutreiben, erinnere ich an die anthropologische Bedeutung des Musik-Lernens im Leben von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen in unserer Gesellschaft. Urs Loeffel z.B. bringt die Argumente für eine Musikerziehung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen folgendermaßen auf den Punkt: sie könne dazu beitragen, die „Mensch-Werdung“ bzw. das „Mensch-Sein“ zu erleichtern³.

1 Vgl. Schaub, St.: Hören mit Begeisterung.

2 MusicoSophia: Die Kunst des bewußten Musikhörens.

3 Vgl. Loeffel, U.: Musikunterricht gegen innerliches Erfrieren. — Weitere Literatur zur anthropologischen Bedeutung der Musik für den Menschen in: Schneider, R. (Hrsg.): Anthropologie.

Im Zusammenhang mit diesem Aspekt erinnert er auch daran, daß viele Erwachsene phantasielos und antriebsarm seien und depressives Verhalten zeigten. Diese Verhaltensformen ließen sich u.a. auch nach Auffassung von Erich Fromm abmildern oder gar vermeiden, wenn der Mensch Möglichkeiten erhalte, seine Phantasie zu erproben, etwas zu gestalten, sich nonverbal auszudrücken, auf seine Befindlichkeit bewußt oder unbewußt Einfluß zu nehmen durch differenziertes Wahrnehmen z.B. von Musik, Kunst etc.

Die „Alltagswende“ in Erziehungswissenschaft und EB

Die „Alltagswende“, von der in den Erziehungswissenschaften seit ca. 1980 gesprochen wird, ist u.a. durch „ein breites Spektrum von Ansätzen“ gekennzeichnet, „mit denen eine Zuwendung zum Alltag vollzogen wird“⁴. Das zeigt sich im Bereich der Schule z.B. dergestalt, daß „Alltagsorientierung als Unterrichtsziel oder als Eigenschaft des Unterrichts“ berücksichtigt wird⁵. In der EB bewirkte die „Alltagswende“, daß Bildungsprozesse primär in ihrer Bedeutung „für die Bewältigung von alltäglichen, lebenspraktischen Problemen des Subjekts“ gesehen werden⁶.

Erziehungswissenschaftler sehen in dieser Wende für die Lernenden die Möglichkeit, sich in „ihren komplexen Bezügen“ in die pädagogischen Prozesse einzubringen⁷. So entwickelten sich u.a. „lebensweltorientierte“ Konzepte mit dem Ziel, den Schülern ihre Identitätsbildung zu erleichtern.

Für die EB bedeute das Bemühen, Lebensweltbezüge herzustellen, indem an Alltagserfahrungen der Lernenden angeknüpft werde, die Absage an objektivierte Lernzielbestimmungen⁸, so daß der Lernende auch nicht mehr „einer pädagogischen Fremdbestimmung durch pädagogische Experten unterworfen“ sei⁹.

Lebensweltbezug und Alltagsorientierung brachten in der EB verschiedene Konzepte hervor, die auf erfahrungsorientiertem Lernen aufbauen. Das bedeutet: „Man will an 'Erfahrungen anknüpfen', sich der 'Erfahrung vergewissern', 'Schulerfahrungen revidieren', 'Erfahrungen bearbeiten', 'einen Erfahrungsaustausch ermöglichen'“¹⁰. Erfahrung bezieht sich hier auf Lernvorgänge in un-

terschiedlichen Phasen des Lebens, setzt also Lernen als einen andauernden Prozeß voraus, und man bezieht die Kommunikation mit ein.

Ausgehend von seiner Vorstellung, Erwachsensein bedeute heute „Verlust an Subjektivität“, verfolgt Jochen Kade in seinem erfahrungsorientierten Konzept die Entwicklung der individuellen Subjektivität. „Um die Subjektivitätsbildung durch aktive Erfahrungsaneignung zu unterstützen, muß der Erwachsene wieder lernen, sich auf etwas einzulassen. Er muß zu seiner produktiven Kraft zurückfinden. Dazu ist es nötig, verschüttete kindliche Aneignungsformen wiederzugewinnen“¹¹. Eine EB ohne Erfahrungsbezug trage zu einer weiteren „Entsubjektivierung“ des Menschen bei¹².

Der theoretische Ansatz von Kade, den er auch gemeinsam mit Karlheinz A. Geißler darstellte, erscheint mir insofern bedeutsam, als beide „eine ganzheitliche Betrachtungsweise des Subjekts wieder in den Mittelpunkt pädagogischer Reflexion stellen“ möchten¹³, d.h. den kognitiven und den emotionalen Bereich.

Während unser Bildungssystem sich als Addition von Bildungsgängen und -abschnitten darstellt, verstehen die Pädagogen im Zusammenhang mit der „Alltagswende“ Lernen als prozeßhaft und ganzheitlich, d.h. als „lebenslanges Lernen“ bzw. den „Prozeß, durch den die Individuen während ihres ganzen Lebens ihre Kenntnisse, Fertigkeiten und Interessen fortentwickeln“¹⁴.

Der Terminus „lebenslanges Lernen“ wurde 1981 neu definiert und impliziert „die Fähigkeit, das bereits Gelernte als Grundlage für weiteres Lernen zu nehmen. Es schließt eine Dauerbereitschaft ein, 'Neuem durch Änderung von bereits gelerntem Erwartungsmuster zu begegnen'“¹⁵. EB auf der Basis von lebenslangem Lernen müsse von der Schule fordern, „daß es weniger auf die Vermittlung kanonisierter Wissensbestände und brauchbarer Fertigkeiten ankommt, sondern dasjenige Wissen und Können, das die Fähigkeit entwickelt, sich in wechselnden Situationen auf neues Lernen erfolgreich einzustellen“¹⁶.

Lernen in dieser durchgängigen, prozeßhaften und an der Lebenswelt orientierten Art bezeichnet der amerikanische Pädagoge Charles A. Wedemeyer 1981 als „Lernen in der Lebensspanne“, weil dieser Begriff den ganzheitlichen Aspekt, von der Geburt bis zum Tod wird der Bogen gespannt — von Lernen impliziert¹⁷.

4 Pädagogische Grundbegriffe Bd. 1. S. 32.

5 A.a.O., S. 33.

6 Dewe/Frank/Huge: Theorien der Erwachsenenbildung. S. 48.

7 Vgl. Pädagogische Grundbegriffe. Bd. 2, S. 923.

8 Vgl. Dewe/Frank/Huge: Theorien der Erwachsenenbildung. S. 48.

9 A.a.O., S. 49. — Zur terminologischen Klärung und inhaltlichen Präzisierung vgl. Siebert, Geht die Erwachsenenbildung.

10 Gieseke-Schmelzle, W.: Erfahrungsorientierte Lernkonzepte. S. 74.

11 A.a.O., S. 81.

12 Vgl. a.a.O., S. 82.

13 S. 83.

14 Wedemeyer, CH. A.: Lernen durch die Hintertür. S. 174.

15 Dewe/Frank/Huge: Theorien der Erwachsenenbildung. S. 86.

16 A.a.O., S. 87.

17 Vgl. Wedemeyer, Ch. A.: Lernen durch die Hintertür. S. 181.

Lernen in der Lebensspanne — ein besonderer Theorie-Ansatz

Lernen in der Lebensspanne beziehe sich auf traditionelles und nicht-traditionelles Lernen, stelle den Lerner in den Mittelpunkt; es erscheint überwiegend anthropologisch orientiert:

- Lernen gilt als „Quelle der Erneuerung der Menschheit“,
- Lernen „muß dem Menschen dienen und ihn menschlicher machen“,
- Lernen sollte als „natürliches Überlebensverhalten in der gesamten Lebensspanne verstanden“ werden¹⁸.

Wedemeyers Konzept entspricht einerseits den Grundsätzen, die 1972 auf der UNESCO-Konferenz in Tokio unter dem Thema „Learning to be. The world of education today and tomorrow“ diskutiert wurden, und andererseits den pädagogischen Strömungen in der Folge der „Alltagswende“. Längerfristig könnten, so der Lebensweltbezug sich durchsetzte, nach Wedemeyer „... Schulcurricula (...) allmählich Lerninhalte und Lerntätigkeiten aufnehmen, die mit den gegenwärtigen Bedürfnissen, Interessen, der Motivation und den Reifegraden der Lerner besser übereinstimmen“¹⁹.

Dementsprechend könnte Lernen in der Schule dergestalt präzisiert werden, daß Kinder es „... besonders dann als sinnvoll und lebensbedeutsam erfahren, wenn sie das im Unterricht Gelernte auch in außerschulischen Situationen anwenden können. (...) Wenn das in der Schule Gelernte auch angewendet und erprobt werden kann, wird die Fähigkeit der Kinder zu selbständigem und verantwortungsbewußtem Handeln nachhaltig gefördert“²⁰.

Das Lernen in der Lebensspanne allgemein umschreibt Wedemeyer folgendermaßen: Es „enthält in seiner Wortbedeutung all das Lernen, das während des Lebens geschieht, einschließlich des so genannten 'natürlichen', selbstmotivierten und selbstgesteuerten Lernens; es schließt auch ein das intuitive oder entwicklungsmaßige, das fremdgesteuerte und geplante Lernen“²¹. Im Unterschied zum Kind und Jugendlichen sei das Lernverhalten des erwachsenen Lerner heute „nicht-traditionell“, weil er nicht den „traditionellen Annahmen, Konzepten und Systemen“ entspreche, sondern sich unabhängig, verantwortungsbewußt und autonom verhalte²². Lernen kommt nach Wedemeyer in der Entwicklung des heute aufwachsenden Menschen in drei Erscheinungsformen vor, die in der Regel chronologisch aufeinander folgen (evtl. unter Verzicht der dritten Art).

1. „Überleben-Lernen“. Der Mensch ist auf sich selbst gestellt und paßt sich den Erfordernissen seiner Umwelt so an, daß er nach Möglichkeit überlebt. Vor allem denkt Wedemeyer hier an die Verhaltensweisen von Säuglingen und Kleinkindern“²³.
2. „Ersatz-Lernen“ nennt er das vorwiegend in der Schule stattfindende Lernen, dessen Inhalte primär von außen bestimmt sind und nicht als Teil der Lebensrealität des Lerner wahrgenommen werden können²⁴.
3. Das „unabhängige Lernen“ — für ihn die wichtigste und fortgeschrittenste Lernart — setzt in der Regel erst nach Beendigung der Schulzeit ein, wenn der Mensch für sein Leben selbst Verantwortung übernehmen, nach seinen Bedürfnissen suchen muß und diese Bedürfnisse „mit Hilfe eines autonomen oder unabhängigen Lernens zu befriedigen“ sucht²⁵. Nicht alle Erwachsenen seien zu dieser Lernart fähig.

Musik-Lernen in der Lebensspanne — Problemaufriß

Nach Wedemeyer sollten die drei Lernarten in einem ganzheitlichen, durchgängigen Lernen miteinander vermischt werden „wegen der Bedürfnisse der Lerner, der Lernzwecke, der unmittelbaren Umstände, in welchen das Lernen stattfindet, der Wirkung früheren Lernens und der menschlichen Beziehungen, die hierbei ins Spiel kommen“²⁶. Im Idealfall wenden die Lerner alle drei Arten des Lernens ihr ganzes Leben hindurch an, aber mit jeweils unterschiedlichen Intensitätsgraden“²⁷. Für Musik-Lernen ergeben sich folgende Überlegungen:

- Das Überleben-Lernen ist meines Erachtens ebenfalls für Erwachsene eine bedeutende Lernart, vor allem, wenn hier auch der psychische Bereich gesehen wird. Hat ein Erwachsener z.B. im schulischen Musikunterricht erfahren, wie positiv Musik rein emotional auf ihn wirken, ihn ergreifen, ihn bewegen kann, wendet er sich u.U. in einer schwierigen Situation — Einsamkeit, innere Leere etc. — bewußt oder unbewußt der Musik zu; nicht zielstrebig im Sinne eines „unabhängigen Lernens“, sondern mehr in der Hoffnung auf emotionale Hilfe durch die Musik im Sinne einer individuellen Überlebensstrategie.
- Da das „Ersatz-Lernen“ in der Schule als fremdbestimmtes Lernen in der Regel wenig zur individuellen Bewältigung der Gegenwart beiträgt, sollte

18 A.a.O., S. 21.

19 A.a.O., S. 177.

20 Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in NRW. Musik. S. 16.

21 Wedemeyer, CH. A.: Lernen durch die Hintertür. S. 181.

22 Vgl. a.a.O., S. 177.

23 Vgl. a.a.O., S. 184 f.

24 Vgl. a.a.O., S. 186.

25 A.a.O., S. 187.

26 A.a.O., S. 187f.

27 S. 188.

Schulunterricht sich wesentlich stärker an Bedürfnissen der Schüler orientieren.

„Ersatz-Lernen“ im schulischen Musikunterricht könnte dazu führen, daß Erwachsene z.B. systematisch Musiktheorie und Musikgeschichte an der VHS lernen, d.h. kognitiv etwas „leisten“, obwohl sie eigentlich eher emotional Zugang zu Musik bekommen und Freude an Musik empfinden möchten. Sie wissen aber nicht, wie sie sich als Erwachsene diesem Ziel nähern können, weil ihr Musikunterricht z.B. den „Lebensbezug“ ausspart und „die Verbindung von objektbezogener Analyse, subjektiver Empfindung und eigener Gestaltung“ nicht leistete²⁸.

- Das „unabhängige Lernen“ sollte von der Grundschule an eingeübt werden, weil sich auf diese Weise „die Lernfreude der Schüler ... erhalten und weiter ... fördern“ ließe²⁹: „Kenntnisse und Fertigkeiten sollen den Kindern dabei helfen, ihre Lebenswirklichkeit zu erkunden, zu deuten und zu gestalten. Deshalb muß ihre Vermittlung auf Einsicht, Sinnstiftung und die Entwicklung von Handlungsbereitschaft und -fähigkeit angelegt sein ...“³⁰. Für Erwachsene, die analog dieser Richtlinien durch die verschiedenen Altersstufen hindurch Schulmusikunterricht erfahren, dürfte es unproblematisch sein, zu gegebener Zeit Musik-Lernen in einer ihnen gemäßen Weise aufzunehmen.

Die Alltagswende in der EB rückte den Teilnehmer dergestalt in den Mittelpunkt didaktischer Überlegungen, daß sich der Bildungsprozeß nun „primär am biographisch erworbenen Alltagswissen der Teilnehmer auszurichten“ hat³¹. Folglich kann das Wissen, das in der EB vermittelt wird, kein Experten-Wissen sein.

Inhalte des Musik-Lernens im Erwachsenenalter — ausgeschlossen bleiben hier Instrumentalunterricht und die unmittelbar damit verbundenen musiktheoretischen Disziplinen — sind folglich dem „lebensweltlichen Wissen“ zuzuordnen, das sich auf folgende Weise umschreiben läßt:

1. Es handelt sich um „Laienwissen“, das „nicht innerhalb wissenschaftlicher bzw. quasi-wissenschaftlicher Professionen tradiert und weiterentwickelt“ wird³². Mehr als spezifisch musikwissenschaftliche Details erscheinen z.B. Fakten über den Komponisten, fachübergreifende Zusammenhänge mit anderen künstlerischen Erscheinungen und gut erkenn- und nachvoll-

28 Richtlinien, Musik, Gymnasium. S. 3.

29 Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in NRW. S. 9.

30 A.a.O., S. 12.

31 Dewe/Frank/Huge: Theorien der Erwachsenenbildung. S. 48.

32 A.a.O., S. 49.

ziehbare Formabläufe in Musikwerken sinnvoll für die Vermittlung in einem Kurs.

2. Das Wissen besitzt „eine Relevanzstruktur, ... die auf eine bestimmte milieubedingte bzw. subkulturell bestimmbare Gruppe bezogen ist“³³. Dieser Gesichtspunkt ist für Musik in verschiedener Weise zu bedenken und betrifft z.B. die Auswahl von Werken, die Zugangs- und Betrachtungsweise, die leitenden Fragestellungen bei der Arbeit, die Intensität und Gründlichkeit des Arbeitens.
3. Das Wissen wird „innerhalb dieses Milieus weitergegeben“, kann sich „ihnen (sic!) gegenüber aber auch verselbständigen“³⁴. Erwachsene, die z.B. an einem Kurs „Einführung in die Städtischen Konzerte“ teilnehmen, geben ihr Wissen sicherlich an Familienangehörige, Freunde oder Kollegen weiter, mit denen sie das Konzert besuchen.
4. Das Wissen bleibt „als Know-how bzw. Orientierungs- und Rechtfertigungswissen in den lebensweltlichen Praxiszusammenhang eingelassen“³⁵. Musik-Lernen in der EB ist ein zielgerichtetes, für den Lernenden anwendungsorientiertes Lernen. Inhalte sollten daher für die Teilnehmer eindrucksvoll, überschaubar, weder isoliert noch elitär, sondern in den jeweiligen Alltag passend erscheinen. Sie sollten die Möglichkeit beinhalten, grundlegendes Sachwissen zu vermitteln bzw. „in vielerlei Hinsicht neue Erfahrungen zu eröffnen“³⁶.

Vom Verständnis des *Lernens* her erscheint mir das Theorie-Konzept von Kade (z.T. gemeinsam mit Geißler) sympathisch für das Musik-Lernen im Erwachsenenalter, weil u.a.

- Lernen als Prozeß gesehen wird,
- die Lebenswelt des Individuums berücksichtigt wird,
- der Lernende ganzheitlich in den Blick genommen wird,
- auch Inhalte jenseits des beruflichen Alltags angesprochen werden,
- die Produktivität des Individuums entwickelt und
- Kommunikation angestrebt wird.

Die lebensweltliche Orientierung eines Musik-Lernens im Erwachsenenalter darf aber nicht mißverstanden werden, als gehe es nur „um das Machbare und rezeptmäßig Vertretbare“³⁷. Musik-Lernen sollte vielmehr „praktische Fragen“ aus dem lebensweltlichen Zusammenhang der Adressaten“ aufgreifen und

33 Ebd.

34 Ebd.

35 Ebd.

36 Richtlinien, Musik, Gymnasium. S. 14.

37 Dewe/Frank/Huge: Theorien der Erwachsenenbildung. S. 50.

vertiefen³⁸, d.h. im Unterschied zum reinen Wissen problembezogen, auf das Leben, den Alltag gerichtet sein.

Konkret könnte Musik-Lernen im Erwachsenenalter auf den neuen Musik-Richtlinien (NRW) für Grund- und Hauptschule sowie Gymnasium SI³⁹ aufbauen; hier heißt es z.B., der Lehrer solle „bei seiner Planung von den musikalischen Eindrücken der Kinder in ihrer Lebenswirklichkeit ausgehen“⁴⁰.

„Alltagsorientierung“ besagt hier z.B., daß „Kenntnisse und Erkenntnisse im Bereich der Notation und Begriffsbildung (...) Hilfen zum eigenen Musizieren, zum Hören von und sich-Verständigen über Musik sowie zum Musikverstehen“ sind⁴¹. Das heißt, es wird soviel Theorie gelernt, wie in der Situation notwendig erscheint. Auch die Entwicklung des Sprechens über Musik erscheint jeweils auf die Möglichkeiten des Anwendens beschränkt: „Dabei geht es nicht um abfragbares Wissen. Die Verwendung von musikalischen Fachbegriffen in der Grundschule hat nur dort einen Sinn, wo sie im Zusammenhang mit *Musik machen*, *Musik hören* und *Musik umsetzen* gefunden, eingeführt und gebraucht werden. Der Prozeß der musikalischen Begriffsbildung ist wichtiger als der Begriff selbst“⁴².

Würden die Richtlinien aller Schulstufen bzw. aller aufeinander aufbauender Schulformen sich didaktisch an der Lebenswelt der Schüler orientieren, dürfte es — theoretisch — wenig Probleme geben, lebenslanges Lernen in großem Ausmaß realisiert zu finden, d.h. Musik-Lernen im Erwachsenenalter für möglichst viele Menschen erreichbar zu machen, weil mehr Schüler mit positiven Erfahrungen aus dem Musikunterricht die Schule verlassen würden. Lebenslanges Lernen in Musik wäre nicht eine Utopie oder ein Luxus für wenige Privilegierte, sondern würde als ein Angebot vielen offen stehen, weil die Schule inhaltlich und pädagogisch darauf vorbereitete.

Musik-Lernen in der Lebensspanne — Schule und Erwachsenenbildung

Während die EB die Alltagswende auf der Theorieebene offenbar weitgehend vollzog, erscheinen diese Gedanken in der Musikpädagogik noch am Rande, von wenigen Kollegen auch auf der Theorieebene diskutiert. Nachdem Hermann J. Kaiser die Thematik Anfang der 1980er Jahre angestoßen hatte, nahmen sich wenig später mehrere Musikpädagogen dieses Problems an. Doch an der

„Musikunterrichtsverweigerung“⁴³ änderte sich ebenso wenig wie an der teilweise sehr problematischen Musik-Lehr- und Lernsituation in der EB, so daß die musikdidaktischen Vorstellungen für Schule und EB dringend einer kritischen Reflexion bedürfen.

Kaiser betont 1984, neben „die Orientierung am musikalischen Objekt und an der musikbezogenen Wissenschaft“ müsse „weit mehr und in ganz anderer Weise als bisher die Orientierung des Musikunterrichts am Alltag, an der Lebenswelt *des Schülers* als das die *musikalische* Erfahrung des je einzelnen Schülers bedingende Prinzip“ treten⁴⁴. Die Musikdidaktik müsse einerseits „sich auf die *Analyse* der Lebenswelt der Schüler wirklich einlassen, aber nicht mit der vorrangigen Absicht, diese Lebenswelt unmittelbar in eine Erwachsenenlebenswelt ... zu überführen“ und andererseits „die Relevanzen dieser Lebenswelt zu Prinzipien ihrer *planerischen* Aktivitäten machen“⁴⁵.

Angesichts der Bedeutung des Musik-Lernens für Kinder, Jugendliche und Erwachsene, der zunehmenden Abstumpfung der Menschen bzw. Reduzierung ihrer Wahrnehmungsfähigkeit durch Medienkonsum, angesichts des Übergewichts von kognitivem Lernen in der Schule und der Vernachlässigung von Lernsituationen im kreativen Bereich⁴⁶, muß die Musikpädagogik die Fachdidaktik im Blick auf den Lebensweltbezug revidieren, damit für den Schüler guter Musikunterricht im umschriebenen Sinn wirksam werden kann.

Sollten Ziele und Inhalte von Musikunterricht in der angesprochenen Weise verändert werden, stellt sich die Frage nach der didaktischen Planung eines solchen Unterrichts. Jank/Meyer/Ott weisen darauf hin, daß sich die musikdidaktisch intendierten Unterrichtsprozesse in der Form von Offenem Unterricht realisieren ließen⁴⁷.

Es erscheint mir allerdings utopisch, in überschaubarer Zeit o.g. Ziel- und Inhaltsforderungen im Sinne eines „offenen Musikunterrichts“⁴⁸ in die Schulwirklichkeit übertragen zu sehen, weil dm u.a. sowohl die Alltagsfeindlichkeit vieler Musikpädagogen als auch eine zu beobachtende Theorieverdrossenheit entgegensteht.

Musik-Lernen mit Erwachsenen darf deswegen aber nicht weiterhin unreflektiert in traditionellen didaktischen Vorstellungen verharren oder ganz ausfallen. An anderer Stelle hatte ich bereits angeregt, das „Hamburger Modell“ von Wolfgang Schulz im Blick auf didaktische Überlegungen zum Musik-Lernen

38 Ebd.

39 Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule. Musik. — Richtlinien Musik Hauptschule. — Richtlinien, Musik, Gymnasium.

40 Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in NRW. Musik. S. 29.

41 A.a.O., S. 26.

42 A.a.O., S. 28.

43 Kaiser, H.J.: Musikunterricht für alle? S. 168.

44 Ebd. (Herv. i.O.)

45 Ebd. (Herv. i.O.)

46 Vgl. Recht auf rechts. Kreativität.

47 Jank/Meyer/Ott: Zur Person des Lehrers im Musikunterricht. S. 109 ff.

48 Vgl. a.a.O.

mit Erwachsenen zu prüfen, weil es einen emanzipatorisch relevanten Unterricht ermöglicht und folglich im Sinne von Wedemeyer „unabhängiges Lernen“ fördern kann. Angesichts der Besonderheiten von Musik-Lernen in der Lebensspanne und der Wünsche vieler Erwachsener, über das Musik-Lernen auch soziale Kontakte auf- und ausbauen zu können, bietet sich das Modell an, weil sich die Lerner mit ihren unterschiedlichen Erfahrungen und ihrem spezifischen Vorwissen in die Kursplanung einbringen sollen; denn Schulz sieht die Unterrichtsplanung nicht nur unter sachlich-inhaltlichem Aspekt. Planung vollziehe sich dergestalt, daß in den Lernenden das Gefühl geweckt und gestärkt werde, für sich selbst verantwortlich zu sein, zu erkennen, daß sie etwas verändern könnten, wenn sie es selbst in die Hand nähmen⁴⁹.

Ich erachte es als positiv, daß das didaktische Konzept von Schulz auch passend erscheint zu den an der Lebenswelt orientierten pädagogischen Vorstellungen, wie aus den gen. Richtlinien herauszulesen ist. Unterricht sei, so heißt es z.B., so zu gestalten, „daß die Kinder zunehmend in die Lage versetzt werden, mitzudenken, mitzuplanen und mitzugestalten. Er trägt dafür Sorge, daß die Kinder in für sie sinnvollen Zusammenhängen lernen und das Gelernte anwenden können. Auf diese Weise wird sachorientiertes und sinnstiftendes Lernen mit der Förderung von Handlungsbereitschaft und sozialer Verantwortung verbunden. So vermeidet erziehender Unterricht bloße Wissensvermittlung wie auch bloßes Verhaltenstraining; vielmehr gibt er den Kindern Hilfe, selbständig zu werden“⁵⁰.

Das „Hamburger Modell“ mit seinen spezifischen Anforderungen an den Lernenden erscheint mir als Planungsbasis für EB insofern gut geeignet, als überdies – die Effektivität von Unterricht hier wichtig ist und – das Modell eine stringente Planung fordert⁵¹.

Resümee

Ich möchte abschließend daran erinnern, daß die hier entwickelten Zusammenhänge im Blick auf künstlerisch-ästhetische Bildung thesenartig seit 20 Jahren publiziert sind⁵².

An dem Problem hat sich nichts geändert: Die anthropologische Bedeutung von künstlerischer Bildung für die Menschwerdung kam 1972 ebenso überzeu-

gend zur Sprache wie der von mir herausgestellte Lebensweltbezug für die Schulpädagogik sowie die Vorstellung vom Lernen in der Lebensspanne, orientiert an den individuellen Bedürfnissen und den gesellschaftlichen Erfordernissen. An der Einschätzung, daß Schule im Blick auf ein Lernen in der Lebensspanne verändert werden müsse, damit Musik-Lernen in der Lebensspanne z.B. in überschaubarer Zeit realisiert werden könnte, wenn die Musikpädagogen zu einer Revision der Fachdidaktik bereit wären, hat sich in den vergangenen Jahrzehnten nichts geändert: Ich hoffe, daß nicht wiederum 20 Jahre ungenutzt für das Musik-Lernen in der Lebensspanne verstreichen.

Literatur

- DEWE, BERND/FRANK, GÜNTER/HUGE, WOLFGANG: Theorien der Erwachsenenbildung. Ein Handbuch. München 1988.
- ECKART-BÄCKER, URSULA: Musikalische Volksbildung in den 1920er Jahren und Versuch einer Theoriebildung der musikalischen Erwachsenenbildung heute. In: Zeitschrift für Musikpädagogik. Heft 50 (Mai 1989). S. 27-34.
- GIESEKE-SCHMELZLE, WILTRUD: Erfahrungsorientierte Lernkonzepte. In: Didaktik der Erwachsenenbildung. Hrsg.: H.-D. RAAPKE und W. SCHULENBERG. In: Handbuch der Erwachsenenbildung. Bd. 7. Hrsg.: F. PÖGGELER. Stuttgart/ Berlin/Köln/Mainz 1985. S. 74-92.
- JANK, WERNER/MEYER, HILBERT/OTT, THOMAS: Zur Person des Lehrers im Musikunterricht. Methodologische Probleme und Perspektiven zu einem Konzept offenen Musikunterrichts. In: Unterrichtsforschung. Hrsg.: H.J. KAISER. Musikpädagogische Forschung. Bd. 7. Laaber 1986. S. 87-131.
- KAISER, HERMANN. J.: Musikunterricht für alle? In: Musikpädagogische Konzeptionen und Schulalltag. Versuch einer kritischen Bilanz der 70er Jahre. Hrsg.: F. RITZEL und W.M. STROH. Wilhelmshaven 1984. S. 166-173.
- LOEFFEL, URS: Musikunterricht gegen innerliches Erfrieren. Staatlich unterstützte musikalische Späterziehung — ja oder nein. In: Neue Musikzeitung. Juni/Juli 1989. S. 17 f.
- Learning to be. The world of education today and tomorrow. Hrsg.: UNESCO Paris. Paris 1973.
- MUSICOSOPHJA: Die Kunst des bewußten Musikhörens. Musicosophia-Schule. Finkenherd 6. 7811 St. Peter/Schwarzwald.
- Pädagogische Grundbegriffe. Hrsg.: D. LENZEN unter Mitarbeit von F. ROST. Zwei Bände. Reinbek 1989.
- PETERSSEN, WILHELM H.: Handbuch Unterrichtsplanung. Grundfragen — Modelle — Stufen — Dimensionen. München³ 1988.
- Recht auf rechts. Kreativität. In: Der Spiegel. H. 16/1992. S. 262 ff.

49 Eckart-Bäcker, U.: Musikalische Volksbildung in den 1920er Jahren. S. 32.

50 Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in NRW. Musik. S. 12.

51 Vgl. Petersen, W. H.: Handbuch Unterrichtsplanung. S. 111.

52 Learning to be.

Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in NRW. Musik. Hrsg.: Der Kultusminister des Landes NW. Köln 1985.

Richtlinien, Musik, Gymnasium (SI). Stand 7.8.1992 (Entwurf f. Ms.)

Richtlinien Musik. Lernbereich Kunst/Musik/Textilgestaltung. Hauptschule. Frechen 1989.

SCHAUB, STEFAN: Hören mit Begeisterung. Ein Weg zum aktiven Musik-Erleben. BOLLSCHWEIL 1991. Dazu 4 CDs. (Deutsche Grammophon-Gesellschaft.).

SCHNEIDER, REINHARD (Hrsg): Anthropologie der Musik und der Musikerziehung. Regensburg 1987.

SIEBERT, HORST: Geht die Erwachsenenbildung an der Lebenswelt vorbei? In: Gehen Bildung, Ausbildung und Wissenschaft an der Lebenswelt vorbei? Hrsg.: M. SCHRATZ. München 1988. S. 147-155.

WEDEMEYER, CHARLES A.: Lernen durch die Hintertür. Neue Lernformen in der Lebensspanne. Weinheim/Basel²1989. (Aus dem Amerikanischen. 1981).

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

Die Musikkritik — ein schulpädagogisches Aufgabenfeld? Bemerkungen zum Umgang mit Musikkritik im Unterricht der Sekundarstufe I und II

KLAUS KÖHLER

*Maria Luise Schulten (Hg.): Musikvermittlung als Beruf. - Essen: Die Blaue Eule 1993.
(Musikpädagogische Forschung. Band 14)*

1. Die Musikkritik — eine notwendige Erscheinung

Der lyrische Tenor Peter SCHREIER¹ betitelt ein Kapitel seiner Lebenserinnerungen mit der Überschrift „Kritik muß sein“.

„Ich will hier nicht über Grad von Takt und Feinfühligkeit bei Kritikern räsonieren, sondern ein bißchen über das Verhältnis von Kunst und Kritik nachsinnen. Die kritische Wertung einer künstlerischen Leistung ist eine Frage der fachlichen Qualifikation und zugleich der menschlichen Haltung. Richtig angesetzte Kritik bedeutet konstruktive kulturpolitische Arbeit. Damit hat der Kritiker ein verantwortungsvolles Amt, und wer den rechten Gebrauch davon macht, kann viel bewirken — durch positive wie auch durch einschränkende Urteile.“²

Und an gleicher Stelle³ äußert der Sänger als Fazit zum Kritik(er)thema seine mir sinnvoll erscheinende Position zum Umgang mit der subjektiv geprägten, aber auch objektiv determinierten Musikkritik: Nicht als absolut unumstößliche Wahrheit ist sie zu betrachten, sondern als ein öffentliches individuelles Denkangebot eines professionellen und spezialisierten Musikhörers, Musikbetrachters.

Ganz anders äußerte sich z.B. Max Reger als Betroffener, als er sich über einen Rezensenten ärgerte, der ihn als Komponist heftig kritisiert hatte. Reger schrieb dem Kritiker eine Karte, die er mit den Worten einleitete:

„Ich sitze im kleinsten Raum meiner Wohnung und lese ihre Kritik. Gleich werde ich sie 'hinter' mir haben...!“⁴

Der bekannte Berliner Musikkritiker Ludwig Rellstab (vgl. im Folgenden 3 und 4) wurde 1827 sogar zu 6 Wochen Gefängnis verurteilt. Der Grund war seine spitze Polemik gegen den vom preußischen König Wilhelm III. 1820 zum „Ersten Capellmeister und General-Musikdirektor“ ernannten Gaspare Spontini.

1 SCHREIER, P.: Aus meiner Sicht Gedanken und Erinnerungen. Berlin: Union Verlag, 1986 (3. Auflage), S. 120.

2 Ebd., S. 121.

3 Ebd., S. 127.

4 MÜLLER, H.-P.: Von Adam bis Zar und Zimmermann. Musikeranekdoten. Berlin: Neue Musik, S. 135.

Rellstabs Abhandlung hatte den Titel „über mein Verhältnis als Kritiker zu Herrn Spontini.“ Rellstab kritisierte die einseitig italienisch orientierte Musikanschauung Spontinis, die dieser kraft seines hohen Amtes vehement musikpolitisch durchzusetzen trachtete und auf diese Weise die Entwicklung einer deutschen Musikkultur behinderte.

Der Ruf der Musikkritik und die Resonanz auf sie ist also — übrigens bereits seit ihrer Entstehung — sehr unterschiedlich, insbesondere abhängig davon, ob man z.B. als direkt betroffener Künstler agiert, als Herausgeber eines Publikationsorgans, als Sponsor oder „nur“ als so genannter „normaler Konzert- oder Theaterbesucher“ mit unterschiedlichsten Musikanschauungen, -gewohnheiten und -bedürfnissen. Aber immer wieder konnte sich Musikkritik als begleitende und stimulierende Kraft des öffentlichen Musiklebens behaupten. Denn gerade der unbequeme und damit beim Betroffenen meist unbeliebte polemische Zug einer gelungenen Musikkritik macht sie als Impuls für musikbezogene Entwicklungen unentbehrlich und pädagogisch interessant — sowohl allgemeinpädagogisch als wie auch immer geartete und funktionierende Leserbeeinflussung, aber auch schulpädagogisch im Sinne einer organischen Einbettung in den musikerzieherischen Gesamtprozeß.

2. Die Musikkritik — ein spezieller Bereich der Kunstkritik

Die sich auf verschiedene Künste beziehende Kritik erweist sich angesichts ihres jeweiligen Gegenstandsbereiches als eine spezielle Art des Kritischen. *Kritik und Kunstkritik* stehen somit im Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem. Dabei resultiert die besonders große Affinität der Kunst zu öffentlich geübter Kritik aus der Kennzeichnung der Kunst als eigentümliche Organisation und Modellierung von sozialen Beziehungen, Weltverhältnissen und menschlichen Wesenskräften mit dem Ziel, humanisierende Erkenntnis- und Wertungsimpulse zu artikulieren. Dies geschieht, indem durch besondere Arten sinnlich-wahrnehmbarer Zeichensysteme künstlerische Mitteilungen und Sinngehalte hedonistisch auf den Kunstaufnehmenden übertragen und somit Lebensprozesse angeregt und stimuliert werden. Insofern besteht Übereinstimmung mit WEIMANN⁵, der die Kunst — und damit auch die Musik — als „öffentliche Institution“ und gesellschaftliche Aktion be- greift.

Innerhalb des Gesamtkomplexes der sich auf einzelne Künste beziehenden Kritik stellt die *Musikkritik* — als ein erkennender und mitbestimmender meta-kommunikativer Faktor kulturell-künstlerischer Entwicklungsprozesse — mit ihrem spezifischen Gegenstandsbezug wiederum einen speziellen Bereich dar.

5 WEIMANN, R.: Kunstensemble und Öffentlichkeit. Aneignung — Selbstverständigung — Auseinandersetzung. Halle-Leipzig: Mitteltdt. Verlag, 1982, S. 7.

Dieser spezifische Gegenstandsbezug ist durch das Wesen der prozessual-dynamischen und „flüchtigen“ Zeitkunst Musik mit ihrer klanglichen Widerspiegelungs- und Ausdrucksspezifika und ihrem vielschichtig-komplexen Charakter in Bezug auf eine Produktions-, Interpretations-, Rezeptions- und Distributions-sphäre in sich ausgesprochen differenziert und aspektreich. Hierin ist die Ursache dafür zu erkennen, daß sich innerhalb der reichlich 250jährigen Geschichte der deutschen Musikkritik sehr unterschiedliche Ansatzpunkte bzw. Betrachtungs- und Darstellungsebenen herausgebildet haben. Derartige gegenstandsspezifische und funktionale Differenzierungsansätze sind z.B. die Kompositionskritik, die Aufführungskritik und die kultur- bzw., musikpolitisch orientierte Musikkritik. Dabei sind derartige Ansatzebenen innerhalb eines konkreten Musik-kritikbeleges häufig komplex — von der Gewichtigkeit her gesehen in sich jedoch unterschiedlich strukturiert — anzutreffen.

3. Die Musikkritik eine musikspezifische publizistische Äußerung

Das Wesen der Musikkritik (vgl. hierzu Übersicht 1) ist insbesondere durch folgende Aspekte näher gekennzeichnet:

- Mit ihrer thematisch-inhaltlichen, intentionalen und operationalen Ebene, ihrer informierenden, anregend-aktivierenden und klärenden kommutativen Funktionalität sowie ihrem komplexen Umgang mit der Musik innerhalb der Bezugspunkte Werk — Wiedergabe — Publikumsreaktion repräsentiert die Musikkritik gesellschaftlich und individuell determinierte *Wertvorstellungen*. Die Musikkritik entsteht, wird wirksam, formiert sich ständig neu und entwickelt sich weiter im Kontext aktueller musikkultureller Zusammenhänge sowie innerhalb eines historisch konkreten Niveaus der Kritik.
- Die sich vorwiegend als *Verunstaltungskritik* artikulierende Musikkritik ist wesentlich von drei sich gegenseitig durchdringenden Faktoren abhängig:
 - von gattungsmäßigen, werk- und interpretations-spezifischen sowie das aufführungstechnische Umfeld betreffenden Eigenarten des zu rezensierenden Gegenstandes,
 - von sich vor allem in ästhetischen Standpunkt-bildungen, analysemethodischen Vorgehensweisen und sprachlich-gestalterischen Eigenarten äußernden Besonderheiten der Kritikerpersönlichkeit,
 - von spezifischen Bedingungen der massenmedialen Verbreitung für spezielle Zielgruppen innerhalb der Gesamtheit des potentiellen Lesebzw. Hörpublikums.
- Als musikspezifische publizistische Äußerung ist für die u.a. auch beschreibende Textpassagen enthaltene Musikkritik — z.B. im Vergleich zu

werbenden oder sachlich berichtenden Texten — eine wertende und argumentativ-polemische Grundhaltung charakteristisch. Somit stellt die Musikkritik als eine beurteilende und argumentative sprachliche Äußerung eine Art *Wertanalyse* dar. In ihrer analysemethodischen, musikhistorischen und musikästhetischen Gebundenheit ist die Musikkritik sowohl eine angewandte Erscheinung der Musikwissenschaft als auch eine musikwissenschaftliche Quelle speziell für Fragen der Wirkungsgeschichte und des Wertwandels im Umgang mit Musik.

- Die *Polyfunktionalität der Musikkritik* basiert auf ihrer kommunikativen Funktionsbestimmung für eine historisch, sozial und territorial konkrete musikalische Öffentlichkeit im Spannungsfeld vielfältiger Eigen- und Fremdanforderungen z.B. durch beteiligte Komponisten und Interpreten, durch Veranstaltungsverantwortliche, Redakteure und verschiedene Gruppen von Konzert- bzw. Theaterbesuchern (vgl. hierzu Übersicht 2). Innerhalb dieses Bezugsrahmens realisiert die urteilsbildende Musikkritik vor- oder nachbereitend und in direkter bzw. indirekter Ergänzung zum Kunsterebnis publikumserzieherische und -bildende Aufgaben. Dies geschieht, indem der Musikkritiker unter Beachtung musikhistorischer, sozialgeschichtlicher, musikästhetischer, kultur- bzw. musikpolitischer und aktuell-territorialer Aspekte das Musikwerk komplex und beziehungsreich verbal interpretiert. In derartigen Interpretationen erlebt das Kunstwerk sozusagen „seine zweite Existenz“ (HAHN⁶, so daß — z.B. auch in Übereinstimmung mit SIEHR⁷ - bei rezensierenden Texten von einem speziellen Kommunikationsverfahren gesprochen werden kann: vom Interpretieren als spezifischem Handlungstyp.

Zu berücksichtigen ist hierbei in Anlehnung an BRAUN⁸ und LESLE⁹ insbesondere auch, daß die Entstehung der Musikkritik an charakteristische Phasen und Umkodierungsprozesse gebunden ist (vgl. Übersichten 3 und 4).

4. Die Musikkritik -- eine musikpädagogisch ambitionierte Erscheinung

Nach HEISTER¹⁰ entstand in Deutschland im Zusammenhang mit der Frühaufklärung etwa ab 1680 allmählich eine bürgerliche musikalische Öffentlichkeit. Besonders seit 1720 breiten sich, ausgehend von England, auch in Deutschland verstärkt öffentliche Konzert- und Operaufführungen aus. Eine mehr oder weniger regelmäßige musikalische Berichterstattung beginnt hier mit dem von Johann MATTHESON 1722/23 (Teil 1) und 1725 (Teil 2) in Hamburg herausgebrachten ersten musikpublizistischen Periodikum „*Critica Musica*“. Deshalb setzen wir hier, z.B. in Übereinstimmung mit STUCKEN-SCHMIDT¹¹, den Beginn der deutschen Musikkritik an.

Im Bedingungsgefüge der musikalischen Produktion, Interpretation, Rezeption (bezogen sowohl auf das musikalische Ereignis selbst als auch auf die Aufnahme der musikkritischen Reflexion) und Distribution wirkt die Musikkritik regulierend und stimulierend auf den Kunstprozeß in seiner vielschichtigen sozialen Bestimmung und personellen Bestimmtheit. Die sich hieraus ergebende Wirkungsabsicht der Musikkritik bezüglich einer spezifischen Art der Leser- bzw. Hörerbeeinflussung und -formierung wird von verschiedenen Autoren musikkritischer Darstellungen berechtigt als *pädagogische Seite des musikkritischen Schrifttums* angesehen. Diesen allgemeinen pädagogischen Ansatzpunkt gilt es weiterzuführen, indem von der Überlegung ausgegangen wird, das musikalische Schrifttum auch für eine beziehungsreiche und effektive Gestaltung von Lernprozessen im Musikunterricht und in der außerunterrichtlichen musikerzieherischen Arbeit an allgemein bildenden Schulen nutzen.

Theoretische Grundlage hierfür ist die sich aus der Wesensbestimmung des Musikkritischen ableitende pädagogische *Immanenz der Musikkritik*:

- In dem für die Musikkritik das *wertende Moment* konstitutiv ist, hat sie in Bezug auf den Musikkritikrezipienten die Potenz, wertorientierend zu wirken. Auf dieser Grundlage erfüllt die Musikkritik ihre pädagogisch vermittelnde Funktion im Kommunikationsprozeß der Gegenwart.
- Der *komplexe Umgang* der Musikkritik mit *musikalischen Erscheinungen* erweist sich ebenfalls als ein Moment ihrer pädagogischen Immanenz, da er alle am musikalischen Kommunikationsprozeß Beteiligten auf eine vielfältige Art und Weise des Umganges mit der Musik orientiert und nicht auf eine werkzentristisch verengte Sichtweise.
- Die *unbedingte Aktualität* der Musikkritik verweist auf einen weiteren grundlegenden Akzent ihrer pädagogischen Immanenz. Der Musikkritiker-

6 HAHN, V.: Wertbildungsprozeß und Musikkritik. — In: Axiologische Probleme der Musikkritik (Forschungsinformation). — Zwickau: Pädagogische Hochschule, 1987, S. 21.

7 SIEHR, K. H.: Linguistische Untersuchungen zum Kommunikationsplan literaturkritischer Texte — dargestellt an Kritiken zu „Abendlicht“ von Stephan Hermlin. — 1986 — Potsdam, Pädagogische Hochschule, Phil. Fak., Diss. A, S. 122 f.

8 BRAUN, W.: Musikkritik. Versuch einer historisch-kritischen Standortbestimmung. Köln: Musikverlag Gerig, 1972, S. 86.

9 LESLE, L.: Der Musikkritiker — Gutachter oder Animator? Aspekte einer publikums-pädagogischen Handlungstheorie der Musikpublizistik. Hamburg: Verlag der Musikalienhandlung Karl Dieter Wagner, 1984 (Diss. 1983), S. 10.

10 HEISTER, A.-W.: Das Konzert, Theorie einer Kulturform. Wilhelmshaven: — Heinrichshofen's Verlag, 1983 (Bd. 1 u. 2), S. 105.

11 STUCKENSCHMIDT, H.H.: Musikkritik. — In: Die Musik in Geschichte und Gegenwart / F. Blume (Hrsg.). Bd. 9. — Kassel, Basel, London, New York: Bärenreiter, 1961, Sp. 1131.

zipient wird nicht schlechthin auf das aktuelle musikalische Geschehen interessierend orientiert, sondern er erfährt das gegenwärtige Musikleben als Einheit von Historizität und Aktualität.

- Die polemisch-pointiert angelegte Musikkritik ist als spezielle journalistische Gebrauchsform vor allem in der Tageszeitung sprachlich einem gefällig-lockeren — *Feuilletonstil* verpflichtet. Diese Eigenart ist ein sozial sehr gewichtiges Moment der pädagogischen Immanenz, denn der Feuilletonismus der Musikkritik ist entscheidend für ihre hedonistisch-kommunikative Wirkungsweise.

5. *Die Musikkritik — ein schulpädagogisches Aufgabenfeld*

Der hinsichtlich des jeweiligen musikerzieherischen Hauptanliegens unterschiedlich gewichtige schulpädagogische Einsatz von musikkritischem Schrifttum erscheint auch deshalb sinnvoll und praktikabel, weil er außerordentlich vielseitig sein kann. Grundsätzlich sind einzelne Belege des musikkritischen Schrifttums musikpädagogisch als thematisch-inhaltlicher bzw. gegenstandsbezogener Bestandteil der Unterrichtsführung, als Modell zur Entwicklung von Verbalisierungsfähigkeiten und bzw. oder zur Ermittlung und Ableitung ästhetischer und kulturell-künstlerischer Positionen nutzbar (thematisch-inhaltliche bzw. gegenstandsbezogene, fähigkeitsbezogene, theoriebezogene Nutzung — vgl. Übersicht 5).

In meiner 1992 publizierten Habilitationsschrift¹² werden folgende schulpraktisch erprobte *pädagogische Einsatzvarianten von Musikkritiken in den Musikunterricht* allgemein bildender Schulen im Sinne von Textverstehen, Textverarbeitung und Textgestaltung beschrieben:

1. ein kommentierendes Erfassen von Probleinsichten und Positionsbestimmungen des Musikkritikers, von charakteristischen Gegenstands- und Wertungsbereichen der Musikkritik und der in einem besonderen Maße komplexen Musiktheaterkritik sowie ein kommentieren des Erfassens von sprachlich-gestalterischen Eigenarten der Musikkritik,
2. ein argumentierendes In-Beziehung-Setzen von miteinander kontrastierenden historischen und bzw. oder aktuellen musikkritischen Fremdmeinungen mit Eigenpositionen der Schüler in Form von Eindrücken, Beobachtungen und Erkundungen,

12 KÖHLER, K.: Zur theoretischen Bestimmung und praktischen Nutzung musikerzieherischer Potenzen des musikkritischen Schrifttums. Egelsbach/Köln/New York: Verlag Hänssel-Hohenhausen. 1992, S. 151 ff.

3. ein Entwickeln bzw. Ausprägen einer wertenden Haltung gegenüber vorliegenden professionellen oder von den Schülern selbstangefertigten musikkritischen Belegen als Kritik der Kritik,
4. ein Belegen bzw. Widerlegen besonders von werkkritischen Aussagen des Musikkritikers durch Suchen bzw. Zuordnen von angemessenen Hörbeispielen zu diesen Aussagen,
5. ein Kennzeichnen des Zusammenhanges zwischen Werk, Interpretation und Publikumsresonanz bei Instrumentalwerken und Liedern bzw. von Werk, Inszenierung und interpretatorischen Anforderungen bei musikdramatischen Werken,
6. ein partielles „Übersetzen“ von Musikkritiktexten in eine schülergemäße Sprache sowohl als Ausgangspunkt für ein rezeptives Textverstehen und Textverarbeiten als auch für textgestalterische Versuche der Schüler,
7. ein Bewußtmachen von vorgegebenen allgemeinen wertenden Positionen z.B. zu einer Gattung oder einer Interpretationspersönlichkeit mit der Vorgabe, einen konkreten kompositorischen Einzelbeleg der Gattung oder eine konkrete einzelne musikalische Wiedergabe an der generellen Aussage vergleichend zu messen,
8. ein Nutzen von zu erwartenden Widersprüchen besonders zwischen historischen musikkritischen Fremdpositionen und spontanen oder zuvor pädagogisch aufgebauten Eigenpositionen der Schüler als anregender Impuls für das argumentierende Darstellen von Schüler-Subjektpositionen,
9. ein Erfassen und Belegen hedonistisch-kommunikativer Elemente der Musikkritik in ihrer zweifachen Funktionsbestimmung als rezeptionsorientierende Informationsquelle und Diskussionsangebot besonders für das in sich heterogene Publikum und als durch Wertungen impulsauslösendes Moment besonders für die beteiligten Künstler.

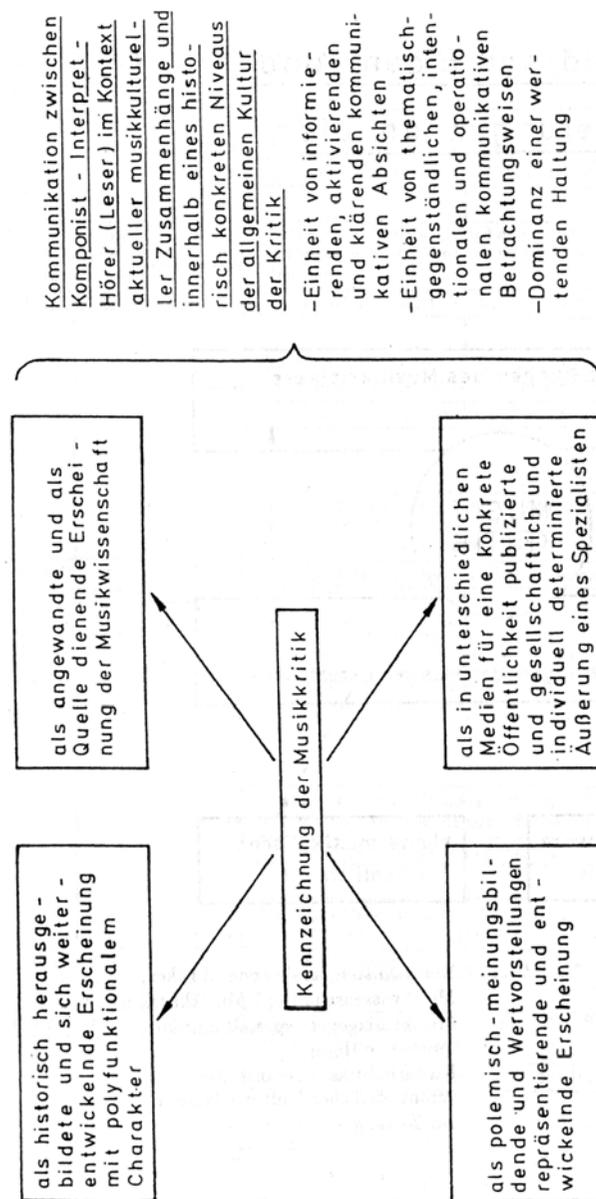
Literatur

- SCHREIER, P.: Aus meiner Sicht Gedanken und Erinnerungen. Berlin: Union Verlag, 1986 (3. Auflage).
- MÜLLER, H.-P.: Von Adam bis Zar und Zimmermann. Musikeranekdoten. Berlin: Neue Musik.
- WEIMANN, R.: Kunstensemble und Öffentlichkeit. Aneignung — Selbstverständigung — Auseinandersetzung. Halle-Leipzig: Mittelde. Verlag, 1982.
- HAHN, V.: Wertbildungsprozeß und Musikkritik. — In: Axiologische Probleme der Musikkritik (Forschungsinformation). — Zwickau: Pädagogische Hochschule, 1987.

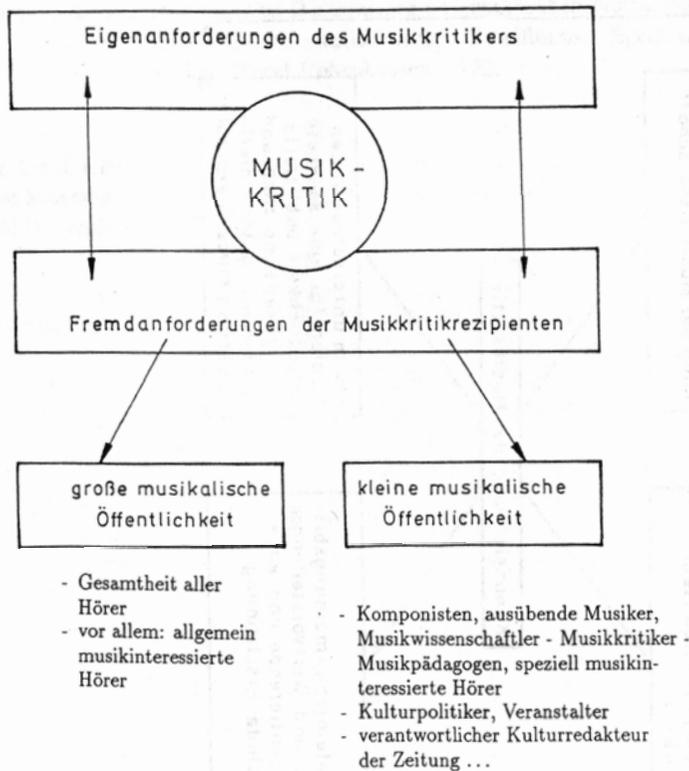
- SIEHR, K. H.: Linguistische Untersuchungen zum Kommunikationsplan literaturkritischer Texte — dargestellt an Kritiken zu „Abendlicht“ von Stephan Hermlin. — 1986 — Potsdam, Pädagogische Hochschule, Phil. Fak., Diss. A.
- BRAUN, W.: Musikkritik. Versuch einer historisch-kritischen Standortbestimmung. Köln: Musikverlag Gerig, 1972.
- LESLE, L.: Der Musikkritiker — Gutachter oder Animator? Aspekte einer publikumpädagogischen Handlungstheorie der Musikpublizistik. Hamburg: Verlag der Musikalienhandlung Karl Dieter Wagner, 1984 (Diss. 1983).
- HEISTER, A.-W.: Das Konzert, Theorie einer Kulturform. Wilhelmshaven: — Heinrichshofen's Verlag, 1983 (Bd. 1 u. 2).
- STUCKENSCHMIDT, H.H.: Musikkritik. — In: Die Musik in Geschichte und Gegenwart/F. Blume (Hrsg.). Bd. 9. - Kassel, Basel, London, New York: Bärenreiter, 1961.
- KÖHLER, K.: Zur theoretischen Bestimmung und praktischen Nutzung musikerzieherischer Potenzen des musikkritischen Schrifttums. Egelsbach / Köln / New York: Verlag Hänssel-Hohenhausen. 1992.

Dr. habil. Klaus Köhler
Am Moosfenn 4c
14478 Potsdam

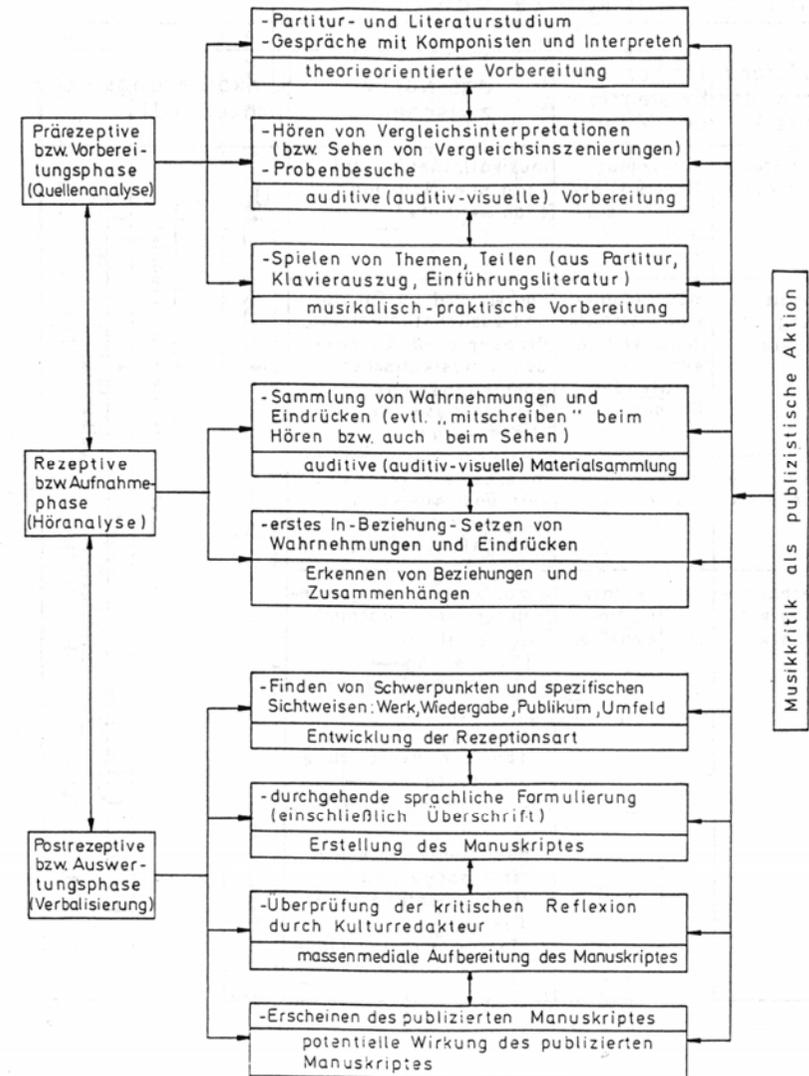
Übersicht 1



Spannungsfeld von Eigen- und Fremdanforderungen an die Musikkritik

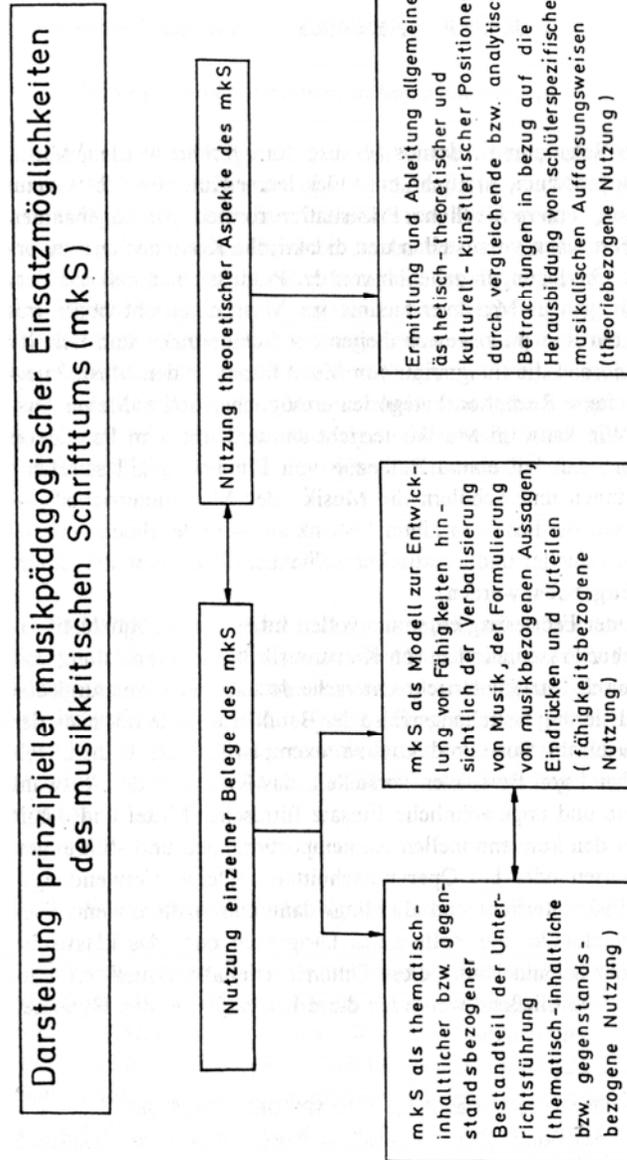


Phasen der Entstehung einer Musikkritik



Übersicht zur Musikkritik als Bestandteil von Umkodierungsprozessen

Existenzform der Musik	Träger der Existenzform der Musik	Unschärfe zwischen:	Umkodierungsprozess (U)
Notierung von Musik	Komponist (Musikkritiker evtl. als beratender Beobachter)	musikalischer Vorstellung und Notation (Ton → Note)	<p>U₁ → U₂ → U₃ → U₄</p> <p>Interpretieren ↔ Komponist</p> <p>Hören ↔ Interpretieren / Komponist</p> <p>Musikkritikrezipienten ↔ Musikkritiker</p>
Realisierung von Musik	musizierende Interpret (Musikkritiker evtl. als beratender Beobachter)	konzeptionellem Partitur- und Quellenstudium und Probenprozeß, d.h. zwischen musikalischer Aneignungs- und Gestaltungsweise (Note → Ton)	
Rezeption von Musik	Hörer (u.a. Musikkritiker)	musikalisch vorgestelltem und musikalisch aufgenommenem (Darbietung → Rezeption)	
Verbalisierung von Musik	verbale Interpret, hier: Musikkritiker	<ul style="list-style-type: none"> - musikalisch aufgenommenem und sprachlich gestaltetem (Darbietung → Formulierung) - sprachlich gestaltetem und redigiertem (Textvorgabe → Textveröffentlichung) - publizierter intendierter Aussage und rezeptiv entnommener Aussage (Textveröffentlichung → Textaufnahme) 	



Konzepte der Bebilderung musikalischer Kunstwerke im Fernsehen.

Anmerkungen zu ihrer Verwendung im Musikunterricht

JOSEF KLOPPENBURG

Maria Luise Schulten (Hg.): *Musikvermittlung als Beruf. - Essen: Die Blaue Eule 1993.*
(Musikpädagogische Forschung, Band 14)

Es muß nicht die Behauptung Adornos ad absurdum geführt werden, Musik im Fernsehen sei Brimborium, nämlich „ein Stück leerer Kulturbetrieb“¹ wenn es darum gehen soll, unterschiedliche Präsentationsformen der so genannten ersten Musik im Fernsehen vorzustellen und didaktische Konsequenzen zu erwägen. Bei meinen Überlegungen gehe ich von der Prämisse aus, daß die Versuche der Vermittlung von Musikverständnis im Musikunterricht heute mit audiovisuell geprägten Rezeptionsgewohnheiten der Schülerinnen und Schüler konfrontiert sind, und daß die Integration von Musikfilmen in den Musikunterricht neue oder erweiterte Rezeptionskategorien ermöglichen sollte. Meine Ausgangsfrage lautet: Wie kann im Musikunterricht sinnvoll mit dem Paradoxon umgegangen werden, daß bei einem Einbezug von Filmen zu „klassischer“ Musik den Schülerinnen und Schülern die Musik „des Musikunterrichts“ — und als solche grenzen sie diese von „ihrer“ Musik ab — in der ihnen vertrauten Verbindung von visueller und akustischer Schicht im Fernsehen als Unterrichtsgegenstände dargeboten werden?

Bei dem Versuch der Erörterung einer sinnvollen Integrationsmöglichkeit visueller und akustischer Präsentationen von Kunstmusik in die Vermittlung von Musikverständnis durch Musikunterricht unterscheide ich vier dramaturgische Konzepte der Visualisierung beziehungsweise der Bebilderung, die mir nach der Durchsicht einer Vielzahl von Produktionen exemplarisch erscheinen. Ich möchte sie kurz anhand von Beispielen vorstellen; das Kriterium der Auswahl bildet der intelligente und ungewöhnliche Einsatz filmischer Mittel und damit die Abgrenzung von den konventionellen Kamerapostierungen und -führungen bei gefilmten Konzerten oder bei Opernmitschnitten.² (Deren Verwendungsmöglichkeiten im Musikunterricht sind allerdings dann unbestritten, wenn Themen wie Instrumentenkunde, die Rolle eines Dirigenten oder das klassische Konzert im Unterricht behandelt und diese Unterrichtsinhalte visuell verdeutlicht werden sollen.) Anschließend werde ich diese Konzepte mit den Hypothe-

sen der ästhetischen Erziehung konfrontieren und Ziele des Einsatzes von Musikfilmen im Musikunterricht nennen.

Formen der Präsentation von Kunstmusik im Fernsehen

1. Montagen von dokumentarischem Filmmaterial

„A personal view by Ken Russell“ nennt dieser seine Montage von dokumentarischem Bildmaterial und der Komposition „The Planets“ von Gustav Holst. Der Vorspann nennt Orchester und Dirigenten, während des Vorspanns ist das Orchester beim Stimmen der Instrumente zu hören. Mit seinen Bildfolgen, die exakt auf den Rhythmus der Musik schneidet, unternimmt Russell den Versuch, die Bezeichnungen der einzelnen Planeten, wie z.B. „mars, the bringer of war“ durch die Montage brennender Häuser, marschierender Soldaten, Militärparaden und Kriegshandlungen zu zeigen und zu kommentieren. Solche Kommentierungen nimmt er bei „venus, the bringer of peace“ auch vor in Form ironischer Kontrastierungen der Musik durch das Zeigen der Idyllik weiblicher Schönheit oder der Mühen kommerzialisierten Bodybuildings.

2. Visualisierung musikalischer Form

Der Musikregisseur Klaus Lindemann präsentiert in seinen Ligeti-Filmen die Instrumentalisten und Sänger bei der Aufführung der Stücke in Form virtuoser Montagen sowie über- und Einblendungen. Die Bildregie folgt der Partitur derart, daß auf dem Bildschirm — wie z.B. in der Produktion von „nouvelles aventures“ von 1969 — die Verläufe der Stimmensätze und der „Handlungsprogression“, insgesamt die strukturellen Zusammenhänge der Werke verdeutlicht werden.

3. Erläuterungen und Präsentation an ungewöhnlichem Ort

In der Aufnahme der „Gruppen“ von Karlheinz Stockhausen verunsichert der Regisseur Olivier Mille zunächst durch den ungewöhnlichen Ort der Aufführung: das Stück wird in einem Werk der französischen Eisenbahngesellschaft SNCF in Straßburg gespielt. Nachdem auf der Bildfläche durch ruhige Kamerabewegungen und Einstellungsfolgen mit dem Ort vertraut gemacht ist (Bilder von Hallen, Schienen, Waggons und der Fabrikation oder Reparatur von Lokomotiven etc.), erläutern die drei Dirigenten des Stückes (M. GIELEN, P. EÖTVÖS

1 Theodor W. ADORNO, Ein „Spiegel“-Gespräch, in: Der SPIEGEL 1988, S. 569.

2 Siehe hierzu Klaus Ernst BEHNE, Bilder zur Musik — Fesseln, Fragen oder Freiräume? Überlegungen zum musikalischen Kunstwerk im Fernsehen (Teil 2), in: Neue Zeitschrift für Musik 1988,4, S. 12-17.

und A. TAMAYO) die musikgeschichtliche Bedeutung der „Gruppen“ von Stockhausen, die dirigentischen Koordinationsnotwendigkeiten, die spezifische Melodieführung durch Ergänzungen der drei Gruppen und die Korrespondenzen der Klangfarben. Anschließend erfolgt die Aufführung des Stückes in diesen Fabrikhallen. Die Kameras sind so postiert, daß sowohl einzelne Musiker und Instrumentengruppen als auch die Dirigenten und alle drei Orchester gezeigt werden können.

4. Die narrativen Musikfilme von Adrian Marthaler.

Der Regisseur Adrian Marthaler dreht mit Musikern als Schauspielern und/oder Musikern und Schauspielern zu Musikwerken Filme, deren Inhalte und Sujets er aus dem betreffenden Musikstück „ableitet“. So handelt „Tzigane“ von Ravel von einem Stierkampf, das „Concerto in F“ von Gershwin von einem Pianisten als Boxer im Ring, der „Danse makabre“ von Saint-Saens von einem alkoholisierten Geiger, der mit dieser Musik nicht einmal einen Landstreicher in den leeren Konzertsaal zu locken vermag. Daneben gibt es Produktionen, in denen außer den gegenüber dem „eigentlichen“ Aufführungsort solcher Musik fremden Spielorten und -räumen die Interaktionsformen der Musiker im Vordergrund stehen. Diese werden oft in Metaphern gekleidet — wie die Konkurrenz der Pianistin und Klarinetistin um die Gunst der Kollegen in einer Bar in der „Rhapsodie in blue“ von Gershwin (Hans-Christian Schmidt bezeichnet sie auch als „Beziehungsspiele“³) „Falsche“ Räume, Musiker als Schauspieler und Sportler, der Dirigent als Torero oder Voyeur, surrealistisches Ambiente, eine Pianistin, die die Akkorde zu Anfang des Klavierkonzertes in b-Moll von Tschaikowsky zunächst offensichtlich falsch aber ohrenscheinlich richtig spielt und sich dann einen Fingernagel bricht, dienen der Bewußtmachung der erstarrten Rituale eines Musikbetriebes, in dem nur die konzertante Präsentation eines „klassischen“ Musikwerkes als angemessen gilt. Außerdem sind die Absichten erkennbar und formuliert⁴, mit diesen Produktionen möglicherweise die Akzeptanz dieser Musikwerke von einem solchen (Fernseh-)Publikum zu erwirken, deren Hörkategorien diese Musik nicht einschließen, und so die Kluft zwischen der so genannten E-Musik und dem Alltag der Fernsehzuschauer zu verringern, diese Musik also in die Alltagskultur des Fernsehpublikums zu integrieren.

3 Hans Christian SCHMIDT, Das Fernsehen als moralische Anstalt? Überlegungen zum musikalischen Kunstwerk im Fernsehen (Teil 1), in: Neue Zeitschrift für Musik 1988, 2, S. 3-8. Hier unterteilt Schmidt in „Beziehungsspiele“, „Ausstellung“ und „Klangräume“.

4 Siehe Armin BRUNNER, Kann und darf man Musik sichtbar machen? Überlegungen zum musikalischen Kunstwerk im Fernsehen (Teil 3), in: Neue Zeitschrift für Musik, 1988, 6, S. 23-20.

Musikfilme und Musikunterricht

In diesen kurz skizzierten Konzepten steht eine wie auch immer zu definierende Werkdeutung — eine visuelle Orientierung an den Kompositionsprinzipien — nicht immer im Vordergrund. Sie wird zwar von Klaus Lindemann angestrebt, in den Filmen von Mille oder Marthaler ist sie nicht beabsichtigt. Und sie kann mit der Kamera, mit Bildmontagen und Musikern als Schauspielern auch schwer geleistet werden. Solche Filme sind subjektive Interpretationen von Musikstücken mit filmischen Mitteln. Dazu nimmt der Regisseur Marthaler bewußt in Kauf, sich sehr weit von der Komposition wegzubegeben. Die Integration eines Filmes von Adrian Marthaler in einen Musikunterricht, in dem es um die Vermittlung von Musikverständnis geht, kann meines Erachtens sinnvoll nur innerhalb des theoretischen Rahmens der ästhetischen Erziehung erfolgen, deren Intentionen Jürgen Zimmer in Form von Hypothesen in seinen „Thesen zur Kunsterziehung“ formuliert hat.⁵

- der ästhetischen Erziehung könnte eine *kompensatorische Funktion* zukommen, indem sie flexibles Verhalten erwartet. Starre Persönlichkeitsstrukturen können so aufgelockert werden, und Spielräume werden geschaffen, in denen erstarrtes Rollenverhalten abgebaut werden kann. Durch die freigesetzte Kreativität können unbewußte Sperren durchbrochen werden, dann Emotionalität differenziert und innere Konflikte gelöst werden.
- Der ästhetischen Erziehung könnte eine *kognitive Funktion* zukommen, die darin bestehen könnte, „vorgegebene Merkmalssysteme und Lösungsmuster umzustrukturieren und spielerisch neue Lösungsmuster zu finden“.
- Der ästhetischen Erziehung könnte eine *bewußtmachende Funktion* zukommen; gemeint ist ein Auflösen und ein Analysieren des Status quo, um somit das Gewohnte einmal anders zu sehen. Dies schaffe „zugleich Voraussetzungen für neue Entwürfe“.
- Der ästhetischen Erziehung könnte eine *befreiende Funktion* zukommen, die als Spielraum zu verstehen ist, „als Chance, sich lustvoll für eine Weile um die sonst verinnerlichten Zwänge nicht zu kümmern,“
- Der ästhetischen Erziehung könnte eine *utopische Funktion* und eine *real-utopische Funktion* zukommen, indem in der Schule spielerisch Entwürfe zur Verbesserung des gesellschaftlichen und kulturellen Lebens entstehen. Zimmer spricht von dem „befreienden Moment der Kunst“, das dann das Ghetto Schule mit den Schülerinnen und Schülern verläßt, um in der Realität ganz oder teilweise umgesetzt zu werden.

5 Hier formuliert in enger Anlehnung an die Zusammenfassung in: Karin PATT-WÜST: Alternative musische Bildung: Versuch einer handlungsleitenden Theorie musischer Bildung heute, Frankfurt/M.: R.O. Fischer 1980 S. 80 ff.

In einem solchen Verständnis ist die Integration der oben angesprochenen Filme in den Musikunterricht möglich. Sie wirft aber die Frage auf nach einer zu erweiternden Mediennutzung in der Schule. Sicherlich reicht es nicht aus, wenn wir AV-Zentren einrichten und mit der Videokamera üben und experimentieren, aber die unterschiedlichen Formen der Musikfilme zeigen Wege auf, die auch zu einer praktischen Umsetzung motivieren, wenn „neue Lösungsmuster“ gesucht werden. Dann wird den Schülerinnen und Schülern durch einen Einsatz dieser Filme im Musikunterricht die Möglichkeit gegeben, mit Fernsehbildern ein Musikstück auch subjektiv zu interpretieren. Die Behandlung solcher Filme darf also nicht nur ihren Nachvollzug und ihr Verständnis zum Ziel haben, sondern sie muß darüber hinaus zu eigenen Produktionen veranlassen. Die Ziele der Verwendung von Musikfilmen im Musikunterricht sind dann,

- eine Annäherung an Musikstücke zu erleichtern, die außerhalb der Präferenzspektren von Schülerinnen und Schülern liegen,
- die Konventionen des Musiklebens zu reflektieren,
- eigene Filme zu entwerfen und zu produzieren, und
- insgesamt beizutragen zu einer größeren ästhetischen Urteilsfähigkeit.

Allerdings besteht auch die Gefahr, daß durch solche Marthaler-Filme, in denen der „klassische“ Konzertbetrieb sehr stark persifliert wird, bei Schülerinnen und Schülern bestehende Ressentiments gegen „klassische“ Musik und ihre Darbietungsformen verstärkt werden können und somit die wünschenswerte Akzeptanz weniger vertrauter Musikrichtungen erschwert wird. Sind nicht die Rituale und Starkulte in der Rock- und Popmusik ebenso kritikwürdig?

Dr. Josef Kloppenburg
Friedrich-Karl-Str. 5
1000 Berlin 42

Projektorientierter Musikunterricht als eine Möglichkeit für die Praxis des instrumentalen Gruppenunterrichts

LUDGER KOWAL-SUMMEK

Maria Luise Schulten (Hg.): Musikvermittlung als Beruf. - Essen: Die Blaue Eule 1993. (Musikpädagogische Forschung, Band 14)

Obwohl meiner Meinung nach bestens für den (früh-)instrumentalen Gruppenunterricht geeignet, führt der Projektorientierte Unterricht (ProU) dort ein Schattendasein. Genau genommen ist mir überhaupt kein Fall bekannt, wo diese Möglichkeit des Unterrichts genutzt wird. Genutzt wird der ProU dagegen in Zusammenhängen mit Musik und Theater (vgl. REISS/v. SCHOENEBECK 1990; WITTMOSER/SCHLOSSER/HEWENER 1990). Wenn REISS/v. SCHOENEBECK (1990, 8) schreiben, daß „die Möglichkeiten, Theater und Musik miteinander zu verbinden, so zahlreich wie heterogen (sind)“, dann scheint es so, als könne auch ein projektorientierter (früh-)instrumentaler Gruppenunterricht hier seinen Platz finden (vgl. WITTMOSER/SCHLOSSER/HEWENER 1990, 75). Dennoch ist mir bei dieser Zuordnung nicht ganz wohl. Es scheint mir eher so zu sein, als wurde durch diese Zuordnung einer Begriffsverwässerung Vorschub geleistet.

Grundlagen

Wer sich mit der Thematik eines projekt-geleiteten Unterrichts befassen will, kommt nicht umhin, sich Klarheit über bestimmte Begriffe zu verschaffen. Hier nun geht es um die Klärung der Begriffe ‚Projekttunterricht‘ und ‚projektorientierter Unterricht‘.

Nach HÄNSEL, (1986, 17) läßt sich „die Frage, was Projektunterricht ist“, mit „zwei Typen von Antworten“ (ebd.) beantworten. Der eine Typus versucht dies mit Hilfe einer Auflistung von Merkmalen, der andere mit der Herausarbeitung typischer, spezifischer Komponenten — Phasen, Stufen, Schritten (vgl. ebd.). Jeder Antworttypus für sich genommen ist aber ihrer Meinung nach nicht in der Lage, die eingangs gestellte Frage ausreichend zu beantworten (vgl. a.a.O., 21). Dies kann nur durch eine umfassende Bestimmung geschehen, die sie z. B. in DEWEYS Projektmethode erblickt (vgl. a.a.O., 21 ff), worauf ich hier aber nicht weiter eingehen will.

Eine Materialsammlung von Projekten „für den Zeitraum von 1918 bis 1973“ (CHOTT 1990, 9; 1988, 299 ff) durch FANSLAU erbrachte eine Merkmalsliste von elf Kriterien, denen CHOTT (1990, 11 f) noch vier weitere Merkmale hinzufügt (vgl. auch HÄNSEL, 1986, 17 ff). Diese insgesamt fünfzehn Merkmale, die im wesentlichen auf DEWEY/KILPATRICK (1935) und BOSSING (1952) zurückgehen, faßt

CHOTT (1990, 13 f; 1988, 299 f) in acht Merkmalen zusammen, um einer Orientierung im Projekt-Wirrwarr (vgl. PREGIZER 1987, 71) Herr zu werden (vgl. auch DUNCKER/GÖTZ 1984, 16; LISuW 1990⁸, 8; PREGIZER 1987, 81 ff):

- Bedürfnisbezogenheit
- Situationsbezogenheit
- Interdisziplinarität
- Selbstorganisation
- Kollektive Realisierung
- Produktorientierung
- Umweltbezug
- Erzieherisch Orientierung

(soziales Lernen) (vgl. CHOTT 1990, 13 f; 1988, 299 f).

Eine weitere Klärung wird notwendig, wenn man sich vergegenwärtigt, daß der Begriff Projekt fast immer mit einem anderen Begriff in Verbindung steht, z.B. Projektwoche, -unterricht, -methode etc. Nach CHOTT (1990, 14 f) lassen sich die ganzen Begriffe in zwei Gruppen teilen, die sich in erster Linie durch ihren Anspruch, das Ideal — alle acht Merkmale — zu erfüllen, unterscheiden.

Diese Unterscheidung scheint mir notwendig zu sein, um die Verwässerung des Begriffs Projekt zu verhindern, und um die Anforderungen und Erwartungen realistisch zu gestalten. Allerdings kann es auch eine billige Vorgehensweise sein, um sich aus den Forderungen an den Projektunterricht zu lösen, „denn irgendeinem der genannten Merkmale wird sich ihr (der Lehrer — L.K.-S.) Unterricht schon irgendwie annähern“ (HÄNSEL 1986, 19).

Während nun die eine Gruppe das Ideal anstrebt, das aber in der Unterrichtswirklichkeit nicht anzutreffen ist (vgl. ebd.), geht es der zweiten Gruppe, zu der auch der ProU gehört, lediglich um die Orientierung am Ideal (vgl. FREY 1982 in HÄNSEL 1986, 20; PREGIZER 1987, 71). Es geht also darum, „zunehmend Momente des Projektkonzepts zu realisieren“ (CHOTT 1990, 16; 1988, 301; vgl. LISuW 1990⁸, 8). In seiner Orientierung am Ideal des Projektunterrichts erscheint ProU somit als „Kümmerform“ (HÄNSEL 1986, 31). Projektorientiertes Lernen bleibt aber nicht auf den Lernort Schule beschränkt, sondern bezieht sich „allgemein auf eine menschliche Lerngruppe“ (CHOTT 1990, 16; vgl. FREY 1982 in HÄNSEL 1986, 19; HÄNSEL 1986, 33; WITTMOSER/SCHLOSSER/HEWENER 1990, 76). Hier wird klar, daß ProU nicht nur eine Begriffserweiterung im Sinne einer Verwässerung (vgl. Nu 1978, 11) darstellt (vgl. HÄNSEL 1986, 31). ProU ist im engeren Sinn eher als Verfahren denn als Methode zu sehen, da es nicht nur um eine „technisch-affektive“, kognitive Unterrichtsgestaltung“ (CHOTT 1990, 16), sondern „auch um die Vermittlung von Haltungen und Einstellungen“ (ebd.) geht (vgl. BASTIAN 1984, 293). ProU kann nach CHOTT (1990, 16f) im weiteren Sinn *das* Unterrichtsprinzip sein, dem die Realisation des gesamten (Schul-)Unterrichts folgen soll.

Um ein Verwässern der Begriffe zu verhindern (vgl. GUDJONS 1984, 260), ist es ebenfalls angebracht, ProU gegenüber anderen Unterrichtsverfahren abzugrenzen (vgl. CHOTT 1990, 17 ff; GUDJONS 1986, 19 ff). Es zeigen sich hier Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede. Eine weitgehende Identität zeigt sich dabei zum Handlungsorientierten Unterricht (vgl. CHOTT 1990, 25; GUDJONS 1986, 54 ff).

In den hier angeführten Abgrenzungsversuchen zwischen dem Ideal (Projektunterricht) und der Annäherung an dieses Ideal (ProU) und in der Aufstellung von Merkmalskatalogen sieht HÄNSEL, (1986, 19) die Gefahr, „daß *kein* (vorfindbarer) Unterricht Projektunterricht ist und zugleich *jeder* Unterricht als (mehr oder weniger) projektorientierter Unterricht gelten kann“, wodurch er einerseits „jede klare Kontur“ (ebd.) und andererseits „seine Bestimmung ihre handlungsorientierende Funktion“ (ebd.) verliert.

GUDJONS (1984, 261) sieht es als „sächlich konsequenter“ dann von ProU zu sprechen, wenn man „die Implikation einer Demokratisierung der Schule“ (ebd.) zugunsten der Betonung „der methodischen Aspekte des Projektunterrichts“ (ebd.) vernachlässigt.

Ein-Blick in die Geschichte

Wirft man einen Blick auf die Geschichte des Projektgedankens, so findet man seine Wurzeln in der Reformpädagogik der ersten zwanzig Jahre dieses Jahrhunderts (vgl. CHOTT 1990, 26; DUNCKER/GÖTZ 1984, 7) bzw. in den letzten Jahren des vergangenen Jahrhunderts (vgl. CHOTT 1988, 291). Die Reformpädagogik selbst ist im Zusammenhang „mit einem allgemeinen Wandel auf materiellem, gesellschaftlichen und geistigem Gebiet“ (CHOTT 1990, 27) infolge der industriellen Revolution zu sehen. Diese Krise beschränkte sich nicht auf Europa, sondern sie war in Amerika gleichermaßen zu spüren (vgl. LOCH/MUTH in PÜTT 1982, Vorwort). Die industrielle Revolution brachte nicht nur die „Befreiung durch die Kraft der Maschinen“ (ebd.), sondern auch die Verstädterung, die Ghettobildung, monotone, geisttötende Arbeiten und eine Verelendung der Massen. Sie führte (fast zwangsläufig) infolge der sich ändernden Lebensweisen auch zu einer Krise der Erziehung. Im Rahmen der Bemühungen, diese Krise abzufangen, tauchen um 1900 erstmals Gedanken auf, in denen „man schon einige Grundgedanken“ (CHOTT 1990, 28) des modernen ProU erkennen kann; sie sind mit dem Namen John DEWEY verbunden (vgl. REBLE 1979⁴, 59 ff; SCHEIBE 1969, 196 ff; CHOTT 1990, 27 f 54 ff; 1988, 288 f u. 291 ff; STACH 1978, 7; GUDJONS 1984, 269). Anzumerken bleibt, daß die ‚Projekt‘-Konzeption (CHOTT 1990, 32) nur eine neben anderen Konzeptionen war, die alle unter dem Schlagwort einer „*Pädagogik vorn Kinde aus*“ (Ellen KEY)“ (ebd.) gesehen werden müssen,

die sich der „Herausbildung der Persönlichkeit durch Freigabe des Selbst und durch eigenes schöpferisches Tun“ (DIETRICH 1970 in CHOTT ebd.) verpflichtet fühlen (vgl. DUNCKER/GÖTZ 1984, 23 ff). So ist es dann auch nicht verwunderlich, Projektmerkmale in anderen reformpädagogischen Konzeptionen anzutreffen (vgl. CHOTT 1990, 33 ff).

Die Renaissance des modernen ProU in den 70er Jahren (vgl. DUNCKER/GÖTZ 1984, 7), die ähnlich dem Gruppenunterricht unter „dem Aspekt demokratischen Lernens und schülerorientierten Unterrichtens“ (STACH 1978, 7) zu sehen ist (vgl. LOCH/MUTH in PUTT 1982 Vorwort), basiert auf „der amerikanischen Pädagogik der 20er Jahre dieses Jahrhunderts“ (CHOTT 1990, 54 u. 59), als deren Hauptvertreter J. DEWEY (1859-1952) und W.H. KILPATRICK (1871-1965) gesehen werden müssen (vgl. BOSSING 1952, 123 ff; GORRELL 1964, 67 ff; HANSEL 1986, 15 u. 21 ff).

HANSEL (1986, 15) sieht in Dewey den „wichtigste(n) pädagogische(n) Theoretiker der Projektidee“, der aber weder die reformpädagogische noch die aktuelle Diskussion um Projektunterricht beeinflusst hat, sondern auf den nur „in historischen Rückblicken Bezug genommen“ (ebd.) wird.

Eine allgemeine Antwort, wieso es zu einer Renaissance des ProU kam, verweist auf eine veränderte gesellschaftliche und wissenschaftliche Situation (vgl. CHOTT 1990 62; SEMMERLING 1991, 16; PREGIZER 1987, 65), die sich aus pädagogischer Sicht mit den Schlagworten Emanzipation und Mündigkeit fassen läßt (vgl. SEMMERLING 1991, 17). Wenn Emanzipation und Mündigkeit Erziehungsziele sein sollen, dann müssen sich Merkmale für eine solche Pädagogik aufstellen lassen, die es durch (schulischen) Unterricht zu verwirklichen gilt. Es geht darum, im Menschens Fähigkeiten zu entwickeln, die ihm helfen, in allen Bereichen des Erwachsenenlebens zu bestehen (vgl. CHOTT 1990, 64 ff). DUNCKER/GÖTZ (1984, 7) sehen in dem Wiederaufleben des ProU einen „konstruktiven Beitrag zur inneren Schulreform“ (vgl. auch GUDJONS 1984, 260; BASTIAN 1984, 293; PREGIZER 1987, 72 f).

Aus psychologischer Sicht läßt sich eine Antwort u.a. umschreiben mit einer zunehmenden Angst auf Schülerseite und einem zunehmenden dirigistischen Verhalten auf Lehrerseite bedingt durch eine zunehmende „Diktatur der Stoffe“ (CHOTT 1990, 68). BASTIAN (1984, 293) sieht im praktischen Projektunterricht einen Versuch des Lehrers, „der verschütteten Symmetrie-Sehnsucht“, d.h. „dem symmetrischen Verhältnis zwischen Schülern und Lehrer(n)“ (ebd.) Realität zu verleihen.

Vor Idealisierungen des ProU ist dringend zu warnen (vgl. HANSEL 1986, 37 f). Es darf nicht verkannt werden, daß Projektunterricht und ProU (nur) eine der vier Grundformen des Unterrichts darstellt (vgl. a.a.O., 32). Was ihn von anderen Formen unterscheidet, ist sein „Doppelcharakter“ (ebd.), der sich darin manifestiert, daß er einerseits Unterricht wie jeder andere Unterricht ist, näm-

lich mit Gegenstand, Ziel und Methode, andererseits aber sich selbst zum Gegenstand hat als „geplante Veränderung und Überwindung von Unterricht durch Unterricht“ (ebd.).

Die allgemeine Struktur des ProU

Versucht man ein Grundmuster für den Verlauf eines Projekts aufzustellen, worin HANSEL (1986, 19 f) „den zweiten Antworttypus“ auf die Frage nach dem, was Projektunterricht ist, sieht, so läßt sich nach verschiedenen Mustern (vgl. DUNCKER/GÖTZ 1984, 82; LiFuW 1990⁸, 9 ff) ein aus fünf Phasen (Stufen oder Schritten) bestehendes Grundmuster erstellen (vgl. CHOTT 1990, 105; siehe Abb. 1). Die Herausbildung bzw. das Vorhandensein einer Grundstruktur kennzeichnet ProU als Unterricht mit einer bestimmten Form, mit charakteristischer Gestalt, und macht ihn dadurch „praktisch von anderem Unterricht unterscheidbar“ (HANSEL 1986, 31).

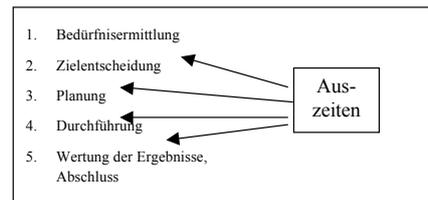


Abb. 1

Die *Bedürfnisermittlung* kann durch Fragebögen und/oder durch Gespräche (vgl. CHOTT 1990, 105), durch kurze Informationstexte oder durch Filme, Videos, Dias etc. (vgl. a.a.O., 106) ermittelt werden (vgl. DUNCKER/GÖTZ 1984, 45 ff).

Wiederum durch Informationshilfen aller Art geht es dann darum, „in einem demokratischen Prozeß eine fundierte und begründete Entscheidung“ (ebd.; Hervorhebung L. K.-S.) zugunsten eines (Rahmen-)Themas zu fällen (vgl. CHOTT 1990, 106).

Die *Planung* befaßt sich mit der weiteren Differenzierung des Rahmenthemas. Es gilt, einen Projektplan zu erstellen, der den Weg bis zum Endprodukt „beschreibt und fixiert“ (ebd.).

Die *Durchführung* stellt die Realisation der Planung einschließlich des Erstellen bzw. der Vorführung des Endprodukts dar (vgl. a.a.O., 106 f).

Zum Schluß folgt die *Reflexion*, die *Wertung der Ergebnisse*, der *Abschluß*. Hier gilt es, das ganze Projekt Revue passieren zu lassen, Mängel, aber auch Gelungenes aufzuzeigen, Erreichtes im Rückblick auf das Geplante und im Hin-

blick auf Künftiges zu überprüfen. Die Reflexion kann, ähnlich der Bedürfnisermittlung, in schriftlicher oder mündlicher Form erfolgen (vgl. a.a.O., 107).

Was sich hier so einfach wegliegt, birgt durchaus *Probleme* in sich, die in allen Phasen des Grundmodells auftreten können. So ist es für Schüler nicht immer einfach, ihre Wünsche und Bedürfnisse zu äußern. Sei es, weil sie sie nicht (mehr) kennen, sei es, weil sie es nicht gewohnt sind, diese zu artikulieren (vgl. a.a.O., 108; DUNCKER/GÖTZ 1984, 45 ff; LiSuW 1990⁸, 20 ff). Die Probleme auf Seiten des Lehrers können darin liegen, daß er unfähig ist, die Bedürfnisse der Schüler zu ermitteln. Ein anderes Problem ist, daß er manipulierend statt unterstützend eingreift (vgl. DUNCKER/GÖTZ 1984, 34 ff). Probleme können auch in der Planungs- und Durchführungsphase entstehen. Der Lehrer ist hier jedoch nicht als Dirigent, sondern als Beobachter, Koordinator und Vermittler gefragt, dessen Aufgabe darin besteht, einzelne Vorgänge miteinander zu verknüpfen, damit einerseits die Gesamtschau nicht verloren geht andererseits aber auch kein Leerlauf entsteht.

Ein schwieriges Problem bildet die Bewertung. Es lassen sich mit CHOTT (1990, 115) drei Bewertungsebenen unterscheiden: die inhaltliche Ebene, die Beziehungsebene und die Lernzielebene. Dennoch bleibt zu berücksichtigen, daß es manchmal schwer sein kann, die Leistung des einzelnen und das, was „der einzelne Schüler im Projekt wirklich gelernt hat“ (GUDJONS 1986, 67), zu beurteilen. Die größte Gefahr in der Reflexionsphase besteht darin, daß der Gesamteindruck zerredet wird. Von daher scheint es sinnvoll zu sein, Bewertungselemente dosiert in die Durchführungsphase einzubauen.

HÄNSEL (1986, 20 f) sieht in der „Bestimmung des Projektlernens über die Komponenten“ (Phasen, Stufen oder Schritte) eine „methodische Verengung“ (a.a.O., 20) des Projektbegriffs, da sowohl „der Inhalt des Lernens“ (ebd.) als auch „der institutionelle Kontext“ (ebd.) außen vor bleiben. Somit aber besteht die Gefahr, „daß wesentliche didaktische Fragen erst gar nicht in den Blick kommen“ (a.a.O., 21). Hier haben wir dann einen ersten Hinweis auf mögliche Grenzen des Projektunterrichts aber auch des ProU.

Vorgedanken zur eigenen Praxis

Der ProU entwickelte sich bei mir aus Überlegungen bezüglich des (Früh-)Instrumentalunterrichts. Dahinter stand und steht immer noch der Wunsch, den Übergang von der Musikalischen Früherziehung zum Instrumentalunterricht möglichst harmonisch zu gestalten. Ein Großteil der Kinder, die aus der MFE entlassen werden, verlässt gleichzeitig den Kindergarten. Aus dem Vorschulkind wird ein Schulkind. Damit einher geht ein Wechsel vieler Bezugspersonen, was die Kinder durchaus verunsichern kann. Die allgemein bildende Schule hat

das mittlerweile erkannt und stellt sich darauf ein. Im Instrumentalunterricht sind solche Tendenzen für mich kaum erkennbar. Eine möglichst harmonische Gestaltung des Übergangs heißt nicht, im (Früh-)Instrumentalunterricht eine Fortsetzung der MFE mit anderen oder gar gleichen Mitteln zu sehen. Sieht man in der MFE den Versuch, musikalische Aspekte vielsinnig an das Kind heranzutragen, so kann ein (Früh-)Instrumentalunterricht nicht dahingehend verstanden werden, daß sich ein Schüler nach der Sommerpause nur noch einkanalig dem Instrument widmet, im Unterricht brav am Platz sitzt und von Woche zu Woche seine Übungen und Stücke absolviert. Ein solcher Instrumentalunterricht geht schlicht an den Kindern vorbei (vgl. GUDJONS 1986, 65). Hier liegt für mich auch der Hauptgrund für ein mögliches Scheitern des (Früh-)Instrumentalunterrichts.

Vorschulische Sozialisation, schulische Erziehung und Unterricht erfolgt in Gruppen. Der Instrumentalunterricht bildet hier eine Ausnahme. Ist er sie nicht, dann stehen in den seltensten Fällen pädagogische Begründungen vorne an. Auch wenn die Bemühungen der (Musik-)Hochschulen dahin gehen, dem Gruppenunterricht verstärkt Aufmerksamkeit zu schenken, so sieht es in der Praxis doch so aus, daß der Einzelunterricht — auch beim (Früh-)Instrumentalunterricht — überwiegt.

ProU stellt also für mich eine Möglichkeit dar, im (Früh-)Instrumentalunterricht ein didaktisches Konzept kindgemäß zu vermitteln.

Beispiel (aus dem Gitarrenunterricht)

Ich erkläre meinen Schülern — eine Gruppe besteht in der Regel aus drei Schülern —, daß wir ein von ihnen zu bestimmendes Thema gemeinsam gestalten wollen. Für den Fall, daß ihnen kein Thema einfällt, habe ich mehrere Themen im Hinterkopf (vgl. dazu BASTIAN 1984, 295 f). Meine Aufgabe bei der Themenwahl sehe ich darin, abschätzen zu können, ob sich ein gewünschtes Thema praktisch realisieren läßt. Dazu gehört die Durchsicht des mir bekannten Spiel- und Liedmaterials hinsichtlich des Themas und hinsichtlich der instrumentalmusikalischen Thematik. Weiterhin gehört dazu, abzuschätzen, ob sich das gewünschte Thema trotz lediglich einmal wöchentlich stattfindenden 50min. Unterrichts in angemessener Zeit, d.h. in max. zwölf Wochen realisieren läßt. Es ist ebenfalls zu überlegen, welche Aufgaben außerhalb des Unterrichts von den Schülern bzw. deren Eltern übernommen werden können.

Es ist durchaus möglich, daß sich nach Durchsicht der Materialien ein Thema als wenig interessant oder ergiebig erweist. Daher ist es ratsam, immer gleich mehrere Themen auszuwählen und eine Rangliste aufzustellen. Die auf die Plat-

ze verwiesenen Themen werden dann später behandelt. Es besteht allerdings auch die Möglichkeit, eigene Instrumentalstücke bzw. Lieder zu komponieren.

Es wird hier deutlich, daß ProU „ein geplantes, inhaltlich bestimmtes Geschehen darstellt“ (HANSEL 1986, 31). Es zeigt sich „die Verantwortung des Lehrers für das Projektgeschehen“ (ebd.; vgl. BASTIAN 1984, 295) in erster Linie im Vorfeld des ProU.

Spielthema: Geisterstunde

Spieltechnik: Wechselschlag mit Anlegen auf einer bzw. auf mehreren Saiten.

In den vergangenen Stunden wurde die Grundlage der o.g. Spieltechnik eingeführt und geübt. Es geht nun darum, das Gelernte zu vertiefen.

Material: Geistermusik, -lieder, -tänze, -bilder, -geschichten und -kostüme. Kinder sind offen für jede Art von Musik, die ihnen etwas sagt. Dabei ist es unerheblich, aus welchem Kulturkreis, aus welcher Epoche oder aus welchem Bereich (E oder U) die Musik stammt. Es ist aber gerade auch für jüngere Kinder oftmals nicht leicht, ihre Gedanken oder Gefühle bezüglich dieser oder jener Musik zu verbalisieren. Von daher bietet es sich an — und hat sich als sinnvoll erwiesen —, gemeinsam oder jeder für sich zur entsprechenden Musik ein oder mehrere Bilder zu malen. Anschließend wird dann über die entstandenen Werke gesprochen. Die so im Unterricht entstandenen Bilder werden im Unterrichtsraum aufgehängt und können von den Zuhörern und Zuschauern im Anschluß oder auch während der Vorführung begutachtet werden.

Es wird oftmals beklagt, daß die Kinder allgemein „heute zu wenig singen“. Projekte eignen sich gut, den Kindern neue Lieder nahe zu bringen, zu lernen und instrumental zu begleiten. Die Vorzüge von Spielliedern kann an dieser Stelle nicht deutlich genug hervorgehoben werden.

Die Freude der Kinder an Bewegung und die Bewegung als Mittel zur Strukturierung von Musik sind als Begründung, nicht auf diese Element zu verzichten, hinreichend.

Planung: Sie berührt Fragen wie: Auf welche Weise können Eltern sowohl im Vorfeld als auch während der Aufführung mit einbezogen werden? In welcher Reihenfolge, Abhängigkeit z.B. vorn Schwierigkeitsgrad, sollen die Stücke geübt werden? Für den Fall, daß eine Vorführung auf Video aufgezeichnet werden soll, erweist es sich als sinnvoll, eine(n) Fachfrau(mann) hinzuzuziehen, um eventuelle Schwierigkeiten — Lichtverhältnisse, Sitzordnung, Aktionsraum etc. — im Vorfeld zu klären.

Durchführung: Während der Durchführung und Übephase ist es wichtig, immer wieder alle geplanten Aktivitäten miteinander zu kombinieren. Es zeigt

sich immer wieder, daß in dieser Zeit auch noch Gedanken aufkommen, die die Gesamtplanung verändern können. Von daher bin ich der Meinung, sich nicht zu früh und zu starr auf eine Konzeption festzulegen. Meiner Erfahrung nach reicht es völlig aus, wenn eine endgültige Fassung drei Wochen vor der Aufführung steht. Es besteht auch immer die Gefahr, daß die Schüler der Sache überdrüssig werden.

Vorführung: Vor jeder Vorführung werden die wichtigsten Elemente und der Ablauf noch einmal durchgesprochen. Ich kontrolliere, ob bei jedem Schüler die Reihenfolge der Stücke stimmt. Eine Vorführung dauert in der Regel zehn bis zwanzig Minuten. Für die Reflexionsphase ist es unerlässlich, die Vorführung aufzuzeichnen,

Der Raum ist nach Möglichkeit weitestgehend abgedunkelt, Einzige Lichtquellen sind brennende Teelichter und Beleuchtung für die Notenständer.

Die an der Vorführung Interessierten haben, begleitet von Geistermusik — Alan Parsons Projekt: Tales of mystery and imagination —, den Raum betreten und Platz genommen. Noch während die Musik spielt, kommen die Akteure als Geister verkleidet aus verschiedenen Ecken des Raumes und tanzen um die Anwesenden herum, wobei sie sie zu erschrecken versuchen. Die Musik endet, die Geister setzen sich.

Zur weiteren Einstimmung ins Thema folgt eine Geschichte — „Der kleine Geist“ von H. WINKLER, in: Gruppe und Spiel, Heft 4/90, Seite 33 f —, die von den Schülern im Wechsel vorgelesen wird: Ein kleiner und ein großer Geist überwinden ihre Einsamkeit, indem sie sich abends treffen und gemeinsam spielen. Doch schon bald wird auch das langweilig, da alle Spiele gespielt und alle Geschichten erzählt sind. Da hören sie Musik und sehen Menschen dazu tanzen, und am nächsten Abend kommt der große Geist mit dem Geistersymphonieorchester daher. Von nun an fühlen sich beide Geister wieder wohl.

Während ich das Stück „Mitternacht“ — aus der „Gespenster-Suite“ aus Maria LINNEMANN: Gitarrengeschichten Ed. 2, Seite 18, München 1991 — spiele, sitzen die Geister starr auf ihren Stühlen. Erst am Ende des Stückes, wenn die Turmuhr zwölf schlägt, beginnen sie sich zu bewegen.

Gemeinsam spielen wir das Lied „Geisterstunde“ (aus Ricos Konzert, Stufe 1, Seite 13, München 1989).

Im Anschluß daran folgt das „Gespensterlied“ („Uhu!uh!“ aus G. BÄCHLI: Der 1000füßler, Zürich 1977). Die Geister fliegen einzeln los. Wer angepöppelt wird, muß mitfliegen.

Die Geister unterhalten sich, wie sie den Abend verbringen könnten. Sie kommen zu dem Entschluß, tanzen zu gehen. Begleitet vorn „Spuk-Walzer“ (aus M. LINNEMANN a.a.O., 20), den ich auf der Gitarre spiele, tanzen

die Geister durch den Raum. Je nach Stimmungslage kann der leicht zu strukturierende Tanz mit allen Anwesenden wiederholt werden.

Im Anschluß daran spielen und singen wir noch zwei weitere Geisterlieder („finster, finster“ — Quelle unbekannt — und das „Gespensterlied“ aus dem Liedercircus, Köln 1982).

Die Turmuhr schlägt ein Uhr. Die Geister fliegen mit hohlem Geistergeschrei davon. Das Licht geht an.

Reflexion: Die Reflexion umfaßt m.M.n. mehrere Teile (vgl. BASTIAN 1984, 298 ff). Sie kann sich auf jede Phase des Grundmusters beziehen, so daß eine Bedürfnis-, Planungs-, Zielentscheidungs-, Durchführungs-Reflexion unterschieden werden kann, auch wenn diese Trennung sehr künstlich erscheint. Des Weiteren ist eine Sachliche-Reflexion (bezogen auf den spieltechnischen Inhalt) zu unterscheiden, die auch ein wichtiger Teil der Bewertung mit einfließt.

Was den (Früh-)Instrumentalunterricht betrifft, so bleibt zu bedenken, daß das Reflexionsvermögen der Schüler in Abhängigkeit von ihrem Alter zu sehen ist.

Begreift man Projektunterricht oder ProU als „*pädagogisches Experiment mit der Wirklichkeit*“ (HÄNSEL 1986, 33), das „*Schule und Gesellschaft durch praktisches pädagogisches Handeln erzieherisch zu gestalten versucht*“ (ebd.), so verlangt ProU eine besondere Reflexion des Lehrers über seine Rolle im ProU (vgl. a.a.O., 43 ff). Die Lehrer-Reflexion ist des Weiteren gefordert im Hinblick auf eine mögliche Überforderung seiner selbst oder der Schüler „durch unreflektierte Hingabe an die Hoffnung auf gleichberechtigte Interaktion“ (BASTIAN 1984, 294). Vielmehr ist zu erkennen, zu berücksichtigen und zu akzeptieren, daß sich das Lehrer-Schüler Verhältnis (vgl. a.a.O., 296 f) „mit dem Begriff der *Komplementarität*“ (a.a.O., 294), der „sich gegenseitig ergänzenden Unterschiedlichkeiten“ (ebd.) beschreiben läßt. BASTIAN (a.a.O., 295) unterscheidet bei der Komplementarität „einen institutionellen und einen qualifikationsbedingten Anteil“. Nur durch Herausarbeiten dieser Unterschiede besteht die Möglichkeit, diese zu verringern (vgl. ebd.). Ansonsten droht wie so oft ein Scheitern der Bemühungen.

Grenzen des ProU

GUDJONS (1986, 66) sieht in der Begrenztheit des Projektunterrichts — und das läßt sich wohl ohne weiteres auf den ProU übertragen — ein Merkmal desselben (vgl. auch GUDJONS 1984, 266). Es wurde in dem oben angeführten Beispiel deutlich, daß man auch im ProU nicht um eine „*Ergänzung durch Elemen-*

te des Lehrgangs“ (1986, 67; 1984, 266), d.h. um eine „Übermittlung in Form des systematisch geordneten und methodisch geplanten Unterrichts“ (1986 ebd.) herunkommt. GUDJONS (1986 ebd.; vgl. 1984, 266) geht in diesem Zusammenhang von einem „didaktischen Verbundsystem“ aus. Wenn er mit Bezug auf die Schüler im Weiteren von der Gefahr der einseitigen Spezialisierung (vgl. 1986 ebd.) spricht, so ist dies ohne Abzug auch auf den Lehrer übertragbar.

Mit Bezug auf den Doppelcharakter des ProU sieht HÄNSEL (1986, 36) eine doppelte Gefahr des Scheiterns. ProU „scheitert, wenn er seine unterrichtsverändernde und -überwindende Zielsetzung verliert, und er scheitert, wenn ihm sein Ziel, Unterricht zu sein, verloren geht“. Somit läßt sich Projektunterricht und ProU (in Anlehnung an KREFF 1974 und BENNER/RAMSEGGER 1983 in HÄNSEL 1986 ebd.) als Grenzform von Unterricht“ (HÄNSEL ebd.) fassen. Durch seinen Doppelcharakter und durch die doppelte Gefahr des Scheiterns steht ProU aber nicht nur in einem didaktischen Verbundsystem mit den anderen Formen des Unterrichts, sondern als Unterricht in Frage stellender, als Unterricht zerstörender Unterricht steht er diesem mit eben jener zerstörerischen Absicht gegenüber (vgl. ebd.).

Fazit

ProU erscheint mir trotz aller Zweifel und Grenzen ein geeignetes Mittel zu sein, den (Früh-)Instrumentalunterricht interessant zu gestalten. Sicherlich ist er nicht *das* Mittel. Einerseits soll es ja auch schon so etwas wie Projektmüdigkeit geben andererseits bleibt es fraglich, ob alles, was im Instrumentalunterricht gelernt werden soll, sich durch ProU vermitteln läßt (vgl. GUDJONS 1984, 266; MENTZEL/STAHL 1991, 13).

Solang ProU aber allen Beteiligten Spaß macht *und* einen Beitrag zur „Erziehung zur demokratischen Gesellschaft“ (GUDJONS 1984, 261) leistet, werde ich u.a. an dieser Form festhalten. Außerdem: größere (praktische) Erfahrung im ProU führt zu einem mehr an (theoretischer) Erfahrung, die so der weiteren Entwicklung des ProU wieder zugute kommt. Das zeigt aber auch, daß die Handhabung des ProU erlernbar ist.

Literatur

- BASTIAN, J. (1984): Lehrer im Projektunterricht in: WPB 36. Jg., Heft 6, Juni 1984, Seite 293 ff.
- BOSSING, C.N.L. (1952): Die Projekt-Methode in: Geissler, O. (Bearb.): Das Problem der Unterrichtsmethode in der pädagogischen Bewegung, Weinheim/Berlin/Basel 1952.
- CHOTT, P. (1988): Das Prinzip der Lebensnähe in der Schule, Frankfurt am Main/Bern/New York/Paris 1988.
- : Projektorientierter Unterricht. Eine Einführung, Weiden 1990.
- CORRELL, W. (1964): Die Anthropologie John Deweys und ihre Bedeutung für die Pädagogik, in: HAGENMEIER/CORRELL/VAN VEEN-BOSSE (Hrsg.): Neue Aspekte der Reformpädagogik, Heidelberg 1964.
- DEWEY, J./KILPATRICK, W.H. (1935): Der Projektplan, Weimar 1935.
- DUNCKER, L./GÖTZ, B. (1984): Projektunterricht als Beitrag zur inneren Schulreform. Begründungen, Erfahrungen, Vorschläge für die Durchführung von Projektwochen, Langenau-Ulm 1984.
- GUDJONS, H. (1984): Was ist Projektunterricht? Begriffe—Merkmale—Abgrenzungen in: WPB 36. Jg, Heft 6, Juni 1984, Seite 260 ff.
- : Handlungsorientiert Lehren und Lernen — Projektunterricht und Schüleraktivität, Bad Heilbrunn 1986.
- HÄNSEL, D. (Hrsg.) (1986): Das Projektbuch Grundschule Weinheim/Basel 1986.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (LiSuW 1990⁸): Projektwoche. Eine Hilfe für die Schul- und Unterrichtsorganisation 8. Auflage, Soest 1990.
- MENTZEL, O./STAHL, H. (1991): Mit Projekten den Unterricht verändern. Initiativen in den neuen Bundesländern in: Grundschule 6/91, Seite 12 ff.
- PREGIZER, K. (1987): Projekt und Bedürfnis — Ausgewählte Ansätze einer Bedürfnistheorie unter besonderer Berücksichtigung der bedürfnistheoretischen Überlegungen von Agnes Heller, Reutlingen Uni. Diss. 1987.
- PÜTT, H. (1982): Projektunterricht und Vorhabengestaltung, Essen 1982.
- POTT, H. (1978): Projekt und Vorhaben — eine Begriffsgenese in: Stach, H. (Hrsg.) (1978): Projektorientierter Unterricht. Theorie und Praxis, Kastellaun 1978.
- REBLE, A. (1979⁴): Die Arbeitsschule. Texte zur Arbeitsschulbewegung, 4. verbesserte Aufl., Bad Heilbrunn 1979
- REISS, G./v. SCHOENEBECK, M. (1990): Schülertheater mit Musik. — Ein kommentiertes Stückeverzeichnis hrsg. vom KM-NRW, Frechen 1990.
- SCHIEBE, W. (1969): Die reformpädagogische Bewegung 1900-1932. Eine einführende Darstellung, Weinheim/Berlin/Basel 1969.
- SEMMERLING, R. (1991): Mit Projektlernen zum pädagogischen Programm. Eine Betrachtung zum Thema: Projekt Lernen oder Projektlernen in: Grundschule 6/91, Seite 16 ff.
- STACH, R. (Hrsg.) (1978): Projektorientierter Unterricht. Theorie und Praxis, Kastellaun 1978.
- WITTMOSER, L./SCHLOSSER, K./HEWENER, H. (Hrsg.) (1990): Musik-Theater in der Schule. Vier Projekt-Berichte, Frankfurt am Main 1990.

Dr. Ludger Kowal-Summek
Curieweg 14
40591 Düsseldorf

Habituelle und situative Rezeptionsweisen beim Musikhören oder: Versuchen wir, immer gleich zu hören!

ANDREAS C. LEHMANN

*Maria Luise Schulten (Hg.): Musikvermittlung als Beruf. - Essen: Die Blaue Eule 1993.
(Musikpädagogische Forschung, Band 14)*

I. Hörerzentrierte Rezeptionsforschung

Die Rezeption eines Musikstückes stellt die Grundlage des musikalischen Erlebens dar, das sich unsichtbar für den Außenstehenden als Auseinandersetzung des Hörers mit der Musik (dem musikalischen Objekt) vollzieht. Musikpsychologisch kann Rezeption als Synonym für Hören verstanden werden, wobei nicht eine Beschränkung auf die rein sensorische Wahrnehmung (Perzeption) vorgenommen werden soll, sondern das Hören mit all seinen *affektiven* (Gefühle, Befindlichkeiten), *kognitiven* (Gedanken, Assoziationen, Bewertungen) und *konativen* (psychophysischer Mitvollzug, außermusikalische Tätigkeiten) Begleiterscheinungen in einem bestimmten situativen Kontext gemeint ist. Musikpädagogisch relevant ist die hörerzentrierte Sichtweise deshalb, weil die Vermittlung von Musik immer einer Höraktivität bedarf, die an eine bestimmte Situation gebunden ist und den ganzen Menschen mit seiner Biographie sowie der aktuellen Lebenswelt umfaßt. Musikalische Wirkung und Wertung beruhen daher nicht ausschließlich auf den strukturellen Gegebenheiten der Musik, sondern werden vom Hörer aktiv aufgrund bereits vergangener Wirkungs- und Funktionserfahrung an ein klingendes oder vorgestelltes Musikstück herangetragen.

Bereits zu Beginn dieses Jahrhunderts wurde eine (nicht immer empirische) hörerzentrierte Rezeptionsforschung betrieben, deren Ausgangspunkt der Begriff des „Musikerlebens“ war. Diese Forschung orientierte sich z.T. an der Tonpsychologie, vor allem aber an der Charakterkunde, einer älteren Form der Persönlichkeitspsychologie, die stark von philosophischen Vorstellungen durchdrungen ist. Im Mittelpunkt jener meist typologisch arbeitenden Forschung stehen so genannte Typen, die bestimmte als zusammengehörig empfundene Merkmalsaggregate repräsentieren. Die Typen sind durch ihre Disposition zur zeitlichen und intersituativen Konstanz gekennzeichnet, d.h., daß Erlebnisse oder momentane Verhaltensweisen eines bestimmten Typus zu einem gewissen Maße vorhersagbar werden. Die intuitiv erfaßten Prägnanz- oder Ganzheitsideen, die der typologisch orientierten Forschung zugrunde liegen, verleihen ihr einen großen heuristischen Wert (vgl. STRUNZ 1960, 163). Jeder typologische Ansatz im musikalischen Bereich kann aufgrund der Beziehung zwischen Charakterforschung und moderner Persönlichkeitspsychologie auch als eine Art

musikalische Differential- oder Persönlichkeitspsychologie betrachtet werden (vgl. SCHAUB 1980, 142). Die typologiebildenden Kriterien sind vielfältig, und so existieren neben reinen Hörertypologien (z.B. ALT 1935; MÜLLER-FREIENFELS 1936; MUHLACK 1947; ADORNO 1962) auch musikalische Typologien in Verbindung mit Persönlichkeitsmerkmalen (z.B. BAPPERT 1951; KÜNDIG 1961; HEDDEN 1973), Präferenzen (z.B. SRG 1979) oder Umgangsweisen (z.B. BEHNE 1986; G&I 1990). Allen genannten Arbeiten ist die Suche nach intersituativ konsistentem Rezeptionsverhalten gemeinsam, und es gibt einige Gründe, die die Vermutung einer solchen Hörverhaltenskonsistenz stützen. Da in der angloamerikanischen Forschung die Typenlehre keine wirkliche Tradition hat, wird dort eine Rezeptionsforschung betrieben, die sich eher an der Emotions- oder Motivationspsychologie orientiert (z.B. GABRIELSSON 1992; SLOBODA 1991; ROE 1985).

II. Gründe für eine mögliche Hörverhaltenskonsistenz

1. Unsere Wahrnehmung muß aufgrund ihrer begrenzten Informationsverarbeitungskapazität ökonomisch arbeiten und in einer konkreten Hörsituation musikalische Eindrücke kategorisieren. Dadurch wird auf dem Hintergrund bereits vorhandener Erfahrungen eine Reduktion der einströmenden Information erreicht und eine sinnvolle Strukturierung der Umwelt möglich. Im Zuge dieses Kategorisierungs- und Verarbeitungsprozesses werden gleichzeitig Wahrnehmungs- und Wirkungsschemata aufgebaut, die in zukünftigen Hörsituationen wieder eingesetzt werden können.

2. Das musikalische Erleben ist aus der Sicht des Hörers kausal mit dem musikalischen Objekt verbunden. Musik und Erleben erfüllen zusammen im Alltag des Hörers bestimmte Funktionen: So kann Musik z.B. belohnen, instrumentelle Reaktionen hervorrufen, Werte repräsentieren usw., wobei die Funktionen vielfältig sind und sowohl an die Situation als auch an die gehörte Musik gebunden sind. Gleiche Situationen und gleiche Musik führen daher zu einem etwa vergleichbaren Erleben (vgl. KLEINEN 1986). Es ist kaum übertrieben zu behaupten, daß Musik nie funktionslos rezipiert wird. Die Bewertung einer spezifischen Musik bzw. des Erlebens dieser Musik enthält daher auch immer eine Aussage darüber, wie gut die Musik der vorn Hörer intendierten Wirkung/Funktion gerecht geworden ist.

3. Die unterschiedliche musikalische Präferenz verschiedener Hörergruppen ist ein Indiz für das ungleiche Erleben und Bewerten einer bestimmten Musik und für die zeitlich stabile Vorliebe gegenüber einer bestimmten Klasse von Reizen. Durch das wiederholte, freiwillige Aufsuchen positiv besetzter, vertrauter Musik wird eine intersituative Konsistenz des Gehörten geschaffen. Es ist zu vermuten,

daß diese vordergründige Gleichheit dem Hörer auch eine gewisse Sicherheit im Hinblick auf sein musikalisches Erleben garantiert.

4. Da Gewohnheit in allen Bereichen des Lebens Verlässlichkeit und Konstanz schafft (vgl. ENDRUWEIT/TROMMSDORFF 1989, 253), ist anzunehmen, daß auch der hörende Umgang mit Musik davon nicht ausgeschlossen ist. Es ist durchaus denkbar, daß das Hören, das man als einstellungsbedingtes Verhalten unter geringer persönlicher Beteiligung ansehen kann, automatisiert wird. Der Hörer wird versuchen, mit vergleichbarer Musik in immer ähnlicher Weise umzugehen, um sie in ähnlicher Weise erleben zu können. Was für einen bestimmten Hörer „vergleichbar“ ist, hängt wahrscheinlich von seinen Hörerfahrungen ab.

5. MADSEN/GERINGER (1990) konnten zeigen, daß es stabile vorbildungsbedingte Unterschiede bei Hörern im Hinblick auf die Aufmerksamkeitszuwendung zu bestimmten musikalischen Parametern gibt. Die musikalisch stärker vorgebildeten Versuchspersonen richten ihre Aufmerksamkeit hauptsächlich auf spezielle Parameter (Melodie, Rhythmus), während sich weniger Vorgebildete auf einfacher zu erfassende Parameter (Dynamik, Klangfarbe) konzentrieren. Durch Beschäftigung mit Musik werden demnach kognitive Mechanismen zur Verarbeitung von Musik erworben.

6. Auch negativ besetzte Musik wird in gewisser Weise vom Hörer konsistent behandelt/verarbeitet. Alltagsbeobachtungen in Bezug auf musikalische Vorurteile scheinen anzudeuten, daß Hörer bei nicht-präferierter Musik bestimmte Wahrnehmungs- und Wirkungserwartungen enttäuscht sehen (z.B. „Neue Musik hat keine Melodie“ oder „Rockmusik ist nur laut und rhythmisch“). Man kann allgemeiner vermuten, daß die Ablehnung einer bestimmten Musik aufgrund fehlender Kategoriensysteme, unzureichend ausgebildeter kognitiver „Werkzeuge“ zur angemessenen Verarbeitung, falscher Wahrnehmungserwartungen oder wegen mißlungener Funktionalisierung des Gehörten erfolgt.

Die o.g. Aspekte geben hinreichend Anlaß für die — zugegebenermaßen — provokative These, daß der Hörer versuche, immer gleich zu hören. Da der Hörer und die Situation nicht immer gleich sind und ein Hörer möglicherweise verschiedene Präferenzen hat, muß jedoch auch ein gewisser Spielraum des Hörerverhaltens angenommen werden. Daher resultieren auch die Einschränkungen vieler Autoren in Bezug auf die Reinheit ihrer Hörtypen oder die Ausschließlichkeit einer bestimmten Hörweise (vgl. MÜLLER-FREIENFELS 1936, 112; MUHLACK 1947, 50; BEHNE 1987, 246).

Da bislang m.W. keine Überprüfung der zeitlichen Konstanz von Hörverhaltensmustern vorgenommen worden ist, sollte in einer ersten eigenen Untersuchung der Frage nachgegangen werden, ob die musikalischen Rezeptions- oder Umgangsweisen wirklich stabil — also habitualisiert — sind, und in einer zweiten, wie sie sich in einer konkreten Hörsituation verändern. Die zweite Befragung hat zum Ziel, den Zusammenhang zwischen einer musikalischen

Einstellung (habituelles Hörverhalten) und tatsächlich gezeigtem Verhalten (situative Rezeption) zu untersuchen.

III. Untersuchung zum habituellen Hörverhalten

Für die *erste Befragung* ist in Anlehnung an die Studie von BEHNE (1986, vgl. 119 ff) ein Fragebogen konzipiert worden, der von insgesamt 517 Versuchspersonen verschiedenen Alters (\bar{x} 27.5; $s = 19.5$) ausgefüllt wurde.

Vorgegeben waren 68 Testaussagen, die als Verhaltensintentionen bzw. Überzeugungen („behavioral intentions“, „beliefs“; vgl. FISHBEIN/AJZEN 1975; 1980) im Hinblick auf den Umgang mit präferierter Musik formuliert worden waren. Bei dieser Befragung wurde keine Musik vorgespielt, vielmehr sollten die Versuchspersonen an jene Musik denken, die sie besonders gern und oft hören. Zur Auswertung wurde der Ausgangsfragebogen einer Variablenclusteranalyse unterzogen, die 15 interpretierbare Cluster lieferte. Man könnte diese 15 Komplexe unter Umständen auch als „Dimensionen des Musikerlebens“ bezeichnen (für Erläuterungen zu den einzelnen Clustern s. Tab. 1).

Skalenbezeichnung	\bar{x}	Inhaltlicher Rahmen der Skala
SENSUALISMUS	4.25	Hören auf Klangsinnliches
AUSDRUCK	4.22	Musikalischer Ausdruck
EMOTION/LAUNE	4.16	Stimmungsverbesserung
MOTORISCHER MITVOLLZUG	4.05	Mitsingen, -klopfen, -bewegen
ZEITEMPFINDEN	3.82	Raffungen der erlebten Zeit
RUHE/ENTSPANNUNG	3.71	Beruhigung und Entspannung
SENTIMENTALITÄT	3.51	Denken an Vergangenes
AUFFÜHRUNGSASPEKTE	3.50	Musikalische Effekte/Aufmerksamkeit
KOMPENSATION/ESKAPISMUS	3.40	Abkehr von der Realität
BACKGROUND	3.32	Diffuses Hören
AKTIVATION	3.27	Vegetatives Hören
COPING	3.12	Lebensbewältigung
STRUKTUR	3.10	Strukturierendes, kognitives Hören
IDENTIFIKATION	2.83	Identifikation mit Musik, Musikern oder Gleichgesinnten
REGRESSION	2.80	Gefühl der Geborgenheit

Tab. 1.: 15 Skalen zum habituellen Rezeptionsverhalten in der Reihenfolge ihrer Bedeutung für die Befragten der zweiten Untersuchung

Das Gesamtprofil der Stichprobe (s. Abb. 1) zeigt ein von affektiv-assoziativen, motorischen sowie diffusen Rezeptionsaspekten dominiertes Mittelwertprofil des habituellen Hörverhaltens, bei dem die kognitiven Anteile vergleichsweise schwächer ausgeprägt sind. Insgesamt besteht ein größeres Bedürfnis nach Ruhe und Entspannung als nach Aktivierung, gleichwohl werden kompensatorische Aspekte und solche der Lebensbewältigung nicht als entscheidend für das Musikhören angesehen.

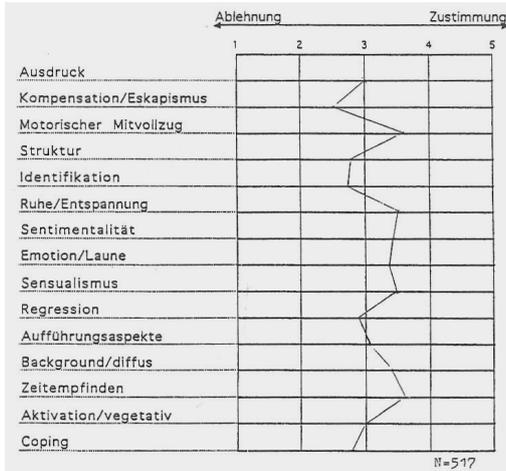


Abb. 1: Mittleres Antwortprofil der Gesamtstichprobe

Unter den Befragten befand sich eine Gruppe von Musikstudenten ($N = 23$), die zweimal im Abstand von 12 Wochen den Fragebogen ausgefüllt haben. Die Analyse dieser Messwiederholung zeigte über den gesamten Fragebogen hinweg keine überzufälligen Veränderungen ($F(1,23) = 1.9, p = .181$). Die musikalischen Rezeptionsweisen, hier verstanden als Wissen des Hörers um das eigene Hörverhalten und seine Verhaltensintentionen im Hinblick auf die präferierte Musik, können daher als überdauernde, habituelle Verhaltensmerkmale gelten. Dieser Befund stellte einen weiteren Beleg für die Annahme einer intersituativen Konsistenz des Hörens dar.

IV. Untersuchung zum Zusammenhang von habituellem und situativem Hörverhalten

Zur Durchführung der zweiten Befragung wurden die 15 Variablencluster, als Testausgaben formuliert, in einen neuen, stark verkürzten Fragebogen aufgenommen. Von den Versuchspersonen der zweiten Untersuchung ($N = 140$; Alter $\bar{x} = 21.1$; Median = $\{20,21\}$) wurde zunächst eine Grundmessung (habituelle Rezeptionsweise) ohne Musik erhoben, der dann drei Hörbeispiele folgten (situative Rezeptionsweisen). Der erste Teil dieser Untersuchung ist vergleichbar mit der ersten Befragung. Die Rezeption der Musikstücke wurde mit Hilfe der gleichen Skalen erfaßt, die auch für die Grundmessung verwendet worden sind. Als Hörbeispiele (kurz: HB) waren dreiminütige Ausschnitte aus Werken von Schönberg (aus Op.16,1) und Grieg (aus Op.64) sowie ein Stück der lateinamerikanischen Volksmusikgruppe Calchakis ausgewählt worden.

Das situative Rezeptionsmuster, das sich in der unterschiedlichen Zustimmung der Hörer zu den jeweils 15 Skalen niederschlägt, dürfte von der strukturellen Beschaffenheit der HBe und der Erfahrung des Hörers mit der musikalischen Wirkung jener Musik abhängen. Das Beispiel von Schönberg wird von der gesamten Stichprobe wenig intensiv und kaum affektiv erlebt, gleichzeitig stehen strukturelle Aspekte und besondere musikalische Effekte im Vordergrund der Rezeption (s. Abb. 2). Bei dem lateinamerikanischen Stück lädt die rhythmische Komponente den Hörer zum motorischen Mitvollzug ein und das HB wird ebenso stimmungsverbessernd empfunden wie das von Grieg. Letzteres wird am intensivsten von allen drei Stücken erlebt: Durch das Erzeugen affektiver Reaktionen und eines Gefühls der Entspannung erfüllt es am ehesten psychohygienische Funktionen. Die HBe von Calchakis und Grieg sind gleichermaßen in der Lage, eine musikalische Hintergrundfunktion (s. Skala BACKGROUND) zu erfüllen.

Die Grundmessung (habituelle Rezeptionsweise) weicht für die Gesamtstichprobe bis auf die Skalen STRUKTUR und AUFFÜHRUNGSASPEKTE signifikant ($p \leq .05$) von der über die drei HBe gemittelten Musikmessung ab. Beim Hören nichtpräferierter Musik wird demnach eine situative Rezeptionsweise aktiviert, die sich vom gewohnheitsmäßigen Hörverhalten zunächst vor allem durch einen Intensitätsverlust abhebt. Die habituelle Rezeption wird von den Befragten subjektiv intensiver eingeschätzt als das konkrete Hörerlebnis. So treten bei den Musikbeispielen die affektiven, vegetativen sowie assoziativen Rezeptionsaspekte in den Hintergrund, während das strukturelle Hören im Vergleich dazu stärker hervortritt. Die Befunde lassen vermuten, daß die affektiv subjektbezogenen Aspekte der Rezeption in der Hörsituation zunächst weniger zur Ausprägung kommen und vermutlich erst nach einer gewissen Zeit des Hörens und einer stärkeren Vertrautheit mit der Musik wichtig werden. Die Testsi-

tuation scheint mir mit desjenigen des musikpädagogischen Alltags vergleichbar zu sein, in der dem Schüler im Unterricht ein relativ kurzer Ausschnitt unbekannter Musik dargeboten wird, der von ihm zunächst kategorisiert und bewertet werden muß, wobei möglicherweise wichtige Teilaspekte der gewohnten Rezeption verloren gehen, die für die Bewertung (Ich-Urteil; vgl. BEHNE 1986, 14 ff) der Musik von Bedeutung sind. Dieser Befund wird durch die Ergebnisse von MORGUET/MOSER-HAUCK (1991, 198) gestützt, daß musikalische Laien Musik stark anhand ihrer Wirkung bewerten. Ändert sich die Wirkung aufgrund eines unterschiedlichen Zugangs zur Musik, kann es auch zu negativeren/positiveren Bewertungen kommen.

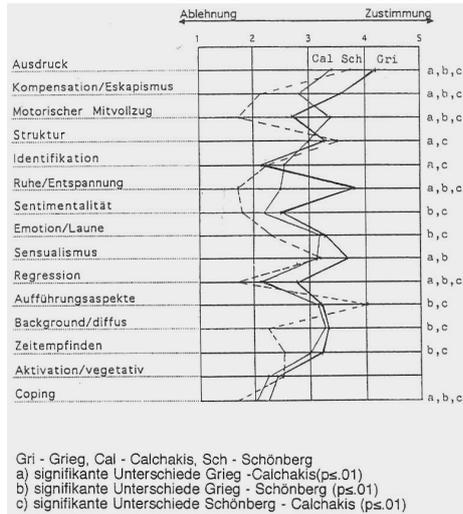


Abb. 2: Profil der drei Hörbeispiele

Der Verlauf des Profils der einzelnen Musikmessungen ist abhängig vom Präferenzurteil: Je mehr ein Stück gefällt, desto intensiver wird es erlebt, daß heißt, die Zustimmung zu den einzelnen Skalen ist signifikant höher als bei niedrigerem Gefallen. Die habituellen Rezeptionsweisen, wie sie in der Grundmessung erhoben worden sind, unterscheiden sich bei Gruppen mit unterschiedlich starkem Gefallen (hohes vs. niedriges Gefallen) für ein bestimmtes HB kaum. Bei dem Musikstück von Schönberg z.B. gibt es in der Grundmessung lediglich einen signifikanten Unterschied zwischen beiden Gruppen auf der Skala STRUKTUR ($F(1,43) = 4.174$; $p .048$), der darauf zurückzuführen ist, daß in der Gruppe mit hohem Gefallen für das HB die Musiker überwiegen, die generell höhere Werte auf den Skalen zum strukturellen Hören aufweisen. Die situativen Rezeptionsweisen fallen dagegen extrem verschieden aus: Bei dem HB von Schönberg bestehen zwischen den Präferenzgruppen auf fast allen Skalen (Ausnahme BACKGROUND) signifikante Unterschiede, wobei die Differenzen zwischen den Werten zum Teil erstaunlich groß sind. Für dieses Stück werden die höchsten Werte $\bar{x} \leq 3.75$) von den Versuchspersonen, denen das Stück gut gefällt auf den Skalen AUSDRUCK, STRUKTUR, SENSUALISMUS sowie AUFFÜHRUNGSASPEKTE erreicht (s. Abb. 3); bei dem HB von Grieg auf den Skalen AUSDRUCK, KOMPENSATION/ESKAPISMUS, RUHE/ENTSPANNUNG, EMOTION/LAUNE sowie SENSUALISMUS (o. Abb.); für das lateinamerikanische Stück auf den Skalen AUSDRUCK, MOTORISCHER MITVOLLZUG, EMOTION/LAUNE und SENSUALISMUS (o. Abb.).

Da die drei Ausschnitte von der gesamten Stichprobe in der Reihenfolge Grieg — Calchakis — Schönberg präferiert worden waren, kann man annehmen, daß höhere Werte auf den Skalen KOMPENSATION/ESKAPISMUS, MOTORISCHER MITVOLLZUG, RUHE/ENTSPANNUNG und EMOTION/LAUNE Anzeichen für eine angenehm erlebte Rezeption darstellen, während ein stärker kognitiv ausgerichtetes Hören bei gleichzeitigem Fehlen der oben genannten Aspekte zu einer zunächst negativeren Bewertung des Gehörten führt. Der Klang sowie der zu emotionalen Reaktionen führende musikalische Ausdruck werden möglicherweise für das Vertrauensurteil herangezogen und scheinen wichtige Bestandteile der Rezeption zu sein, die auf die Bewertung Einfluß nehmen. Vom Effekt des Gefallens ist bei allen HBen die Skala zum diffusen Hören ausgenommen, die sowohl bei hohem als auch niedrigem Gefallen für ein Musikstück keine signifikanten Unterschiede aufweist. Ob eine Musik im Hintergrund gehört werden kann, ist also weitgehend unabhängig von der Präferenz für diese erklingende Musik.

Aufgrund der Ergebnisse einer Personenclusteranalyse der Grundmessung wurden drei ausgewählte Gruppen von Hörern untersucht (s. Abb. 4): der größte Cluster (Cluster A) der Stichprobe mit 121 Personen unter Einbeziehung der bis zum Homogenitätsniveau 0.45 nicht gruppierten 22 Versuchspersonen, des wei-

teren ein Cluster aus 11 Personen (Cluster B) sowie eine Gruppe mit 8 Personen (Cluster C). Signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen in Hinblick auf Geschlecht, oder musikalische Vorkenntnisse sind statistisch nicht nachweisbar. Die drei Cluster zeichnen sich jedoch durch unterschiedlich intensive habituelle Rezeptionsweisen aus (quantitativer Unterschied), wobei Cluster C am intensivsten und Cluster B am wenigsten intensiv hört. Die Cluster A und B unterscheiden sich lediglich auf drei der fünfzehn Skalen signifikant: Der Cluster B setzt

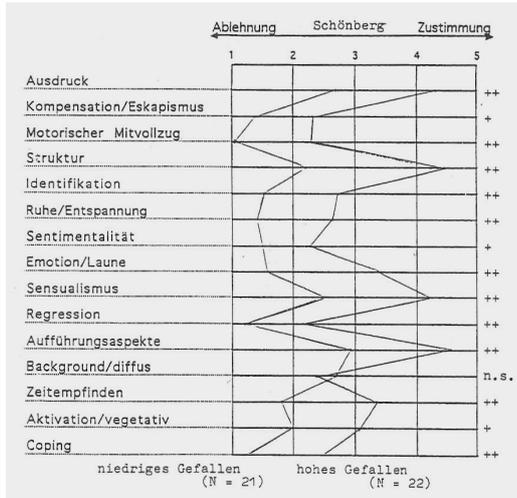


Abb. 3: Rezeptionsprofile der Präferenzgruppen (hohes vs. niedriges Gefallen für das Hörbeispiel von Schönberg)
 +) signifikanter Unterschied $p < .05$
 ++) signifikanter Unterschied $p < .01$

Musik weniger zur Bewältigung von Problemen ein, hört sie etwas weniger emotional und klangsinlich, dafür aber tendenziell stärker diffus als Cluster A. Eine schlüssige Erklärung für die unterschiedlichen Rezeptionsmuster der drei Cluster kann im Moment nicht gegeben werden. Auf den Skalen AUSDRUCK, STRUKTUR und SENTIMENTALITÄT bestehen im Hinblick auf die habituierten Rezeptionsweisen keine signifikanten Unterschiede zwischen den drei Hörergruppen. Dieser Befund läßt sich zum Teil auf die homogene Zusammensetzung der Cluster in Bezug auf die Vorbildung zurückführen, da bei einer Detailanalyse offenkundig wird, daß die Musiker der Stichprobe auf der Skala STRUKTUR, die Nicht-Musiker auf der Skala SENTIMENTALITÄT signifikant höhere Werte aufweisen, Während die Intensität des musikalischen Erlebens als übergeordnete Variable anzusehen ist, die als quantitativer Unterschied zwischen verschiedenen Hörern differenziert, ergeben sich die qualitativen Aspekte aus der unterschiedlichen Gewichtung der einzelnen Rezeptionsaspekte bei den drei Hörerclustern.

Um zu untersuchen, ob sich die Profile der habituellen von denen der situativen Rezeptionsweise unterscheiden, wurde für jede Skala die Differenz zwischen Grund- und Musikbedingung berechnet und die Werte der drei Gruppen anschließend miteinander verglichen (multipler Mittelwertsvergleich nach Duncan; s. Abb. 4). Das Maß der Abweichung zwischen Grund- und Musikmessung ist als Indiz dafür anzusehen, wie stark die Hörer eines Clusters versuchen, die erklingende Musik mit ihrer habituellen Rezeptionsweise zu hören. Im Falle einer identischen Rezeption müßten die Werte übereinstimmen (keine Abweichung); wird die erklingende Musik jedoch stärker bzw. weniger positiv erlebt, so weichen die Werte voneinander ab. Die bereits angeführten Ergebnisse belegen zwar einen Intensitätsverlust für die Gesamtstichprobe, nun wird jedoch eine Differenzierung nach Hörerclustern vorgenommen. An den Mittelwertsvergleichen wird erkennbar, daß es der Cluster C ist, der die meisten signifikanten Mittelwertsdifferenzen zu den anderen Gruppen aufweist. Zwischen den Clustern A und B gibt es lediglich auf den Skalen EMOTION/LAUNE, und SENSUALISMUS signifikante Unterschiede. Bei der Betrachtung der gemittelten Abweichungen zwischen Grund- und Musikmessung für alle drei Gruppen zeigt sich, daß die Gruppe mit der höchsten generellen Zustimmung (Cluster C) auch mit $\bar{x} = 1.35$ die höchste mittlere Abweichung der Musikmessung von der Grundmessung aufweist. Darauf folgt mit einer mittleren Abweichung von $\bar{x} = .69$ der Cluster A vor dem Cluster B mit $\bar{x} = .41$ (alle Unterschiede sind signifikant; $F(2,139) = 7.12, p = .001$). Je weniger intensiv das habituelle Rezeptionsmuster ausfällt (s. Cluster B), desto geringer sind die nachfolgenden Abweichungen von diesem Muster, während bei einem besonders intensiven Hörmuster (s. Cluster C) die Schwankungen zwischen habituellem und situativem Hörverhalten erheblich werden. Obwohl die Diskrepanz zwischen habituellem

und situativem Rezeptionsverhalten bei Cluster C größer ist als bei den anderen beiden Clustern, werden selbst bei weniger präferierten HBen gegenüber den anderen Gruppen signifikant höhere Werte erreicht. Hörer mit einem intensiven

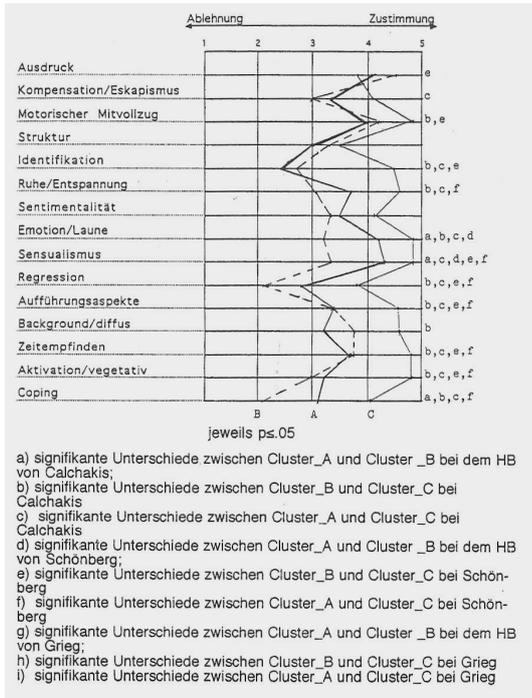


Abb. 4: Habituelle Rezeptionsweisen der drei Hörcluster

Hörmuster sind also anfälliger für Effekte, die durch ein konkretes, nichtpräferiertes HB hervorgerufen werden. Die generelle Intensität des Erlebens bleibt jedoch weitgehend erhalten. Dagegen sind Hörer mit weniger intensivem habituellem Rezeptionsmuster in ihrem Erleben durch die Wirkung der Musik in einer konkreten Hörsituation weniger beeinflussbar.

Die Problematik der qualitativen Vergleichbarkeit von habituellem und situativem Hörverhalten läßt sich an der Gewichtung der einzelnen Rezeptionsaspekte untersuchen, denn möglicherweise ist trotz unterschiedlicher Intensität die Rangfolge der 15 Skalen bei Grund- und Musikmessung vergleichbar. Um dieser Frage nachzugehen wurden Rangkorrelationen (r_s) zwischen der Grundmessung und den einzelnen Musikmessungen für Untergruppen der Stichprobe berechnet. Bei den Musikern der Stichprobe ($N = 77$), die in der Mehrzahl eine kunstmusikalisch orientierte Präferenz angeben, liegt die Rangkorrelation zwischen Grundmessung und dem HB von Grieg bei $r_s(15) = .90$ ($p < .001$), bei den Nicht-Musikern ($N = 63$), die eher popularmusikalisch interessiert sind, lediglich bei $r_s(15) = .57$ ($p < .05$). Dieser Unterschied ist signifikant ($p < .05$). Für das HB von Calchakis weisen die Musiker eine Rangkorrelation mit ihrer habituellen Rezeptionsweise von $r_s(15) = .73$ ($p < .05$) auf, während sie bei den Nicht-Musikern bei $r_s(15) = .80$ ($p < .001$) liegt. Obwohl die letzten beiden Korrelationen nicht überzufällig voneinander abweichen wird dennoch deutlich, daß die Ähnlichkeit des H13s mit der präferierten Musik den Einsatz der habituellen Rezeptionsweise begünstigt: Je ähnlicher ein konkretes Musikstück der präferierten Musik ist, desto intensiver wird es erlebt und die gewohnten Erlebensstrategien können effektiver eingesetzt werden. Die Rangkorrelation zwischen den Vorbildungsgruppen beträgt $r_s(15) = .88$ ($p > .001$). Trotz einer hohen Übereinstimmung der habituellen Rezeptionsmuster haben die beiden Gruppen unterschiedliche Prioritäten beim Hören, was z.B. bei den Rangunterschieden auf den Skalen KOMPENSATION (bei Musikern Rang 7 — bei Nicht-Musikern Rang 11), STRUKTUR (9 — 14), AKTIVATION (12 — 9) oder BACKGROUND (13 — 7) deutlich wird. Die Musiker haben eine stärker kompensatorische, gleichzeitig aber auch eine strukturellere Rezeptionsweise als die Nicht-Musiker, die eher von Musik angeregt werden möchten und etwas diffuser hören.

V. Abschließende Betrachtung

Habituelle Rezeptionsmuster sind als überdauernde Verhaltensmerkmale anzusehen, die in einer konkreten Hörsituation modifiziert werden können (→ situative Rezeptionsweise), wobei eine Tendenz des Hörers zu seinem gewohnheitsmäßigen Verhalten besteht. Mit dem Ziel, Musik immer wieder gleich erleben zu können, versucht der Hörer, sie in ähnlicher Weise zu rezipieren. Erle-

ben und Präferenz sind untrennbar miteinander verbunden, da man in der Präferenzentscheidung nicht nur eine Bewertung des klingenden Objektes sondern auch eine Evaluation des Hörprozesses selbst sehen kann. In Abhängigkeit von der dargebotenen Musik gelingt es dem Hörer unterschiedlich gut, sein habituelles Hörverhalten auf die Musik anzuwenden: Je mehr ein Stück dem Hörer gefällt, desto leichter können gewohnte Verhaltensintentionen, Wahrnehmungs- und Wirkungserwartungen auf die Musik bezogen werden, und desto intensiver wird sie dann auf fast allen Dimensionen der Rezeption erlebt. Bei nicht-präferierter Musik kommt es konsequenterweise zu einer weniger intensiven Hörfahrung (quantitative Veränderung der Rezeption). Hörer mit einem intensiven Hörmuster zeigen in einer konkreten Hörsituation größere Abweichungen von ihrer habituellen Rezeptionsweise als Versuchspersonen mit weniger ausgeprägtem Musikerleben. Die von den Befragten eingeschätzte Intensität der habituellen Rezeption liegt generell über der des situativ modifizierten Hörverhaltens. Die vorliegende Studie läßt keine Aussage darüber zu, ob der Intensitätsverlust auf geringeres Gefallen oder eine schwächere Wirkung der Musik in der experimentellen Hörsituation zurückgeht. Das Hören erscheint als Prozeß, der zu Beginn eine andere, möglicherweise objektivere Hörweise erfordert als nach einem „Einhören“. Durch den Einsatz einer kognitiveren Hörstrategie treten jedoch bestimmte affektive sowie psychomotorische Rezeptionsaspekte in den Hintergrund (qualitative Veränderung der Rezeption). Dies führt zu einer negativeren Bewertung des Erlebens und damit auch der Musik, da musikalisches Erleben kausal mit dem klingenden Objekt in Verbindung gebracht wird. Habituelle Rezeptions- oder Umgangsweisen sind als erworbene, überdauernde Prototypen des musikalischen Erlebens anzusehen, die zur Evaluation des Hörprozesses herangezogen werden können und daher auch eine Rolle bei der Präferenzentstehung und -veränderung spielen.

Sollte oder könnte es ein Ziel musikpädagogischen Bemühens sein, aktiv oder passiv zu einer Modifizierung der Rezeptionsweisen und damit zu einer Veränderung des musikalischen Erlebens beizutragen? Zunächst müßte die Frage gestellt werden, wie der Hörer mit einer — wie auch immer gearteten — Musik umgeht oder umgehen möchte, wie er sie erlebt, welche Wirkungen er ihr zuschreibt bzw. sich von ihr erhofft. Die unterschiedlichen musikalischen Vorlieben und Ausdrucksformen verschiedener Hörergruppen und Musikkulturen sind ein Anzeichen dafür, daß verschiedene Musik durchaus zu einem gleichen Erleben führen kann bzw. gleiche Funktionen erfüllt. Für einen Ansatz, der die Rezeptionsweisen berücksichtigt ist die Präferenz sekundär bzw. lediglich im Zusammenhang mit dem spezifischen Hörverhalten zu sehen. Die Beziehung zwischen Präferenz und Rezeptionsweise ist nicht kausal in dem Sinne, daß eine bestimmte Präferenz zu einer bestimmten Erlebensweise führt. Vielleicht wäre es sinnvoll, dem Hörer verschiedene Arten von Musik zugänglich zu machen,

indem man sie gegenüber seinen Bedürfnissen und Erwartungen, mithin seiner Rezeptionsweise, öffnet. Der durchschnittliche Hörer erlebt Musik in seinem alltäglichen Leben immer funktional, nie völlig zweckfrei. Dieser wichtige Zugang sollte kein musikpädagogisches Tabu sein, das aus einem falsch verstandenen Autonomieanspruch des Kunstwerks abgeleitet wird. Wie die Unterschiedlichen Rezeptionsmuster von Musikern und Nicht-Musikern zeigen, ist zumindest musikalische Vorbildung eine Variable, die einen Einfluß auf das Hörverhalten hat, Somit scheint eine Veränderung des Rezeptionsmusters durch Musikunterricht möglich. Ob mit einer Veränderung des Hörverhaltens auch eine Steigerung des Erlebens und damit verbunden eine größere Wertschätzung für sonst nicht-präferierte Musik einhergeht, bedarf einer weitergehenden Untersuchung.

Literatur

- ADORNO, Th. W.: Einleitung in die Musiksoziologie. Frankfurt a.M.: (Suhrkamp) 1962, 7. Aufl. 1989
- ALT, Michael: Eine Darstellung der Typen des musikalischen Genießens und Wertens beim Jugendlichen und ihrer pädagogischen Bedeutung. Diss., Leipzig 1935
- BAPPERT, Werner: Integrationsgrad und Musikerlebnis. Diss., Bonn 1951
- BEHNE, Klaus-Ernst: Hörertypologien. Regensburg: (Bosse) 1986
- BEHNE, Klaus-Ernst: Urteile und Vorurteile: Die Alltagstheorien jugendlicher Hörer. In H. DE LA MOTTE-HABER (Hrsg.), Handbuch der Musikpädagogik Bd. 4. Kassel: (Bärenreiter) 1987, S. 221-272
- ENDRUWEIT 0. & TROMMSDORFF, G.: Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart: (dtv/Enke) 1989
- FISHBEIN, M. & AJZEN, Belief, Attitude, Intention and Behavior. An Introduction to Theory and Research. London: (Addison-Wesley) 1975
- FISHBEIN, M. & AMEN, I.: Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior. Englewood Cliffs, NJ: (Prentice Hall) 1980
- G&I Forschungsgemeinschaft — GfK Verbraucherforschung: MC-Studie 7/1990. Nürnberg 1990
- GABRIELSSON, Alf: Intense Emotional Experiences Mediated by Music. Vortrag anläßl. der 8. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie, Karlsruhe, 18-20 September 1992
- HEDDEN, St. K.: Listeners' Responses to Music in Relation to Autochthonous and Experimental Factors. JRME (21) 1973/3, S. 225-238
- KLEINEN, Günther: Funktionen der Musik und implizite ästhetische Theorien der Hörer. Musikpsychologie (3) 1986, S. 73-90

- KÜNDIG, ALICE: Das Musikerlebnis in psychologischer und psychotherapeutischer Sicht unter besonderer Berücksichtigung seiner kompensatorischen Funktion. Winterthur: (Keller) 1961
- MADSEN, Cl. & GERINGER, J.M.: Differential Patterns of Music Listening: Focus of Attention of Musicians versus Nonmusicians. BCRME (105) 1990, S. 45-57
- MORGUET, Monika & MOSER-HAUCK, Jutta: Beurteilung von Musik. Musikpädagogische Forschung 12. Essen 1991, S. 189-199
- MÜLLER-FREIENFELLS, Richard: Psychologie der Musik. Berlin-Lichterfelde 1936
- MUHLACK, Bernhard: Die musikalische Erlebnisweise der Konstitutionstypen. Diss., Marburg 1947
- ROE, Keith: Swedish Youth and Music - Listening Patterns and Motivations. Communication Research (12) 1985/3, S. 353-362
- SCHAUB, Stefan: Untersuchung zum Zusammenhang zwischen Grundstimmung und Musikerleben unter klinisch-psychologischem Aspekt. Zs f. klinische Psychologie und Psychotherapie (28) 1980/2, S.134-142
- SLOBODA, John: Music Structure and Emotional Response: Some Empirical Findings, Psychology of Music (19) 1991/2, S. 110-120
- SRG: Musik und Publikum (Deutsche Schweiz). Forschungsdienst der Schweizerischen Rundfunk Gesellschaft. Bern 1979
- STRUNZ, Kurt: Das Problem der Persönlichkeitstypen. In LERSCH & SANDER & THOMAS (Hrsg.), Handbuch der Psychologie, Bd. 4: Persönlichkeitsforschung und Persönlichkeitstheorie, Kap. 5. Göttingen 1960

Dr. Andreas C. Lehmann
 Danziger Str. 11
 49593 Bersenbrück

Die Verzeichneten: Zur Darstellung des Musikers im unterhaltenden Spielfilm

GEORG MAAS

*Maria Luise Schulten (Hg.): Musikvermittlung als Beruf. - Essen: Die Blaue Eule 1993.
(Musikpädagogische Forschung. Band 14)*

„Im Allgemeinen zeigt das Drehbuch den Komponisten verliebt in eine große Dame oder in ein vornehmes Fräulein, Diese verwirft — selbstverständlich! — mit Spott und Verachtung das reine Gefühl des Künstlers und zieht ihm einen reichen Kavalier oder einen im Glanz der Uniform schimmernden Offizier vor. Mit gebrochenem Herzen entfernt sich der Liebende und beeilt sich, eine Symphonie zu fabrizieren, in der er dem Ausdruck seiner Verzweiflung freien Lauf läßt. Bei der Aufführung des Werkes, die (es ist ja ein Film!) schon kurze Zeit nachher stattfindet, errät der „geliebte Gegenstand“ bei einer besonders gefühlvollen Posaunenstelle mit einem Male das ganze Genie und die ganze Liebe des Künstlers. Aber, ach! es ist zu spät! Sie ist schon verheiratet und vielleicht auch schon Mutter einiger Kinder!
Es kann Varianten geben; aber fast immer geht es schlecht aus für unseren Künstler.“¹

1. Problemstellung

Vielleicht läßt sich der unterhaltende Spielfilm mit den Märchenerzählern von einst vergleichen: Er erzählt Geschichten, die das Publikum fesseln sollen, die von der Spannung zwischen imaginierte Identifikation mit den Protagonisten und realer Distanz zu ihnen leben. Angestrebt: die emotionale Stimulation des Publikums. Entwicklungsgeschichtlich steht der Film zwar in der Tradition des Dramas; dadurch aber, daß er durch die verfügbaren tricktechnischen Möglichkeiten nicht auf eine Bühne als Spielort festgelegt ist mit deren illusionsstörenden Einschränkungen und selbst real Unmögliches als visuell höchst realistischen Filmtrick auf der Leinwand vorführen kann, rückt der Film in die Nähe märchenhafter Traumwelten.

Ähnlich wie andere ästhetische Manifestationen menschlicher Kulturen spiegelt auch der Spielfilm gesellschaftliche Phänomene. Er ist damit, wie Graeme Turner feststellt, „ein wertvoller Ansatzpunkt für die Analyse von Kultur, um den Spuren der Struktur kultureller Bedeutung durch deren Ausformungen zu

1 HONEGGER 1956, S. 115.

folgen“² Diese unter ethnologischen oder anthropologischen Fragestellungen zu untersuchen wurde bislang vernachlässigt im Gegensatz beispielsweise zur Märchen- oder Mythenforschung³. Verfolgt man gängige Spielfilmproduktionen in Kino und Fernsehen, stößt man nicht selten auf die Rolle eines Musikers⁴, d.h. auf einen filmischen Handlungsträger, der mehr oder minder ausführlich durch professionelle (oder dilettantische) Musikausübung charakterisiert ist. Da finden sich beispielsweise der Midlife-crisis-geplagte Schlagerkomponist⁵, der mörderische Klavier-Professor⁶, die schrullige Klavierlehrerin⁷, der misanthrope Dirigent⁸, die talentlose Sängerin, die sich nur nach einem Mann, Kindern und Hausarbeit sehnt⁹. Hier sind, wohl gemerkt, nicht solche Filme angeführt, die sich auf z.T. ungesicherten Pfaden dem Lebensweg einer berühmten Musikerpersönlichkeit anzunähern suchen, oder solche Filme, die Musikerinnen nur deshalb in ihrer Handlung enthalten, damit diese im Rahmen ihrer filmischen Berufsausübung möglichst reichliche Gelegenheit zu unterhaltsamen Musiknummern bieten¹⁰. Im Gegensatz hierzu sind solche Filme angesprochen, in denen das Attribut „Musiker“ einem Spielfilmcharakter allein aus Gründen der Handlungs-dramaturgie ausdrücklich aufgeprägt wird. Wie kommt es zu dieser Beliebtheit des Musikers bei den Filmschaffenden und welche Alltagsannahmen verbergen sich dahinter? Die Frage ist deshalb von Bedeutung, da sie in den gesellschaftlichen Kontext auch von schulischem Musikunterricht hineinführt, denn die Filme lassen möglicherweise Vorurteile erkennen, die bei einer Schulklasse ebenso vorhanden sind wie bei den Filmproduzenten. Solche Vorurteile dürften durch Filme bestärkt werden und Schülerinnen und Schüler in ihrer Einstellung zur Musik und zum „Musiker“ Musiklehrer mit beeinflussen. Damit aber wird die Fragestellung unmittelbar in den Horizont der Tagungsthematik

2 TURNER 1991, S. 7, Übers. G. M.

3 Einschränkung muß allerdings darauf hingewiesen werden, daß das in der Zentralbibliothek Zürich aufgefundene Typoskript von Lukas Schwarz: „Das Motiv der Musik im Mythos. Eine psychologische Betrachtung“ (Basel 1978) für unsere Fragestellung nur geringen Wert besitzt. Die Ausführungen von Schwarz basieren auf der Mythenlehre C.G. Jung und bleiben sehr oberflächlich bei der Auslegung ausgewählter Mythen verschiedener Völker.

4 Um im folgenden die Formulierungen nicht unnötig mit sprachlichem Ballast zu belasten, wird oft nur die maskuline Form verwendet, was per se keine Einschränkung auf männliche Charaktere meinen soll. Allerdings sind häufiger männliche Rollen des Musikers anzutreffen als deren weibliche Ausprägung (vgl. Maas 1991),

5 Die Traumfrau (USA 1979)

6 Derrick: Klavierkonzert (ZDF 1978)

7 Madame Sousatzka (USA 1988)

8 Das nackte Cello (I 1971)

9 Schlager-Piraten (USA 1956)

10 Beispiele hierfür sind viele Marika Röck-Filme oder Produktionen mit Elvis Presley.

gerückt. Filmschaffende vermitteln oft ungewollt und unreflektiert Vorstellungen über Musiker und damit über Musik als gesellschaftliches Faktum. Sie werden zu professionellen Musikvermittlern, meist ohne sich der damit verbundenen Verantwortung bewußt zu sein.

2. Zum Stand der Untersuchung

Seit vielen Jahren fasziniert mich das oben beschriebene Phänomen, das ich in zahllosen Filmen beobachten konnte. Allerdings muß einschränkend darauf hingewiesen werden, daß es unmöglich ist, alle fraglichen Filme zu sehen geschweige denn einer ausführlichen Analyse zu unterziehen. Wahrscheinlich wären mehr als tausend Filme zu berücksichtigen.

Mir ist bisher keine umfassende Untersuchung über MusikerInnen in Spielfilmen bekannt. In einem ersten eigenen Versuch analysierte ich 1986 anhand einzelner Rockfilme, ob Pop-/Rockmusik den Anspruch erheben könne, die Volksmusik von heute genannt zu werden.¹¹ Dabei zeigte sich, daß Pop-/Rockmusik zunehmend kritisch als durch merkantile Interessen bestimmter Wirtschaftszweig dargestellt wird, an dem Musikpersönlichkeiten durch Fremdbestimmung und Entfremdung von der eigenen Musik zerbrechen können.

Angeregt durch das Motto der 18. Bundesschulmusikwoche in Lübeck — *In Grenzen — über Grenzen hinaus* — stellte ich in einer Veranstaltung einige Spielfilme vor, in denen schwerpunktmäßig Musiker der „E-Musik“-Tradition eine Rolle spielten.¹² Dabei versuchte ich einige übergreifende Gesichtspunkte herauszuarbeiten:

Generalisierend läßt sich feststellen, daß durch die Berufsangabe „Musiker“ bzw. seltener „Musikerin“ bestimmte stereotype Konnotationen dramaturgisch „transportiert“ werden. Abgesehen von den Filmen, in denen Musiker nur die Funktion haben, Anlaß zu Musik zu bieten, werden Musiker oft als gesellschaftliche Randgruppe betrachtet. Die Randlage kann eher negativ (der un-moralische herumziehende Musiker, die haltlose Barsängerin¹³) oder aber positiv (Musiker als Elite, als Auserwählte, als Unkonventionelle) gewichtet sein. Vor allem für Musiker der Kunstmusiktradition spielt oft das Spezialistentum, verkörpert durch die Fachsprache, durch berufliche Rituale, durch spezielles „Werkzeug“, die Musikinstrumente, eine Rolle, die den Musikern nahezu den Nimbus von Geheimbündlern zuweist. Musiker werden allerdings auch als psychisch anfällig

11 MAAS 1987

12 MAAS 1991

13 Negativ wird beispielsweise in dem Film *Das Geheimnis der Liebe* (GB 1969) (das Milieu der Beatmusik besetzt).

geschildert. Daß Genie und Wahnsinn Hand in Hand gehen, scheint ein unausrottbare Pauschalurteil zu sein.¹⁴

Bei einer Tagung des Arbeitskreises Studium populärer Musik (ASPM) im Herbst 1991 in Rauschholzhausen stellte Ekkehard Jost zusammen mit Studentinnen der Universität Gießen ein Projekt vor, bei dem zahlreiche Jazz- und Rockspielfilme daraufhin untersucht worden waren, welche soziologischen bzw. psychologischen Stereotype über Musiker in diesen Filmen vermittelt wurden. Der große Gewinn dieser Untersuchung, die bislang leider nicht publiziert ist, liegt darin, daß durch das Arsenal von Untersuchungsfragen z.B. zur familiären Situation der Filmcharaktere über alle Filme hinweg vergleichbare Informationen gesammelt wurden.

Die von mir bislang gesichteten Filme sind als Gelegenheitsstichprobe ohne Anspruch auf Repräsentativität anzusehen. Dennoch kann unterstellt werden, daß die an diesen Beispielen gemachten Beobachtungen eine gewisse Allgemeingültigkeit für sich beanspruchen dürfen.

3. Aspekte des dramaturgischen Potentials der Rolle „Musikerin“

So vielfältig, wie das Reservoir an Spielfilmen ist, in denen ein Musiker oder eine Musikerin vorkommt, so vielfältig ist auch die Ausgestaltung dieser Rollen. Die Antworten auf die Frage, warum hier das (berufliche) Attribut „Musikerin“ der Rolle aufgeprägt wurde, müssen deshalb unterschiedlich ausfallen. Einige Motive gewinnen allerdings vor dem Hintergrund umfangreicher Filmerfahrungen besondere Bedeutung. Diese sollen hier knapp angesprochen und mit jeweils typischen Beispielen illustriert werden.

Derartige Motive darf man sich nicht als voneinander unabhängige dramaturgische Konzepte vorstellen. Vielmehr sind es unterschiedliche Blickrichtungen auf den musizierenden Menschen, die auch in den zitierten Filmen kaum in Reinkultur existieren. Beispielsweise kann der Musiker nur deshalb zum Zentrum narzißtischer Phantasien werden, da ihm bestimmte psychische und soziale Merkmale unterstellt werden. Gelte der Musiker nicht als ein durch eine besondere und erstrebenswerte Begabung aus der Masse der Mitmenschen hervorgehobene Person, würde sein Tun nicht gesellschaftlich besonders geschätzt, so wäre die narzißtische Identifikation mit der Filmperson zumindest über das Attribut Musiker nicht möglich.

14 Maas 1991, S. 210

3.1 Projektion narzißtischer Tagträume

Ein in vielfältiger Gestalt präserter Filmtopos ist jener von dem Einzelnen, der Karriere macht: Ein Mann will nach oben (Fallada). Hierin spiegelt sich vor allem für Hollywoods Filmproduktion der *American dream* wider, mithin ein Mythos, der sich gesellschaftlich breiter Akzeptanz erfreut. Jeder kann es schaffen, wenn er nur gut ist und willens, sich für das eine große Lebensziel einzusetzen. Typisches Beispiel: Der Boxer Rocky, der seine große Chance nutzt und durch einen aufopferungsvollen Kampf zum Volkshelden wird.¹⁵ Derartige Filme funktionieren durch die Identifikation des Publikums mit dem Helden (bzw. der Heldin). Das „Karriereziel“ des Protagonisten muß dabei vom Publikum als hinreichend attraktiv empfunden werden oder aber es muß, falls es sich um eine negative Karriere wie die eines Gangsters handelt, eine Bestrafung oder Läuterung dem steilen Aufstieg folgen. Im Falle des Ziels einer Musikerkarriere als Komponist, als Interpret, als Rockstar, als Tänzer ist die positive Besetzung beim Publikum anzunehmen. Wer drückt nicht Liza Minelli und Robert de Niro in *New York, New York* (USA 1977) die Daumen, daß ihre Karriereträume in der Jazz-Szene der Millionenmetropole Realität werden, wer wünscht nicht Paul Hubschmid in *Du bist Musik* (BRD 1956), daß seine Musikrevue ein Erfolg wird, wer zittert bei den Proben nicht mit, wenn John Travolta als Novize am Broadway hart für die Choreographie in *Staying alive* (USA 1983) trainiert, damit er ein Star wird? Daß derartige Filme stets eine recht gleichförmige dramaturgische Anlage aufweisen, dürfte die Rezeption des Publikums lenken:

Wenn ähnliche Handlungsmuster in mehreren Filmen Verwendung finden, werden Story-Schemata formiert, Stereotype der Narration. Bei der Rezeption bilden dieselben eine informationelle Einheit, die den kognitiven Zugriff auf das Geschehen erleichtert und Kohärenz stiftet.¹⁶

Die Erwartung des Publikums, einen Film vom Typus „Aufstieg zum Star“ zu erleben, erlaubt das lustbetonte Einlassen auf die (im Grunde bekannte) Handlung, erhöht den Reiz der Identifikation mit der Hauptperson, denn man weiß um das befriedigende Happy-End. In ein solches filmerzählerisches Grundmodell kann die Rolle „Musiker“ ebenso eingefügt werden wie andere „Karriere-Berufe“.

Flashdance (USA 1983) Die Schweißerin Alex arbeitet aufopferungsvoll für die Aufnahmeprüfung an einer Musikhochschule und schlägt sich mit Auftritten in Bars durch. Die Aufnahmeprüfung scheint zunächst ein Fiasko zu werden, da Alex zu moderner Popmusik vortanzte. Schließlich siegt aber ihre professionelle Ausstrahlung und sie begeistert die Jury.

15 Rocky (USA 1976)

16 Wuss 1992, S. 31

Wie begründen derartige Filme das Karrierestreben ihrer musikalischen Protagonisten? Es ist auffällig, daß die Gründe üblicherweise nicht erörtert geschweige denn in Frage gestellt werden. Alex ist die geborene Tänzerin, sie muß einfach diesen Beruf anstreben. Es schwingt etwas von einem musikalischen Determinismus mit, von einer musikalischen Berufung. Wer das gewisse Talent hat, muß diesem leben. Am Ziel winken Ruhm, der Herzenspartner, berufliche Befriedigung.

Eine Variante stellt der Karriereknick am Filmhöhepunkt dar. Die Karriere kann gefährdet werden durch charakterliche Defizite (*A Star is born*, *Stardust*, *Breaking Glass*) — der Star ist der Bürde seines Ruhms nicht gewachsen —, oder grausame Schicksalsverstrickungen führen zur Katastrophe (*The harder they come*, *Rockers*, *Comeback*). Manchmal reicht es dennoch zum Happy-End (*Jailhouse Rock*).

Von der dramaturgischen Anlage weisen derartige Filme eine auffällige Nähe zum Tagtraum auf, wie ihn Freud beschrieb:

Tagträume sind Phantasien [...]. Der Inhalt dieser Phantasien wird von einer sehr durchsichtigen Motivierung beherrscht. Es sind Szenen und Begebenheiten, in denen die egoistischen, Ehrgeiz- und Machtbedürfnisse, oder die erotischen Wünsche der Person Befriedigung finden. [...] [Tagträume] sind das Rohmaterial der poetischen Produktion, denn aus seinen Tagträumen macht der Dichter durch gewisse Umformungen, Verkleidungen und Verzichte die Situationen, die er in seine Novellen, Romane, Theaterstücke einsetzt. Der Held der Tagträume ist aber immer die eigene Person, entweder direkt oder in einer durchsichtigen Identifizierung mit einem anderen.¹⁷

Nach Freud ist der Tagtraum eine typische Erscheinungsform der Pubertät. Der Genuß des Filmpublikums an der Identifikation mit den auf der Leinwand projizierten Phantasien stellte demnach eine Regression dar, falls nicht der Film selbst für ein jugendliches Publikum gemacht ist. Vielleicht läßt sich in Fortsetzung dieser Interpretation vermuten, daß gerade Musik als lustbesetztes Genußmittel hier eine Steigerung des Lustgewinns herbeiführen kann? Sind deshalb Musikerinnen die idealen Identifikationsfiguren?

Vermutlich hat hier Freud die bessere Antwort zu bieten: Vom Standpunkt der Filmdramaturgie her folgen Musiker in ihrem Beruf genau den Triebkräften, die auch Freud für die Tagträume anführt: „Ehre, Macht und Liebe der Frauen“¹⁸.

3.2 Musik als symbolisches Aktionsfeld von Charakteren

Musik kann auch zum Beziehungsfeld werden, innerhalb dessen sich die gesamte Filmhandlung entwickelt. Hierbei greift die Dramaturgie auf verschiedene alltägliche Vor-Urteile und Annahmen über Musikerinnen zurück, die die Entwicklung eines dramatischen Konflikts plausibel erscheinen lassen. Bekannte Beispiele sind *Verrat* (USA 1946¹⁹) oder Ingmar Bergmans *Herbstsonate* (S 1978).

Madame Sousatzka (USA 1988) Eine in London allein lebende Inderin aus bester Familie schickt ihren begabten einzigen Sohn zu der angesehenen, aber etwas schrulligen Klavierlehrerin Madame Sousatzka. Während die Mutter Prestige und Wohlstand durch eine pianistische Karriere ihres Sohnes erwartet, erkennt die Lehrerin das Talent und versucht es ohne Blick auf eine spätere Konzerttätigkeit zu entwickeln. Dazu bindet sie den Jungen an sich selbst und an ihren Lebenskreis. Wie sich zunehmend zeigt, leidet Madame Sousatzka an einem Mutterkomplex: Ihre Mutter war eine berühmte Konzertpianistin, während die Tochter bei ihrem Debüt nach einer Absence vom Podium floh, dem Druck des Konzertierens nicht gewachsen war. Schließlich bricht der Junge mit seiner Lehrerin, da er ein attraktives Angebot für sein Debüt erhält, Madame ihn aber vom Podium fernhalten möchte. Während des im Radio übertragenen Konzertes überspringt der junge Solist im Finale 8 Takte, was aber dank des reaktionsschnellen Orchesters das begeisterte Publikum nicht bemerkt. Der Junge ist einerseits enttäuscht von seiner eigenen Leistung, zugleich hat ihn die Erfahrung erwachsen werden lassen. Er wird seinen Weg machen, während Madame Sousatzka das nächste Talent unter ihre Fittiche nimmt.

Auch hier wieder der Aufstieg zum Parnaß als Leitlinie des filmischen Spannungsbogens. Allerdings ist der Film differenzierter als die oben angeführten Beispiele (3.1), so daß es nicht bei der Identifikation des Publikums mit dem Jungstar bleibt. Neben allgemein menschlichen Problemen geht es auch um spezifisch Musikalisches. Da ist das Spannungsfeld zwischen musikalischer Begabung und dem Sich-bewähren-müssen im Konzertbetrieb, zwischen Kunst und Kommerz, zwischen Selbstanspruch und Publikumsgunst. All diese Gesichtspunkte geben der Entwicklungsgeschichte des jungen Protagonisten eine besondere musikalische Couleur. Das Konzert ist der Initiationsritus, der den Jungen zum Mann reifen läßt. Dies wird auch dadurch unterstrichen, daß der Junge anschließend erstmals eine Nacht mit dem von ihm freundschaftlich verehrten älteren Fotomodell verbringt.

17 FREUD, Sigmund: Der Traum (1915-1916), zit. n. ders. 1969, S. 114 f.

18 FREUD, S.: Allgemeine Neurosenlehre (1917), zit. n. ders. 1969, S. 366.

19 Vgl. MAAS 1991, S. 209.

Die Lebenswelt der Musikerinnen stellt offenbar einen derart spannungsreichen Mikrokosmos dar, daß auch der Nichtfachmann resp. die Nichtfachfrau faszinierende dramatische Konfigurationen erfahren kann. Daß dabei möglicherweise auf krude Vorurteile zurückgegriffen werden könnte, ist zwar offensichtlich, aber nicht wenige Filme ziehen sich durchaus achtbar aus der Affäre.

3.3 Konnotation bestimmter psychischer (charakterlicher) Attribute

Mit der Berufsbezeichnung „Musikerin“ sind vor allem bei nicht mit der Materie intimer befaßten Personen eine Menge von Vorurteilen bezüglich der Psyche bzw. des Charakters derartiger Menschen konnotiert. Qua ihrer Tätigkeit gelten Musiker als begabt — eben als musikalisch —, als sensibel und einfühlsam. So sagt beispielsweise Barbra Streisand über ihren Filmgatten in *Herr der Gezeiten* (USA 1991), einen Violinvirtuosen, er habe die Gabe, „andere Menschen zum Fühlen zu bringen“²⁰. Diesen positiven Charaktereigenschaften stehen negative gegenüber: Musiker können psychisch labil, unbeherrscht und egozentrisch sein. Im Umgang mit anderen sind sie einerseits gesellig (sie machen Musik mit Gleichgesinnten und für ein Publikum), andererseits grenzen sie sich aus, arbeiten hinter verschlossenen Türen in Proben für ihre Kunst, sind unzugänglich und eigenbrötlerisch gegenüber ihren Mitmenschen. Eher liebenswürdig scheint den Musikern eine gewisse Weltfremdheit und Tollpatschigkeit bis hin zur Trotteligkeit eigen zu sein. So steigert die Komödie *Is was, Doc?* (USA 1972) das Klischee des zerstreuten Professors: Es muß ein zerstreuter Musikwissenschaftler sein.

Die Frau meines Lebens (F/D 1986) Ein Violinvirtuose verfällt unter dem Leistungsdruck dem Alkohol und gefährdet die Beziehung zu seiner Freundin, mit der er zusammen ein Orchester unterhält. Ein ehemaliger Alkoholiker, der im Vollrausch seine Frau verloren hatte, hilft dem Musiker bei der schwierigen Entziehung.

Das ernsthaft geschilderte Problem der Alkoholsucht wird nicht zufällig am Beispiel eines Musikers entwickelt. Der Protagonist ist durch seine sensible psychische Konstitution sehr gefährdet, der berufliche Streß mit hohem Leistungsdruck und zermürbenden Tourneen begünstigen den Fall in die Drogenabhängigkeit. Ein gefährdetes Leben zwischen Genie und Wahnsinn wird Künstlern generell oft unterstellt²¹, Musiker sind hier besonders anschauliche Repräsentanten.

20 Zit. n. cinema Nr. 165, H. 2/92, S. 60

21 Vgl. etwa den Malerfilm *Die zwei Mrs. Carrolls* (USA 1945), in dem Humphrey Bogart seine Ehefrauen umbringt, nachdem er sie zur künstlerischen Inspiration benötigte.

3.4 Konnotation bestimmter sozialer Attribute

Gesellschaftlich sind Musiker Außenseiter, die z.T. soziale Normen verletzen dürfen, ohne Sanktionen erwarten zu müssen. Deshalb war überhaupt die Liaison zwischen Bette Davis als Christine Radcliffe und Claude Rains als Komponist Hohenius in *Verrat* für Hollywood filmisch akzeptabel, ebenso wie Ingrid Bergmans Verhältnis mit einem Geigenvirtuosen in *Intermezzo* (S 1936, USA 1939). Auch die außereheliche Liebesaffäre in *Romanze in Moll* (D 1943) wäre im Hitlerdeutschland nicht möglich gewesen, wäre der Liebhaber nicht ein herausragender Komponist gewesen. Ein Musiker braucht — so versichern uns Filme — eine Muse, die erotische Stimulation, die nicht im Klima der bürgerlichen Ehe gedeiht.

Von der anderen Seite, vorn Publikum aus gesehen, ist der erfolgreiche Musiker — der Virtuose, der Star — Objekt libidinöser Wünsche.²² Vor allem aus der Pop-/Rockmusik ist das Phänomen der Groupies bekannt, Frauen, die den sexuellen Kontakt mit Musikern suchen. Ihr Sozialprestige definiert sich durch den Starstatus des „eroberten“ Musikers.²³ Vor diesem Hintergrund wird es einleuchtend, warum beispielsweise Radley Metzger in seiner Carmen-Transkription *Carmen Baby* (USA 1967) den Torero Escamillo in den Popstar Baby Lucas²⁴ verwandelt...

Das Agieren von Musikern vor allem im Orchester gibt ihnen den Nimbus von Geheimbndlern, die sich einer Laien unverständlichen Fachsprache bedienen und zu rituellen Versammlungen — Proben und Konzerten — treffen, wobei sie imponierende Instrumente zur „Geisterbeschwörung“ einsetzen.

Nicht alle Musiker genießen denselben Rang des Medizinmannes oder Musikpriesters. Dieser gebührt dem Dirigenten, dem Solisten, dem Komponisten. Die Orchestermusiker erscheinen als anonyme Masse, als geknechtete Gruppe (*Das nackte Cello*), die lediglich beim Kult ministrieren dürfen. Macht und Unterdrückung gehören zum Musikerleben.

The Jazz Singer (USA 1927) Der Sohn eines Rabbiners möchte Jazz-Sänger werden und tritt in Minstrelshows auf. Sein Vater lehnt die „unwürdigen“ Ambitionen seines Sohnes kategorisch ab.

Der erste Tonfilm-Erfolg in den USA, der 1980 mit Neil Diamond in der Titelrolle neu verfilmt wurde, stellt sicherlich auch deshalb einen Musiker in das dramatische Zentrum, weil dies Anlaß zu Musiknummern des Stars Al Jolson bot. Das Motiv jedoch dürfte noch tiefer zu verfolgen sein. Der Berufswunsch

22 DÖPFNER & GARMS 1986, z. B. S. 71; JOHN DENNIS: Groupies. In: BROWN & HEATLEY (Hrsg.) 1985, S. 196-198.

23 Vgl. z.B. die Autobiographie des prominenten Groupies Pamela DESBARRES (1989)

24 Mit dem Namen verweist Metzger auf die literarische Carmen Prosper Mérimées, dessen Ur-Carmen eine Affäre mit dem Picador Lucas hat.

Musiker wird als Gegenpol zum bürgerlichen, moralisch gottesfürchtigen Weltbild des jüdischen Vaters entworfen. Die Welt der Musik, hier noch gesteigert als leichte Muse, steht dem asketischen Leben des Rabbiners, für den Musik dem Gotteslob vorbehalten ist, unversöhnlich gegenüber. Nur die Mutterliebe und der Tod des Vaters können eine filmische Überbrückung des Konflikts herbeiführen.

Eine extreme Aufladung sozialer Attribute von Musikerrollen findet sich in Ingmar Bergmans *Schande* (S 1968). Das Leben des Musikers wird hier offenbar als höchste Verfeinerung sozialen Daseins gesetzt, bedeutet es doch die gesellschaftlich sanktionierte Konzentration des Lebensinhalts auf ein nicht lebensnotwendiges, ein künstlerisches Objekt. Hiermit wird der soziale Gipfel markiert, von dem aus im Filmverlauf die beiden Hauptpersonen, ein Musiker-ehepaar, tief hinabsteigen zu einem regelrecht tierischen, unsozialen Dasein in Bürgerkriegswirren. Es bleibt jedoch wenig überzeugend, daß die beiden Musiker keine Musik mehr pflegen, nachdem sie das Orchester verlassen mußten. Würden „echte“ Musiker nicht gerade in einer solch belastenden Zeit die Musik als Hilfe der Daseinsbewältigung oder zur psychischen Regeneration einsetzen? Mir scheint hier Bergman den Symbolgehalt der Musik über die Realität zu stellen.

3.5 Musik als dramaturgischer Gag, Gimmick, McGuffin²⁵

Schließlich noch ein eher kurioser Aspekt. Musiker als kleines Rädchen im dramaturgischen Filmgefüge, das einen Gag, eine überraschende Wende der Handlung auslösen kann. Seien es Instrumentenkoffer, die sich hervorragend als Transportgefäße für Leichen oder Maschinengewehre eignen, seien es Kammermusikproben, die zur Tarnung von kriminellen Aktivitäten vorgegaukelt werden (*Ladykillers*, GB 1955), stets sind Musiker gut für Überraschungen.

Der Mann, der zuviel wußte (USA 1956) Da sein Vater zufällig zum Mitwisser über ein geplantes Attentat wurde, wird ein Junge entehrt. Der tödliche Schuß auf ein Staatsoberhaupt soll in einem Konzert genau bei einem Beckenschlag fallen, wodurch der Beckenspieler zum ahnungslosen Mittelpunkt der filmischen Spannungsdramaturgie wird, Die Mutter des Jungen (Doris Day), eine ehemals gefeierte Sängerin, findet ihren Sohn dadurch, daß sie sein Lieblingsschlaglied singt, das er erwidert.

25 Vgl. Hitchcocks Erklärungen zum McGuffin in: Francois TRUFFAUT: Mr. Hitchcock, wie haben Sie das gemacht? 12. Aufl. München: Heyne, 1988, S. 125-128.

4. Zusammenfassung

Wie kommt es zu den oben (3.1-3.4) dargestellten „Verzeichnungen“ von Musikerinnen im Spielfilm? Voraussetzung ist sicherlich, daß in unserer Gesellschaft eine Trennung zwischen Musikern und Publikum existiert, daß sich einzelne Individuen als Musikspezialisten auszeichnen und als solche gesellschaftlich anerkannt werden. (Wären alle Mitglieder unserer Gesellschaft in gleicher Weise und gleichermaßen qualifiziert in die Musikproduktion und -ausübung einbezogen, eine Sonderrolle von Musikern im Spielfilm wäre kaum denkbar.)

Musikspezialisten im engeren, soziologischen Sinne finden sich erst auf einer Stufe, auf der die wirtschaftlichen Möglichkeiten der Überschuß-Produktion eine dauerhafte oder periodische Freisetzung des Individuums von den Tätigkeiten der Nahrungsbeschaffung gestatten, wo sich also, neben den Gelegenheitsmusikern, Halbberufsmusiker oder Berufsmusiker, die auf Grund einer Publikumsnachfrage arbeiten, die ihnen eine periodische oder dauerhafte Erwerbchance bietet, eine feste soziale Position geschaffen haben.²⁶

Einerseits wird in diesem System die Musik bzw. der Musiker verfügbar — Musikdarbietungen können „gekauft“ werden —, andererseits wird die materielle Lebensgrundlage des Musikers abhängig von der Publikumsgunst: „Die Kunst geht nach Brot“ (Lessing).²⁷ Das Streben des Musikers nach einem Kunstideal kann möglicherweise im Widerspruch zur Publikumserwartung stehen. Dies Dilemma des Musikers läßt sich im Film zum dramatischen Konfliktstoff ausbauen.

Daß der Musiker in seiner sozialen Rolle akzeptiert, ja bewundert wird, mag vor allem mit zwei Faktoren zusammenhängen. Musik steht in traditioneller Nähe zum Kultus, diente altersher der Beschwörung von Mythen.²⁸ Eingeweihte in die Kunst der (kultischen) Musik verfügten damit über dieselben Kräfte wie Schamanen, Zauberer, Priester oder andere hohe Funktionsträger des Kultes:

Wer Musik versteht, hebt sich aus seiner Gruppe heraus, er ist imstande, mit außerirdischen Wesen, die das (Über-)Leben auf Erden vermeintlich bestimmen, in Kontakt zu treten, Signale auszusenden und zu empfangen — und damit Macht über die Gruppe zu gewinnen.²⁹

26 RAMSEYER 1970, S. 98; vgl. auch S. 81 ff.

27 Die Publikumsgunst spielt erst mit dem Aufstreben des Bürgertums bzw. in der Volkskunst (i.S.v. Musik für das einfache Volk) eine Rolle. Im kirchlichen bzw. feudalen Bereich waren die Repräsentanten der jeweiligen Autorität die Bezugspersonen, nach deren Normen der Musiker sein künstlerisches Tun auszurichten hatte: „Wes Brot ich eß, des Lied ich sing“.

28 Vgl. SUPPAN 1984, S. 32.

29 Ebd.

Merkmale eines säkularen Kultus finden sich — nicht nur im Film — vor allem im Konzert, aber auch im Tonstudio. Der Nimbus des Musikers blieb im Grunde erhalten.

Der andere Grund hängt damit zusammen, daß in der bürgerlichen Gesellschaft die Position des Musikers selbst zum Mythos wurde. Aus dem Gedanken vom dienenden Musik-Handwerker — man denke an die Musiker-Zünfte des Mittelalters oder auch an das Selbstverständnis der Komponisten bis in die Barockzeit hinein — wurde die Idee vom Genie, vom Virtuosen, vom überirdisch begnadeten Musiker. Die Unfaßbarkeit musikalischer „Begabung“ lieferte das Skelett dieses modernen Mythos, der auch im heutigen Konzertwesen lebendig ist. Die Darstellung von Musikerinnen im Spielfilm reflektiert Alltagsannahmen, wie sie in unserer Gesellschaft (unter Nicht-Musikern) lebendig sind. Hierbei spielt eine wesentliche Rolle, welche Haltung der einzelne zur Musik einnimmt. Für einen Anhänger der Pop-/Rockmusik ist ein Orchestergeiger eine armselige Kreatur, ein Avantgarde-Komponist ein dümmlisches Ärgernis. Umgekehrt wird dem Brahms-Liebhaber ein Rocksänger der Inbegriff musikalischer Inkompetenz sein, die Nähe zum Drogenmilieu plausibel erscheinen, von einem ausschweifenden Sexualeben ganz zu schweigen. Solche divergierenden Urteile über Musiker zeigen, daß es „den“ Musiker im Spielfilm nicht gibt, nicht geben kann. Das dramaturgische Profil muß vor dem Hintergrund des durch den Film angesprochenen Publikums aufgerissen werden. Dabei kommt der Gestalt des Musikers entgegen, daß sich vielfältige Facetten anleuchten lassen, so die Spannung zwischen Erfolg und Scheitern, Macht und Ohnmacht, Genie und Wahnsinn usf.

Bei alledem sollte nicht vergessen werden, daß auch beispielsweise in literarischen Werken oder in der Werbung dieselben Vorurteile über Musik und Musiker lebendig sind, von denen der Spielfilm zehrt.

Für die spezifische Situation des Musikers im Spielfilm liefern neueste „kognitivistische“ filmwissenschaftliche Theorien wesentliche Verständnishilfen. Im Gegensatz beispielsweise zu semiotischen oder strukturalistischen Theorien geht der kognitivistische Ansatz von der Situation des Filmrezipienten aus, der versucht, einen Film zu verstehen.

Wie Zuschauer Figuren konstruieren, bleibt für uns natürlich ziemlich rätselhaft. Ohne das hier näher ausführen zu wollen, möchte ich bloß behaupten, daß, ganz gleich in welcher Narration, in welchem Medium auch immer, die Figur vom Rezipienten auf Grund von zwei verschiedenen vom Handlungsträger ausgehenden Schemata zusammengesetzt werden. Das eine umfaßt eine Reihe institutioneller Rollen (z.B. Lehrer, Vater, Chef etc.). Ein weiteres Schema, das zu dieser Gruppe gehört, leitet sich aus dem Begriff der Person her, eines Prototyps, der aus einem Cluster von verschiedenen 'Grundzügen' besteht [...]. Grob gesagt besteht eine Figur

also aus einigen personengemäßen Eigenschaften plus den sozialen Rollen, die sie einnimmt.³⁰

Mit der Rolle „Musikerin“ können entweder soziale Rollen dem Publikum vermittelt (3.4) oder aber Persönlichkeitsmerkmale plausibel zugewiesen werden (3.3). Die Musikerrolle scheint hier sehr variabel, da sie offenbar mehrere stereotype Rollenmerkmale je nach dramaturgischem Bedarf in der Filmhandlung ausspielen kann.

Filmographie

- Filmtitel/ggf. Originaltitel (Produktionsland und -jahr, R: Regie, M: Musik, D: Darsteller)
- A Star is born (USA 1976, R: Frank Pierson, M+D: Kris Kristofferson, Barbra Streisand)
- Breaking Glass (GB 1980, R: Brian Gibson, M+D: Hazel O'Connor)
- Carmen Baby (USA 1967, R: Radley Metzger, D: Ute Levka)
- Comeback (D 1981, R: Christel Buschmann, M+D: Eric Burdon)
- Das nackte Cello/II merle maschio (I 1971, R: Pasquale Festa Campanile, D: Lando Buzzanca, Laura Antonelli)
- Der Mann, der zuviel wußte/The man who knew too muck (USA 1956, R: Alfred Hitchcock, M: Bernard Herrmann, D: Doris Day, James Stewart)
- Derrick: Klavierkonzert (D/ZDF 1978, R: Helmuth Ashley, D: Horst Tappert, Peter Fricke)
- Die Frau meines Lebens/La femme de ma vie (F/D 1986, R: Regis Wargnier, D: Christophe Malavoy, Jane Birkin, Jean-Louis Trintignant)
- Die Traumfrau/10 (USA 1979, R: Blake Edwards, M: Henry Mancini, D: Bo Derek, Dudley Moore)
- Du bist Musik (D 1956, R: Paul Martin, M: Heinz Gietz, Heino Gaze, D: Paul Hubschmid, Catarina Valente, Grete Weiser)
- Flashdance (USA 1983, R: Adrian Lyne, M: Giorgio Moroder, D: Jennifer Beals)
- Herbstsonate/Autumn sonata (S/D 1978, R: Ingmar Bergman, D: Ingrid Bergman, Liv Ullmann)
- Herr der Gezeiten/Prince of tides (USA 1991, R: Barbra Streisand, D: Barbra Streisand, Nick Nolte)
- Intermezzo (S 1936, R: Gustav Molander, M: Heinz Provost, D: Ingrid Bergman)
- Intermezzo (USA 1939, R: Gregory Ratoff, M: Lou Forbes, D: Ingrid Bergman)

30 Bordwell 1992, S. 14.

Is was, Doc?/What's up, Doc? (USA 1972, R: Peter Bogdanovich, D: Barbra Streisand, Ryan O'Neil)
 Jailhouse Rock → Rhythmus hinter Gittern
 Ladykillers/The ladykillers (GB 1955, R: Alexander Mackendrick, D: Alec Guinness)
 Madame Sousatzka (USA 1988, R: John Schlesinger, D: Shirley MacLaine)
 New York, New York (USA 1977, R: Martin Scorsese, D: Liza Minelli, Robert de Niro)
 Rhythmus hinter Gittern/Jailhouse Rock (USA 1957, R: Richard Thorpe, M+D: Elvis Presley)
 Rockers (USA/Jamaika 1978, R: Theodoros Bafoloukos, D: Leroy Wallace)
 Rocky (USA 1976, R: John G. Avildsen, M: Bill Conti, D: Sylvester Stallone)
 Romanze in Moll (D 1943, R: Helmut Käutner, D: Marianne Hoppe, Paul Dahlke)
 Schande/Skammen (S 1968, R: Ingmar Bergman, D: Liv Ullmann)
 Schlagerpiraten/The girl can't help it (USA 1956, R: Frank Tashlin, D: Jayne Mansfield)
 Stardust (GB 1974, R: Michael Apted, D: David Essex, Adam Faith)
 Staying alive (USA 1983, R: Sylvester Stallone, D: John Travolta)
 The harder they come (Jamaika 1972, R: Perry Henzell, M+D: Jimmy Cliff)
 The Jazz-Singer (USA 1927, R: Alan Crosland, M+D: Al Jolson)
 The Jazz Singer (USA 1980, R: Richard Fleischer, M+D: Neil Diamond)
 Verrat/Deception (USA 1946, R: Irving Rapper, M: Erich Wolfgang Korngold, D: Bette Davis, Claude Rains, Paul Henreid)

Literatur

BORDWELL, David (1992): Kognition und Verstehen. In: montage/av 1, H. 1, S. 5-24
 BROWN, Ashley & HEATLEY, Michael (Hrsg.) (1985): Turning on: Rock in the Tate sixties. London: Orbis
 DESBARRES, Pamela (1989): Light my fire. Frankfurt a. M.: Ullstein
 DÖPFNER, M. O. C. & GARMS, Thomas (1986): Erotik in der Musik. Frankfurt a. M.: Ullstein
 FREUD, Sigmund (1969): Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. 5. korrr. Aufl. Frankfurt a. M.: Fischer (Studienausgabe Bd. 1)
 HONEGGER, Arthur (1956): Komponisten als Filmhelden. In: Musica 10, S. 115 f.
 MAAS, Georg (1987): Zur Darstellung des Pop/Rockmusikers im Spielfilm. In: Ist Pop die Volksmusik von heute?, hrsg. von H. RÖSING. Hamburg: Arbeitskreis Studium populärer Musik (Beiträge zur Populärmusikforschung

1), S. 52-60. — Neu abgedruckt in: Pop/Rock/Jazz im musikwissenschaftlichen Diskurs, hrsg. von B. HOFFMANN, W. PAPE und H. RÖSING. Hamburg: Arbeitskreis Studium populärer Musik, 5. 205-213
 ders. (1991): Zwischen Genie und Wahnsinn — Musiker im unterhaltenden Spielfilm. In: In Grenzen — über Grenzen hinaus. Kongreßbericht 18. BSW, hrsg. von K.-H. EHRENFORTH. Mainz: Schott, S. 207-211
 RAMSEYER, Urs (1970): Soziale Bezüge des Musizierens in Naturvolkkulturen. Bern: Francke
 SUPPAN, Wolfgang (1984): Der musizierende Mensch. Mainz: Schott
 TURNER, Graeme (1991): Film as social practice. In: Leinwandträume Film und Gesellschaft, hrsg. von I. KERKHOFF und H.-P. RODENBERG. Oyten-Sagehorn: Argument (Gulliver ; 29)
 Wuss, Peter (1992): Der Rote Faden der Filmgeschichten und seine unbewußten Komponenten. In: montage/av 1, H. 1, S. 25-35

Dr. Georg Maas
 Nycolaistr. 3
 33100 Paderborn-Dahl

Instrumentalunterricht an Musikschulen

ANDREAS NIESSEN

Maria Luise Schulten (Hg.): *Musikvermittlung als Beruf. - Essen: Die Blaue Eule 1993.*
(Musikpädagogische Forschung. Band 14)

1. Einleitung

1.1. Vorbemerkungen

Der vorliegende Beitrag ist eine Zusammenfassung meiner Staatsarbeit zum Thema „Instrumentalunterricht im Erwachsenenalter“. Den Kern dieser Arbeit bildet die Dokumentation und Analyse einer qualitativen Befragung von 15 erwachsenen Schülerinnen an fünf Musikschulen im Rheinland. Ziel der Untersuchung ist die Klärung der Frage, inwieweit ein umfassendes Angebot für Erwachsene an Musikschulen sinnvoll, mit welchen Problemen zu rechnen ist und welche Chancen sich eröffnen. Im Folgenden stelle ich den Forschungsansatz und einige ausgewählte Ergebnisse der Untersuchung vor,

1.2. Die gegenwärtige Situation der Erwachsenenbildung an Musikschulen

Eine Analyse des derzeitigen Angebots von Erwachsenenunterricht an Musikschulen ergibt ein ernüchterndes Bild. Obwohl schon seit dem Strukturplan des VdM aus dem Jahre 1969 die Musikschulen als „Bildungseinrichtungen für Kinder, Jugendliche und Erwachsene“¹ bezeichnet werden, sind in vielen Einrichtungen Erwachsene weiterhin per Satzung von der Nutzung des Unterrichtsangebots ausgeschlossen.

Auch die Statistik des VdM bestätigt, daß der erwachsene Instrumentalschüler an der Musikschule immer noch eine „Randerscheinung“² ist. So betrug 1990 in den alten Bundesländern der Anteil der erwachsenen SchülerInnen an der Gesamtzahl der SchülerInnen lediglich 4,6 % (30.000). Besonders die Gruppe der über 60jährigen ist stark unterrepräsentiert. Während ihr Anteil an der Gesamtbevölkerung mittlerweile bei ca. 20 % liegt, beträgt der Prozentsatz der Senioren an den Musikschulen nur 0,2 %.³

Diesen Zahlen steht eine nicht zu unterschätzende latente Nachfrage gegenüber. Die Nachfrageseite wird vor allem durch vier Faktoren beeinflusst:

1 VETTER/WUCHER, 1979, S. 116.

2 GRUNENBERG, 1984, S. 653.

3 Angaben aus: Die MUSIKSCHULEN, 1990; STATISTISCHES Jahrbuch, 1990.

- 1) Anwachsen der Freizeit durch Verkürzung der Wochen- und Lebensarbeitszeit;
- 2) Veränderung der Altersstruktur der Bevölkerung durch Anstieg der durchschnittlichen Lebenserwartung;
- 3) seit den 60er Jahren steigende Zahl von Kindern und Jugendlichen, die eine musikalische Ausbildung durch die Musikschule erhalten haben und heute als Erwachsene an diese Ausbildung wiederanknüpfen möchten;
- 4) generell großes Interesse am Musikmachen in der Bevölkerung.⁴

1.3 Aktueller Forschungsstand: Defizite in der Forschung zur musikalischen Erwachsenenbildung

Ebenso wie in der musikpädagogischen Praxis der erwachsene Instrumentalschüler wenig Berücksichtigung findet, hat auch die musikpädagogische Forschung diesen Bereich bislang vernachlässigt. So stellt ECKART-BÄCKER für die Musik in der Erwachsenenbildung tief greifende Forschungsdefizite fest. Es existiere in der Bundesrepublik weder eine Theorie zur Erwachsenenbildung in Musik, noch lägen umfassende Informationen über die Angebote der verschiedenen Institutionen vor. Es gebe keine Kenntnisse über den „effektiven Bildungsgehalt“ der Angebote, ebenso wenig habe eine Curriculum-Forschung bisher Erkenntnisse über geeignete Inhalte des Musikkerns Erwachsener gewonnen.⁵ GELLRICH weist darauf hin, daß für das Musikkerns Erwachsener „bislang weder theoretische Konzepte noch empirische Befunde“ existieren.⁶ Dies gilt besonders für den Bereich des instrumentalen Lernens Erwachsener, hier fehlt es u.a. an gesicherten Erkenntnissen empirischer Forschung über psychomotorische Lernfähigkeit und Gedächtnisleistungen im fortgeschrittenen Alter (etwa ab dem 40. Lebensjahr).⁷

Nachdem die Lernfähigkeit Erwachsener mittlerweile allgemein anerkannt ist,⁸ muß also die Forschung in der Musikpädagogik klären, welche musikalischen Lernprozesse im Erwachsenenalter möglich sind und von welchen Faktoren diese beeinflusst werden. Auf der Grundlage solcher Untersuchungen sind dann konkrete didaktische Konzepte für den Unterricht mit erwachsenen SchülerInnen zu erarbeiten.

4 Eine vom VdM in Auftrag gegebene Umfrage des infas-Instituts hat ergeben, daß 11 % der Bevölkerung bereits ein Instrument spielen und weitere 14 % äußern, es würde ihnen Spaß machen, ein Instrument zu lernen oder zu spielen. (MUSIKMACHEN, 1988, S. 3 f.)

5 ECKART-BÄCKER, 1987, S. 38.

6 GELLRICH, 1989, S. 92.

7 GRIMMER, 1989, S. 123.

8 Vgl. LENZ, 1979, S. 94 ff.

Im Gegensatz zur allgemeinen Erwachsenenbildung (VHS) hat eine intensive Teilnehmerforschung an der Musikschule bisher nicht stattgefunden. Schon die unzureichende Statistik des VdM, in der nicht ausreichend unterschieden wird hinsichtlich der Merkmale Alter, Beruf, Familienstand, Geschlecht, Instrument, Dauer des Instrumentalunterrichts etc., erschwert die Anwendung quantitativer Forschungsmethoden zur Erlangung repräsentativer Ergebnisse. Erste Ansätze einer quantitativen Erforschung des Instrumentalunterrichts Erwachsener an Musikschulen liefert eine Studie von KLÜPPELHOLZ.⁹ KLÜPPELHOLZ konnte mittels einer Stichprobe von 213 Erwachsenen an Musikschulen u.a. ermitteln, daß die Anregung zum Instrumentalspiel meist aus der „nächsten sozialen Umgebung“ stammt, daß die Erfahrungen mit dem schulischen Musikunterricht vor allem negativ waren und daß die erwachsenen Instrumentalschülerinnen insgesamt zufrieden sind mit ihrem Unterricht.¹⁰ Weitergehende Aufschlüsse über Motivation, Schwierigkeiten und Erwartungen erwachsener Instrumentalschülerinnen sind von der Auswertung des zweijährigen Modellversuchs des VdM zur musikalischen Erwachsenenbildung zu erwarten. Das Projekt ist Mitte 1992 abgeschlossen worden, die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung sind für 1993 zu erwarten.

Die Analyse des gegenwärtigen Forschungsstandes in Bezug auf die erwachsenen Instrumentalschülerinnen an Musikschulen führt insgesamt zu dem Ergebnis, daß eine umfassende Repräsentativstudie bisher nicht vorliegt und daß insbesondere Methoden der qualitativen Sozialforschung (z.B. biographisch orientierte Forschungsansätze) bislang kaum Anwendung gefunden haben. Aufgrund der Heterogenität der Lernsituationen gerade im instrumentalen Einzelunterricht mit Erwachsenen scheint mir in der Forschung eine Orientierung am Einzelfall notwendig. Hier stoßen quantitative Verfahren an ihre Grenzen; eine intensive Beschäftigung mit dem Einzelfall ist nur mit Hilfe qualitativer Verfahren möglich (s. 2.2.).

2. Die eigene Untersuchung: 15 qualitative Interviews mit erwachsenen InstrumentalschülerInnen

2.1 Fragestellung

Auf der Grundlage der Analyse des Forschungsstandes, des Studiums der einschlägigen Literatur zur musikalischen Erwachsenenbildung und der eigenen

Vorerfahrung wurden für die Arbeit folgende erkenntnisleitende Fragen entwickelt:

1. Ist das instrumentale Lernen im Erwachsenenalter möglich und sinnvoll?
2. Welchen Einfluß haben musikalische Vorerfahrungen auf die Bedingungen des Lernens?
3. Welche Lernmotivationen sind für Lernprozesse im Erwachsenenalter ausschlaggebend?
4. Welchen Einfluß hat das Erlernen eines Instruments im Erwachsenenalter auf die Persönlichkeit des Lernenden?

2.2 Die angewandte Methode: qualitatives Interview

Um differenzierte Antworten auf diese Fragen zu erhalten, bieten sich Verfahren der qualitativen Sozialforschung an, vor allem nicht-standardisierte Befragungsmethoden.¹¹ Im „qualitativen Interview“ werden in längeren Gesprächen Einzelpersonen mit Hilfe eines Leitfadens befragt. HOPF definiert den Durchschnittstyp des qualitativen Interviews folgendermaßen „... das von der entsprechenden Forschergruppe selbst durchgeführte, wenig strukturierte Interview, das der Exploration eines bestimmten, wissenschaftlich wenig erschlossenen Forschungsfeldes dienen soll und das den Befragten einen breiten Spielraum der Strukturierung und Äußerung subjektiver Deutungen einräumt.“¹²

Die so entstehenden Texte sind Grundlage für eine hermeneutische bzw. inhaltsanalytische Interpretation. Ziel der Befragung ist nicht eine möglichst hohe Repräsentativität, sondern der *Einzelfall* steht im Zentrum des Forschungsinteresses. Die Dokumentation der Heterogenität der Einzelfälle ist ein wesentliches Kennzeichen der qualitativen Verfahren. Ausgehend von den so gewonnenen differenzierten Erkenntnissen kann schließlich durch interpretatives Vorgehen eine Verallgemeinerung der Forschungsergebnisse vorgenommen werden.

Es sei in diesem Zusammenhang ausdrücklich darauf hingewiesen, daß m.E. letztlich nur ein Verbund verschiedener Forschungsmethoden zu befriedigenden und abgesicherten Ergebnissen führen kann. Neben standardisierten Befragungen und lernpsychologischen Experimenten können beispielsweise Tiefeninterviews, narrative Interviews oder teilnehmende Beobachtungen zur Anwendung gelangen.

11 Zu Methoden der qualitativen Sozialforschung vgl. SPÖHRING, 1989.

12 HOPF, 1978, S. 99.

9 KLÜPPELHOLZ, 1990.

10 Ebd., S. 264 ff.

2.3 Die Fragefelder des Interview-Leitfadens

Der Interview-Leitfaden enthält die wesentlichen Punkte, zu denen Aussagen der Befragten ermittelt werden sollen. Die Reihenfolge und auch die Gewichtung der Themen ist dabei weitgehend dem Befragten vorbehalten. Folgende Fragefelder waren Grundlage der von mir durchgeführten qualitativen Interviews:

- Bedeutung von Musik für den Befragten (Rolle der Musik im Leben, musikalische {Lern-}Biographie, Ziele des Musikmachens bzw. -lernens);
- instrumentales Lernen (Probleme und Erfolge beim Erlernen eines Instruments, Üben);
- Instrumentallehrer (Anforderungen/Erwartungen an den Lehrer, Verhältnis Schüler-Lehrer, Hilfestellung durch den Lehrer);
- Motivation (Motivation zum Musizieren, zum speziellen Instrument, Motivationsprobleme);
- Musikschule (Anforderungen/Erwartungen an die Musikschule, Kontakt zu Gleichgesinnten über die Musikschule).

2.4 Das Sample

Insgesamt wurden 15 Personen befragt. Bei der Auswahl der Interview-Partnerinnen wurde versucht, hinsichtlich der verschiedenen Merkmale wie Alter, Instrument, Beruf etc. eine möglichst breite Streuung zu erhalten. Diesem Bemühen waren jedoch Grenzen gesetzt durch die Schwierigkeit, in der Kürze der Zeit überhaupt genügend ProbandInnen zu finden. So entspricht beispielsweise die Altersverteilung innerhalb des Samples (25-44 Jahre: 6, 45-64 Jahre: 9, über 65 Jahre: 0) nicht der von KLÜPPELHOLZ ermittelten Altersverteilung (25-44 Jahre: 43 %, 45-64 Jahre: 25 %, über 65 Jahre: 2 %).¹³ Mit den Instrumenten Klavier (6), Cello (3), Fagott (2), Viola (1) und Harfe (1) sind zumindest die wichtigsten Instrumentengattungen vertreten. Darüber hinaus wurden zwei erwachsene Gesangsschülerinnen befragt. Das Bildungsniveau der Befragten ist überdurchschnittlich hoch, von 15 ProbandInnen haben allein neun Abitur und fünf die Mittlere Reife. Die Musikschulstatistiken unterscheiden in der Regel nicht nach dem Geschlecht der Schülerinnen, jedoch ist anzunehmen, daß der Anteil der Frauen an der Gesamtheit der Erwachsenen an Musikschulen aufgrund der niedrigeren Berufstätigkeitsrate höher ist als der der Männer. So konnten in der vorliegenden Untersuchung nur zwei männliche Instrumentalschüler befragt werden gegenüber 13 weiblichen. Von den 15 Befragten hatten sechs bereits in der Kindheit oder der Jugend Unterricht im jeweiligen Instru-

mentalfach und können daher als Wiederbeginner bezeichnet werden. Fünf ProbandInnen hatten keinerlei instrumentale Vorerfahrungen (Neuanfänger), während vier bereits ein anderes Instrument gelernt hatten (Umsteiger).

2.5 Ergebnisse

Im Folgenden werden Ergebnisse der Untersuchung zu einigen der oben genannten Fragefelder vorgestellt. Dabei werden die Aussagen zum Teil durch Originalzitate aus den Interviews illustriert.

2.5.1. Lernmotive

Bei den Lernmotiven der erwachsenen SchülerInnen ist zu unterscheiden zwischen der Anregung zum Instrumentalspiel einerseits und den Motivationsaspekten im Verlauf des Lernprozesses andererseits.

Die Anregung, ein Instrument neu zu erlernen oder bereits in der Kindheit Gelerntes wiederaufzufrischen, kommt in den meisten Fällen aus dem engeren sozialen Umfeld.¹⁴ Darüber hinaus fällt auf, daß häufig die Instrumentalbildung der Kinder den Kontakt zur Musik und zur Musikschule herstellt und schließlich den Wunsch nach eigener musikalischer Betätigung weckt. Der Zeitpunkt der (Wieder-)Aufnahme des Instrumentalunterrichts ist bei vielen ProbandInnen ähnlich. Er liegt — besonders bei Frauen — in mehreren Fällen an einer charakteristischen Schwelle zwischen zwei Lebensabschnitten. Der Umstand, mit dem Heranwachsen und Selbständigwerden der Kinder durch familiäre Aufgaben nun weniger beansprucht zu sein, stellt offensichtlich für viele einen Impuls dar, sich neuen Tätigkeiten zuzuwenden bzw. alte, lange vernachlässigte wieder zu beleben.

Aus der Menge der Motive, die nach Aussagen der ProbandInnen für den Lernprozeß selbst relevant sind, sei hier kurz auf die so genannten Kontaktmotive eingegangen. Dabei geht es weniger um den Wunsch nach Geselligkeit; vielmehr äußern viele Befragte das Bedürfnis, das im Einzelunterricht Erlernte im Zusammenspiel mit Gleichgesinnten auch anwenden zu können. Der Wunsch, gemeinsam Musik zu erleben und zu gestalten, ist ein wesentliches Motiv, Lernfortschritte im Instrumentalunterricht anzustreben.

Frau M. (Viola): „Also ich möchte so weit kommen, und so lange nehm' ich Unterricht, bis ich richtig in einem Kammerorchester mitspielen kann.“

13 KLÜPPELHOLZ, 1990, S. 264.

14 Vgl. KLÜPPELHOLZ, 1990, S. 267.

Frau G. (Cello): „Für mich wäre das nicht beglückend, immer nur mit meinem Cello allein in der Stunde zu sitzen, nach Hause zu gehen und wieder allein zu üben und zu spielen, dann würd' ich's lassen. Also für mich ist das wichtig, daß ich mit anderen musiziere.“

Für die Arbeit der Musikschule ergeben sich aus den Kontaktmotiven Konsequenzen. Hierzu gehört zunächst die Bereitstellung geeigneter Ensembleangebote unter fachkundiger Leitung. Darüber hinaus ist festzustellen, daß viele ProbandInnen den Wunsch nach Gedanken- und Erfahrungsaustausch mit Gleichgesinnten haben. Dieser Austausch scheint eine wichtige Rolle bei der Akzeptanz und damit bei der Überwindung von Lernproblemen zu spielen. Immer wieder wird geäußert, daß hier die Musikschule Vermittler-Dienste leisten und Kontakte zwischen erwachsenen SchülerInnen herstellen sollte.

2.5.2 Lernprobleme

Die Analyse der Interviewtexte hinsichtlich der Lernprobleme ergibt, daß diese meist polykausal sind. Lernprobleme treten auf in Abhängigkeit von der musikalischen Vorbildung der Lernenden, den allgemeinen physiologischen Voraussetzungen, den Anspruchsniveaus des Lehrers wie des Schülers, der Menge der zur Verfügung stehenden Zeit etc. Der Versuch einer Kategorienbildung zum Aspekt „Lernprobleme“ darf daher nicht zu der Annahme verleiten, einzelne Ursachen von Lernproblemen im Instrumentalunterricht seien singulär zu ermitteln und die Schwierigkeiten somit problemlos zu beseitigen.

Auch wenn die Kombination der genannten Faktoren in jedem Einzelfall anders gelagert ist, lassen sich dennoch einige allgemeine Kennzeichen von Lernproblemen erwachsener InstrumentalschülerInnen beschreiben. Im Folgenden wird kurz auf physiologische und psychomotorische Lernprobleme eingegangen, die immer wieder von den ProbandInnen genannt wurden. Weitere in der Befragung ermittelte Schwierigkeiten sind Gehörbildungsprobleme, fehlendes musiktheoretisches Wissen, Konzentrationsschwierigkeiten sowie Mangel an Zeit.

a) *Physiologische* Lernschwierigkeiten (sogen. „technische“ Probleme) werden von vielen ProbandInnen als unvermeidbare Begleiterscheinungen des Alters thematisiert und akzeptiert. Die Frage des Trainingsstands des Erwachsenen spielt dabei eine wichtige Rolle. Lernende, die sich in der Vergangenheit kontinuierlich mit dem Instrument beschäftigt haben oder zumindest aus dem Instrumentalunterricht der Kindheit/Jugend bestimmte Voraussetzungen mitbringen, können im allgemeinen physiologische Schwierigkeiten besser bewältigen als völlige Neuanfänger.

b) Auffallend viele ProbandInnen äußern Probleme im psychomotorischen Bereich, vor allem Probleme bei der Umsetzung einer musikalischen Vorstellung in die instrumentale Praxis. In den meisten Fällen geschieht die Bewältigung dieser Schwierigkeiten auf kognitivem Wege. Immer wieder taucht der Aspekt des „Mit-dem-Kopf-Übens“ auf, d.h. man versucht, jede Bewegung gedanklich mitzuvollziehen, sich bewußt zu machen.

Frau P. (Fagott): „... es ist sehr häufig vorgekommen, daß ich mir nachts die ganzen Töne wieder gedanklich vorstelle und die Griffverbindungen.“

Frau Sch. (Cello) hat die Anweisungen ihres Lehrers zum „kognitiven üben“ umgesetzt und hat so erhebliche Lernfortschritte erzielen können: „Und er [der Lehrer, Anm. d. Verf.] hat gesagt, ich muß genau wissen, was ich tue, also vom Geistigen her. Jede Bewegung muß im Kopf auch da sein.“

Insgesamt entsteht der Eindruck, daß die auftretenden Lernschwierigkeiten nicht demotivierend wirken, sondern daß gerade die Bewältigung von Problemen als elementarer Inhalt von Musiklernen gesehen wird. Dabei scheint die Wahrnehmung und die Verarbeitung von Lernschwierigkeiten die Entwicklung der Persönlichkeit des Lernenden positiv zu beeinflussen.

Für den Instrumentallehrer ergibt sich daraus, daß seine Aufgabe zunächst darin besteht, Lernschwierigkeiten bewußt zu machen und in einem zweiten Schritt Möglichkeiten zur Bewältigung dieser Probleme anzubieten bzw. zusammen mit dem erwachsenen Schüler zu erarbeiten. Dabei muß der Instrumentallehrer berücksichtigen, daß Erwachsene in der Regel ein wesentlich analytischeres Problemlösungsverhalten zeigen als Kinder und Jugendliche. Das bedeutet z.B., daß dem erwachsenen Instrumentalschüler erklärt werden muß, warum eine bestimmte Übung notwendig ist.

2.5.3 Die Bedeutung des Musiklernens für die Entwicklung der Persönlichkeit — Musiklernen als Lebenshilfe?

Seit den 70er Jahren wird der Erwachsenenbildung neben der beruflichen Weiterbildung mehr und mehr die Aufgabe zugewiesen, im Sinne von Lebenshilfe die Entwicklung der Persönlichkeit des Individuums zu fördern und das Bedürfnis des Menschen nach Selbstverwirklichung und Sinnggebung zu befriedigen.¹⁵ Eine zentrale Frage meiner Untersuchung war daher, inwieweit die Arbeit der Musikschule in diesem Sinne einen Beitrag zur Erwachsenenbildung leisten kann.

Die meisten der Befragten nahmen zu diesem Fragefeld ausführlich Stellung und äußerten durchweg positive Erfahrungen mit dem Instrumentalunterricht.

15 Vgl. hierzu ECKART-BÄCKER, 1987, S. 39.

Das Musikhören ermöglicht emotionale Erfahrungen, stellt eine neue Aufgabe dar, ist ein sinnvoller Ausgleich zur Stereotypie des Alltags und trägt somit zu einem positiven Lebensgefühl bei. Auffällig ist, daß sowohl bei Neuanfängern als auch bei Wiederbeginnern der Zeitpunkt der (Wieder-)Aufnahme des Unterrichts einen deutlichen Einschnitt in der Biographie darstellt.

Immer wieder wird geäußert, der Instrumentalunterricht sei etwas, das man nur für sich selbst tue; bei vielen Probandinnen hat das Musikhören auf sehr verschiedene Weise eine emanzipatorische Funktion. Dazu einige Beispiele:

Frau Z. (Klavier) hat nach jahrzehntelanger Unterbrechung mit etwa 50 Jahren wieder mit dem Klavierunterricht begonnen: *„Viele Jahre mußte ich immer für die Familie da sein, keine Zeit für mich selbst; wir hatten ein behindertes Kind, dadurch war ich sehr eingebunden, so daß ich mir vor ein paar Jahren gesagt habe, jetzt kommt der Zeitpunkt, wo ich mir selbst wieder ein Hobby suchen muß.“*

Frau B. (Klavier) hat sich in ihrer Freizeit jahrelang mit dem Hobby ihres Mannes (Reiten) beschäftigt, ohne ein wirkliches Interesse daran zu haben. Nachdem sie nun mit dem Klavierunterricht begonnen hat, kann sie dem Hobby ihres Mannes eigene Erfahrungen entgegensetzen und gewinnt dadurch neues Selbstvertrauen: *„Dadurch daß ich jetzt das mache, was ich im Grunde immer machen wollte, hat sich in unserer Partnerschaft sehr viel qualitativ verändert. Die Anerkennung ist da, die Eigenständigkeit. Das Verständnis füreinander ist tiefer geworden jetzt ist 'ne Basis da, weil ich 'nen eigenen Bereich habe und den auch mit einbringe.“*

Schließlich Frau G. (Cello), die im Alter von 52 Jahren durch das Musikhören zum einen Bildungsmöglichkeiten nachholt, die ihr von ihren Eltern vorenthalten worden sind, und zum anderen einen Ersatz für eine ebenfalls vorenthalte Berufstätigkeit sucht: *„Und meine Kindheit kommt dazu; ich hätte sehr gerne gelernt, aber meine Eltern wollten es eigentlich nicht, da gab's nur die Kindergärtnerin. Das hab' ich dann zehn Jahre lang gemacht, und dann hab' ich selbst Kinder gekriegt, und da hat mein Mann gesagt, du gehst nicht mehr arbeiten. Und das ist eigentlich auch ein Grund, der hat immer gesagt, ich will keine Frau, die arbeiten geht ...“*

Neben den emanzipatorischen Funktionen, die der Instrumentalunterricht für die Lernenden erfüllen kann, geben die Interviews eine Fülle von weiteren Hinweisen auf die Bedeutung des Instrumentalunterrichts für die Persönlichkeit der Lernenden. Daher ist m.E. vor allem hier die Begründung für einen Ausbau der Arbeit mit Erwachsenen an der Musikschule zu suchen und weniger in der Frage der noch möglichen Lernfortschritte.

3. Konsequenzen für die musikpädagogische Praxis: Lebenslanges Lernen an der Musikschule

Die Musikschulen der Bundesrepublik haben in den vergangenen 20-30 Jahren vorbildliche Arbeit auf dem Gebiet der musikalischen Erziehung von Kindern und Jugendlichen geleistet. Durch den Aufbau eines nahezu flächendeckenden Netzes von Musikschulen ist eine hervorragende Basis für eine musikalische Bildung breiter Bevölkerungsschichten geschaffen worden. Demgegenüber steht eine Öffnung der Musikschule auch für erwachsene Schülerinnen vielerorts noch immer nur auf dem Papier. Die Ergebnisse der vorgestellten Untersuchung unterstützen die Forderung nach einem differenzierten und qualifizierten Unterrichtsangebot in der gesamten Lebensspanne. In einer Freizeitgesellschaft, die sich durch den Massenkonsum vermeintlich kultureller Güter „zu Tode amüsiert“ (N. POSTMAN), ist die musisch-kulturelle Bildung für alle Alters- und Sozialgruppen eine gesellschaftspolitische Aufgabe. Die Möglichkeiten der Musikschule bestehen hier vor allem in der

- direkten personalen Vermittlung von Musik,
- der Vermittlung musikalischer Primärerfahrungen,
- den Möglichkeiten der Einübung sozialen und kommunikativen Verhaltens durch Gruppenmusizieren und
- der affektiven und kognitiven Auseinandersetzung mit ästhetischen Objekten.

Im Sinne des Grundsatzes vom „lebenslangen Lernen“¹⁶ sollte die Musikschule den erwachsen gewordenen MusikschülerInnen die Fortsetzung bzw. den Wiederbeginn des Unterrichts ermöglichen und darüber hinaus auch für Neuanfänger jeden Alters offen sein. Maßstab dafür darf nicht in erster Linie die zu erwartende musikalische Leistung sein, sondern es muß vor allem die persönliche Bedeutung des Unterrichts für den Einzelnen berücksichtigt und gewürdigt werden. Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, daß diese Bedeutung oftmals auf einer außermusikalischen bzw. psychologischen Ebene liegt. Diese Einsicht, die sich leider bei vielen Pädagogen und Verantwortlichen noch nicht genügend durchgesetzt hat, ist m.E. eine der wichtigsten Voraussetzungen für erwachsenengerechtes Lehren und Lernen.

Erhebliche Defizite bestehen derzeit noch bei der Qualifizierung von Instrumentallehrerinnen für die Arbeit mit erwachsenen SchülerInnen. Aufgabe der Hochschulen wäre es hier, auch Inhalte der Erwachsenenpädagogik in die instrumentalpädagogischen Ausbildungsgänge aufzunehmen und Aufbau- bzw. Ergänzungsstudiengänge für musikalische Erwachsenenbildung einzurichten. Für eine Qualifizierung für den Instrumentalunterricht mit Erwachsenen an Mu-

16 Vgl. hierzu den Beitrag von ECKART-BÄCKER im vorliegenden Band.

sikschulen halte ich aufgrund der Ergebnisse meiner Untersuchung folgende Inhalte für wesentlich:

- allgemeine Grundsätze der Erwachsenenpädagogik,
- Lern- und Entwicklungspsychologie im Erwachsenenalter,
- elementare Musikerziehung für Erwachsene,
- Rhythmik und Gehörbildung für Erwachsene,
- physiologische Fragen des instrumentalen Lernens Erwachsener,
- alternative Ensembleformen und
- Entspannungstechniken für Erwachsene.

Literatur

(Über die im Text verwendete Literatur hinaus sind zusätzlich einige für den Forschungsbereich wichtige Titel aufgenommen.)

- ECKART-BÄCKER, U. (1987): Musik in der Erwachsenenbildung. Aspekte der Theorie und Praxis. In: Kleinen, G. (Hrsg.): Außerschulische Musikerziehung. (=Musikpädagogische Forschung. Bd. 8) Laaber 1987. S. 37-47.
- dies. (1990): Musik in der Erwachsenenbildung — eine gesellschaftliche und pädagogische Notwendigkeit: Einführung in die Problematik. In: Pütz, W. (Hrsg.): Musik und Körper. (=Musikpädagogische Forschung. Bd. 11) Essen 1990. S. 246-262.
- FUCHS, A. (1979): Gesellschaftspolitische Aspekte der Musikschulen. In: HANDBUCH DES MUSIKSCHUL-UNTERRICHTS, 1979. S. 69-82.
- GELLRICH, M. (1989): Psychologische Aspekte des Musikkernens Erwachsener. In: HOLTMEYER (Hrsg.), 1989. S. 91-103.
- GRIMMER, F. (1989): Lebensgeschichtliche Determinanten als Herausforderung einer Instrumentaldidaktik für Erwachsene. In: HOLTMEYER (Hrsg.), 1989. S. 123-132.
- GRUNENBERG, M. (1984): Musikalische Späterziehung. Die Rolle der Erwachsenen in der Musikschule. In: Musik und Bildung. H. 10/1984. S. 653-655.
- GUTZEIT, R.v. (1989): Musikschulen bauen Brücken. In: üben und Musizieren. H. 3/1989. S. 151-157.
- HANDBUCH DES MUSIKSCHUL-UNTERRICHTS (1979). Hrsg.: D. Wucher, H.- W. Berg, W. Träger. Regensburg 1979.
- HOLTMEYER, G. (Hrsg.) (1989): Musikalische Erwachsenenbildung. Grundzüge — Entwicklungen — Perspektiven. Regensburg 1989.
- HOFF, Ch. (1978): Die Pseudo-Exploration. Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung. In: Zeitschrift für Soziologie. 1978. S. 97-115.

- KLÜPPELHOLZ, W. (1990). Erwachsene als Instrumentalschüler. Eine empirische Studie. In: Pütz, W. (Hrsg. : Musik und Körper. (=Musikpädagogische Forschung. Bd. 11) Essen 1990. S. 263- 270.
- KOHLI, M. (1978): „Offenes“ und „geschlossenes“ Interview. Neue Argumente zu einer alten Kontroverse. In: Soziale Welt. H. 1/1978. S. 1-25.
- LENZ, W.: Grundlagen der Erwachsenenbildung. Stuttgart 1979.
- LOEFFEL, U. (1989): Musikunterricht gegen innerliches Erfrieren. Staatlich unterstützte musikalische Späterziehung — ja oder nein. In: NMZ. H. 3/1989. S. 17-18.
- LUEGER, M./SCHMITZ, Chr.: Das offene Interview. Theorie — Erhebung — Rekonstruktion latenter Strukturen. (Studien zur Soziologie aus Forschung — Praxis — Lehre) Hrsg. vom Institut für allgemeine Sozial- und Wirtschaftssoziologie an der Wirtschaftsuniversität Wien. Wien 1984.
- MIERMEISTER, S. (1991): Personenzentrierter Musikunterricht? Pädagogisch-psychologische Hilfen beim Unterrichten Erwachsener. In: Üben und Musizieren. H. 1/1991. S. 26-29.
- MUSIKMACHEN heute und morgen. infas-Umfrage über Image und Leistungsprofil der Musikschulen. Infas/VdM. Bonn 1988.
- DIE MUSIKSCHULEN der Bundesrepublik Deutschland (1990). Statistische Angaben. VdM. o.O. 1990.
- SIEBERT, H. (1982): Quantitative und interpretative Forschungsansätze in der Erwachsenenbildung. In: Becker u.a. (Hrsg.): Wissenschaftliche Perspektiven zur Erwachsenenbildung. Braunschweig 1982. S. 73-87.
- SPÖHRING, W. (1989): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart 1989.
- STATISTISCHES JAHRBUCH Nordrhein-Westfalen (1990). Hrsg.: Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik. Düsseldorf 1990.
- WIEDEMANN, H./OBERMAYER, K. (1990): Es ist nie zu spät, da es um Musik geht. Instrumentalunterricht für Erwachsene. In: VdMK-Praxis-Reihe. Folge 1. München 1990. S. 6-13.

Andreas Niessen
Viersener Straße 1
50733 Köln

Weiterbildungsbedarf von Rockmusikern und Rockmusikerinnen

REINER NIKETTA & EVA VOLKE

Maria Luise Schulten (Hg.): *Musikvermittlung als Beruf. - Essen: Die Blaue Eule 1993.*
(*Musikpädagogische Forschung, Band 14*)

1. Problemstellung

Wenn Rockmusiker und Rockmusikerinnen im Dschungel des Musikmarktes überleben wollen, benötigen sie zusätzliche Kenntnisse und Fähigkeiten in den Bereichen Vertragswesen, Werbung/Pressearbeit und Management. Bei den bisherigen bildungspolitischen Entscheidungen wurden diese Entwicklungstendenzen vernachlässigt.

Eine Bildungsplanung für den Bereich Populärmusik — ein zentraler Bestandteil zeitgenössischer Musik- und Jugendkultur — ist bisher aufgrund von fehlenden bzw. nur rudimentär vorhandenen empirischen Untersuchungen schwierig. Gleichwohl wird die Notwendigkeit der Entwicklung effizienter Förderkonzepte für diese Musik nicht zuletzt vom Deutschen Musikrat für dringend erforderlich gehalten, damit „der Populärmusik... in der Forschung, im Ausbildungsbereich und in der musikalischen Praxis der ihrer gesellschaftlichen Bedeutung entsprechende Stellenwert eingeräumt werden“ kann (Generalversammlung 1986, zitiert nach Zickenheiner 1988, S. 28). In diesem Rahmen ist das Forschungsprojekt „Populärmusik in Deutschland — soziologische und infrastrukturelle Zusammenhänge einer Musikkultur“ angesiedelt.¹

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung sollen dazu dienen, Defizite in diesem Bereich abzubauen und Materialien zu gewinnen, die bei zukünftigen Fördermaßnahmen im Bereich Aus-, Fort- bzw. Weiterbildungsangeboten als Entscheidungshilfen herangezogen werden können. Gerade im Bereich der Rock-Pop-Musik sind derartige Angebote vergleichsweise gering. Traditionelle Angebote im Bereich der Vermittlung von Kenntnissen werden von Musikschulen, Volkshochschulen, Volkshochschulen, aber auch zunehmend von soziokulturellen Zentren und Jugendzentren, Verbänden und Musikerinitiativen sowie privaten Organisationen durchgeführt (vgl. Rock-Jazz Info 1989). Ziel der vorliegenden Untersuchung war daher unter anderem, empirisches Datenmaterial zu gewinnen, mit dessen Hilfe eine Verbesserung der Entscheidungsbasis

1 Das diesem Bericht zugrunde liegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft (Förderungskennzeichen B38 3500B) und dem Sekretariat für gemeinsame Kulturarbeit NRW in Zusammenarbeit mit dem Zentrum für Musik und Kommunikationstechnologie in Wuppertal gefördert.

im Bildungs- und kulturpolitischen Bereich erreicht werden kann. Zentrale Fragestellungen waren hierbei:

1. In welchen Bereichen benötigen Rockmusiker und -musikerinnen zusätzliche Kenntnisse?
2. Welche Institutionen sollten nach Meinung von Rockmusikern und Rockmusikerinnen die Vermittlung dieser Kenntnisse anbieten?
3. Welche Dozenten und Dozentinnen sollten nach Ansicht von Rockmusikern und Rockmusikerinnen diese Kurse leiten?

Für die Untersuchung wurden exemplarisch drei Erhebungsregionen mit unterschiedlicher Medienrepräsentanz ausgewählt: Eine (Industrie-)Großstadt mit überdurchschnittlicher Medienrepräsentanz (Köln), eine durch die Universität geprägte Stadt mittlerer Größe mit ländlichem Umfeld (Münster) und ein agrarisch-mittelständisch strukturierter Landkreis mit geringer Medienrepräsentanz (Märkischer Kreis).

2. Methode/Durchführung der Untersuchung

Die Gewinnung des empirischen Datenmaterials erfolgte über einen standardisierten Fragebogen, den die beteiligten Rockmusiker und Rockmusikerinnen im Beisein von Interviewer/innen ausfüllten. Die Kontaktaufnahme zu den Bands erfolgte in Zusammenarbeit mit den jeweiligen Kulturämtern der Erhebungsregionen über ein Anschreiben, dem eine Teilnahmeerklärung beilag. Erst nach deren Zurücksendung erfolgte telefonisch die Terminvereinbarung.

An der Untersuchung beteiligten sich insgesamt 1461 Rockmusiker und Rockmusikerinnen aus 406 Bands. Die Musiker und Musikerinnen verteilen sich in den Erhebungsregionen wie folgt: Köln — 667 Personen aus 183 Bands, Münster — 386 Personen aus 112 Bands und Märkischer Kreis — 408 Personen aus 111 Bands. Die Interviews fanden größtenteils in den Proberäumen der Bands statt, wobei darauf geachtet wurde, daß alle Bandmitglieder anwesend waren. Die schriftliche Beantwortung des Fragebogens dauerte ca. 40-45 Minuten. Anonymität war zugesichert. Die Mischform zwischen Interview und standardisierter Fragebogenform wurde aus ökonomischen Gründen gewählt. Für die Aufgabe der Durchführung wurden die Interviewer und Interviewerinnen extra geschult, das erste Interview fand im Beisein eines Mitarbeiters bzw. einer Mitarbeiterin statt. Die Erhebung wurde in dem Zeitraum Oktober 1991/April 1992 durchgeführt. Eine Voruntersuchung fand bereits im Juni/71111 1991 in Bochum statt (395 Personen aus 97 Bands).

3. Ergebnisse

Wie schon erwähnt, sollen an dieser Stelle folgende Ergebnisse vorgestellt werden:

1. Informationen zum soziodemographischen Hintergrund und der musikalischen Ausbildung.
2. Ergebnisse zu den gewünschten Weiterbildungsangeboten, -institutionen und Dozenten und Dozentinnen.
3. Ergebnisse über den Professionalisierungsgrad der Musiker und Musikerinnen und, soweit vorhanden, signifikante Unterschiede in den o.g. Bereichen.

3.1 Beschreibung der Stichprobe

3.1.1 Soziodemographische Aspekte

Bei den 1461 befragten Rockmusikern und Rockmusikerinnen liegt der prozentuale Anteil von Frauen bei 8 %. Der überwiegende Teil der befragten Personen ist zwischen 20 und 30 Jahre alt, das durchschnittliche Alter beträgt 26 Jahre. Über die Hälfte der Rockmusiker und Rockmusikerinnen besitzt einen hohen Bildungsabschluß (Abitur 46 %, Fachhochschulabschluß 5 % und Hochschulabschluß 7 %). 8 % der Befragten haben einen Hauptschulabschluß, 21 % Mittlere Reife und 9 % Fachhochschulreife. Personen, die keinen Schulabschluß haben (5 %), sind in unserer Stichprobe in der Regel noch Schüler. Als hauptsächlichste Einkommensquellen werden „regelmäßige Erwerbstätigkeit“ (40 %), „Unterhalt durch Eltern“ (28 %) und „Jobben“ (23 %) genannt. Der relativ hohe Prozentanteil von Musikern und Musikerinnen, die ihren Unterhalt durch die Eltern beziehen, steht in zwei unserer Erhebungsgebiete in engem Zusammenhang mit dem prozentualen Anteil von Jugendlichen zwischen 15 und 19 Jahren.

3.1.2 Professionalisierungsgrad

Der Grad der Professionalisierung wurde von uns über zwei Indikatoren ermittelt: Als Profimusiker bzw. Profimusikerin gilt eine Person, wenn sie 1. sich als Profimusiker/in einstuft und 2. angibt, daß sie nur als Musiker/in tätig sei. In ähnlicher Weise wurden die anderen Stufen gebildet: Pre-Professionals sind Personen, bei denen eines der beiden oben genannten Kriterien nicht erfüllt ist; sie stehen kurz vor dem Absprung ins Profi-Lager. Semi-Professionals sind Per-

sonen, für die Musik schon weitgehend ihr Leben bestimmt, die sich aber selbst nicht als Professionals einstuft und auch einer Hauptbeschäftigung außerhalb des Musikbereiches nachgehen. Non-Professionals machen nur in ihrer Freizeit Musik. In der Untersuchung konnten so 106 Personen (7 %) als Professionals, 104 Personen (7 %) als Pre-Professionals, 639 Personen (44 %) als Semi- und 599 Personen (41 %) als Non-Professionals ermittelt werden.

3.1.3 Musikalische Ausbildung

Zur Ermittlung der musikalischen Ausbildung der Rockmusiker und Rockmusikerinnen wurde nach zusätzlichem Musikunterricht außerhalb der Schule gefragt. Die Befragten konnten auf einer Skala von 1 bis 7 (Kamin-Gesichter) ihre Erfahrungen mit fünf verschiedenen Institutionen bewerten, eigene Angaben waren unter der Kategorie „Sonstiges“ möglich. 385 (26 %) Rockmusiker und Rockmusikerinnen gaben an, keinen zusätzlichen Musikunterricht außerhalb der Schule gehabt zu haben. Dagegen haben 1076 Befragte (74 %) an Angeboten verschiedener Institutionen teilgenommen.

Tabelle 1 gibt die Anzahl und den Prozentsatz der Musiker und Musikerinnen mit negativen bzw. positiven Erfahrungen wieder.² In der letzten Spalte ist die Gesamtzahl der jeweiligen Teilnehmer und Teilnehmerinnen angegeben.

Die Tabelle verdeutlicht, daß Rockmusiker und Rockmusikerinnen überwiegend privaten Musikunterricht und Musikunterricht an öffentlichen Musikschulen angaben. Von den 838 Rockmusikern und Rockmusikerinnen, die an privatem Musikunterricht teilgenommen haben, berichten 72 % (600 Personen) von positiven Erfahrungen. Bei allen anderen Institutionen fallen die Erfahrungen der Teilnehmer und Teilnehmerinnen weniger positiv aus. Hervorzuheben sind hier die negativen Erfahrungen mit Musikhochschulen (73 %) und Volkshochschulen (83 %).

50 % der Professionals (26 Personen) und 56 % der Pre-Professionals (15 Personen) berichten von positiven Erfahrungen mit Musikhochschulen. Nicht ganz so positiv beurteilen dagegen die Semi-Professionals (24 %, N=30) und die Non-Professionals (12 %, N=12) ihre Erfahrungen, die sie an Musikhochschulen gemacht haben. Lediglich 10 % der Professionals geben an, keinen zusätzlichen Musikunterricht außerhalb der Schule gehabt zu haben (Pre-Professionals 24 %, Semi-Professionals 29 %, Non-Professionals 27 %).

2 Als negative Bewertung galten Skalenwerte von 1-4, als positive Bewertung Skalenwerte von 5-7 (zur Technik der Zustimmungsprozente vgl. Borg, 1989 S. 55-90).

zusätzlicher Musikunterricht	positive Erfahrungen	negative Erfahrungen	Total
privater Musik- unterricht	600 (71,6%)	238 (28,4%)	838
öffentliche Musikschule	315 (47,9%)	342 (52,1%)	657
private Musik- schule	101 (30,3%)	232 (69,7%)	333
Musikhochschule	83 (27,1%)	223 (72,9%)	306
VHS	48 (17,0%)	235 (83,0%)	283
Sonstiges	74 (47,1%)	83 (52,9%)	157

Tab. 1: Zusätzlicher Musikunterricht außerhalb der Schule

3.2 Weiterbildungsbedarf

3.2.1 Weiterbildungsangebote

Die Ermittlung der gewünschten zusätzlichen Kenntnisse im Musikbereich von Seiten der Rockmusiker und Rockmusikerinnen erfolgte durch die Vorgabe von 13 Antwortmöglichkeiten. Mehrfachnennungen waren möglich, da es uns wichtig erschien zu überprüfen, ob überhaupt eine Nachfrage nach diesen Angeboten besteht. Die folgende Graphik veranschaulicht das Gesamtergebnis (Prozentsätze beziehen sich auf die Anzahl der Fälle).

Durchschnittlich wurden von den Befragten 4 bis 5 Nennungen angegeben, nur 3% (42 Personen) gaben an, keine zusätzlichen Kenntnisse zu benötigen. Es ist festzuhalten, daß insbesondere in den Bereichen Arrangement, Studioarbeit und Spieltechnik ein starkes Interesse der Rockmusiker und Rockmusikerinnen besteht, zusätzliche Kenntnisse zu erlangen. Es besteht vor allem auch ein Bedarf an Kursen, die sich nicht direkt mit Musik beschäftigen, sondern eher Hilfestellung für das „Überleben“ in der Musikbranche leisten sollen (Vertragswesen, Management, Werbung/Pressearbeit)

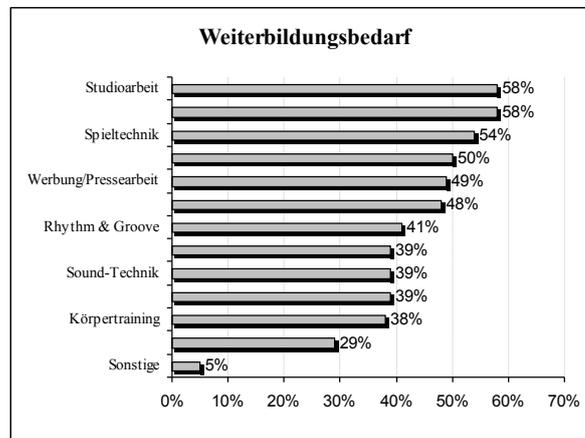


Abb. 1

Untersucht man nun den Einfluß des Professionalisierungsgrades auf die gewünschten Bereiche der Weiterbildung, so gibt es signifikante Unterschiede in den Bereichen Spieltechnik, Vertragswesen, Management und Aufbau des Musikmarktes. In den Bereichen Spieltechnik (Professionals 36 %; Pre-Professionals 46 %; Semi-Professionals 59 %; Non-Professionals 63 %) und Management (Professionals 29 %; Pre-Professionals 54 %; Semi-Professionals 53 %; Non-Professionals 41 %) scheinen die Professionals im Vergleich zu ihren Kollegen und Kolleginnen am wenigsten zusätzliche Kenntnisse zu benötigen.³ Ganz anders im Bereich des Vertragswesens (Professionals 59 %; Pre-Professionals 65 %; Semi-Professionals 55 %; Non-Professionals 43 %): Die Flut von Paragraphen und Ausnahmeklauseln bei Verträgen, z.B. für Konzerte oder mit Plattenfirmen, sind anscheinend auch für einen Professional nicht mehr durchschaubar — hier ist oftmals schon juristisches Fachwissen gefragt. Entsprechend hoch fällt bei den Profis auch der Wunsch nach Kenntnissen über den

³ Die statistische Überprüfung erfolgte über eine Diskriminanzanalyse (1. Diskriminanzfunktion: Wilks' Lambda .908; Kanonische Korrelation .281; aufgeklärte multivariate Varianz .076).

Aufbau des Musikmarktes aus (42 %). Für Non-Professionals ist es aufgrund ihrer sozialen Lebenswelt eher wichtiger, im Bereich der Spieltechnik zusätzliche Kenntnisse zu erlangen. Die Strukturen des Musikmarktes (22 %) sind für sie zu theoretisch, praktische musikalische Kenntnisse sind wesentlich wichtiger.

3.2.2 Institutionen und Lehrende

Entsprechend den einleitenden Zielen der Untersuchung wurde auch gefragt, welche Institutionen aus Sicht der Rockmusiker und Rockmusikerinnen derartige Weiterbildungskurse durchführen sollen. Vorgegeben wurden fünf Antwortkategorien, eigene Angaben wurden unter der Kategorie „Sonstiges“ erfaßt. Mehrfachnennungen waren hier möglich. Die Graphik veranschaulicht das Ergebnis.

Als gewünschte Institutionen, die Weiterbildungsmöglichkeiten anbieten sollten, sind besonders öffentliche Stellen (z.B. Rockbüros, Rockbeauftragte) und Musikerinitiativen gefordert. Musikschulen und Volkshochschulen, die Kurse in dieser Richtung bereits durchführen, werden nur von wenigen der Befragten als gewünschte Institution genannt. Nennenswerte Unterschiede hinsichtlich des Professionalisierungsgrades treten nur bei der Nennung „private Organisationen“ auf. Während die Professionals (33 %), die Pre- und die SemiProfessionals (jeweils 32 %) auch private Organisationen als gewünschte Institutionen angeben, halten nur 22 % der Non-Professionals diese für wünschenswert.⁴ Ein Grund für die geringe Zustimmung besteht sicherlich in den z.T. hohen finanziellen Mitteln, die für die Teilnahme an Weiterbildungsangeboten bei privaten Organisationen aufgewendet werden müssen. Dementsprechend würden die Non-Professionals, die Musik nur in ihrer Freizeit machen, eher öffentliche Stellen vorziehen (68 %).

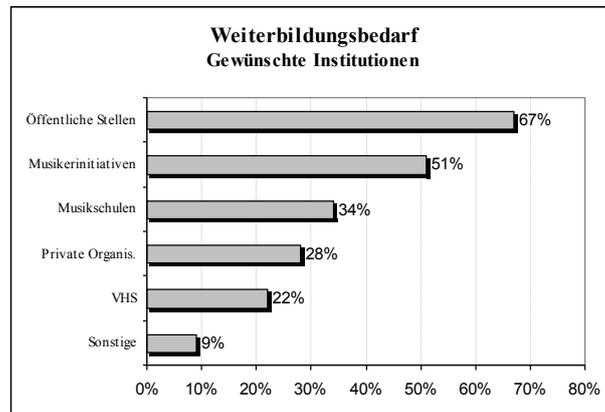


Abb. 2

Die letzte in diesem Zusammenhang interessierende Fragestellung beinhaltete die Frage nach Personen, die für diese Weiterbildungsveranstaltungen engagiert werden sollten. Die vorgegebenen Antwortkategorien umfaßten vier Nennungen, wobei eigene Angaben unter der Kategorie „Sonstiges“ wie auch Mehrfachnennungen möglich waren. Das Ergebnis ist eindeutig: Knapp 72 % der Befragten sind der Meinung, ein Spezialist aus dem jeweiligen Teilbereich der Branche sollte für derartige Kurse engagiert werden, 53 % der Rockmusiker und Rockmusikerinnen stimmten für einen Szene-Musiker, der schon Erfahrungen gesammelt hat. 51 % der Befragten gaben als gewünschten Dozenten einen Profimusiker an und nur 4 % möchten auch andere Personen für diese Veranstaltungen engagiert sehen (Prozentsätze beziehen sich auf die Anzahl der Fälle).

3.2.3 Die Bewertung von Weiterbildungskursen

29 % (N=430) der Musiker und Musikerinnen haben schon einmal an Weiterbildungskursen teilgenommen. Diese Personen wurden gebeten, anhand eines

⁴ Die statistische Überprüfung erfolgte über eine Diskriminanzanalyse (1. Diskriminanzfunktion: Wilks' Lambda .971; Kanonische Korrelation .139; aufgeklärte multivariate Varianz .017).

Polaritätsprofils die Kurse zu bewerten. Folgende Gegensatzpaare wurden ausgewählt:

unübersichtlich — übersichtlich	nicht nützlich — nützlich
unverständlich — verständlich	sein gut — sehr schlecht
interessant — uninteressant	anspruchsvoll — anspruchslos
entmutigend — ermutigend	praxisnah — praxisfern

In der folgenden Graphik sind die Ergebnisse in Form von Zustimmungspersentagen wiedergegeben (vgl. Anmerkung 2).

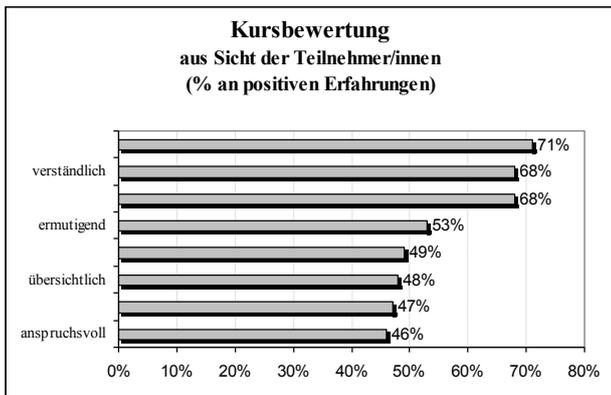


Abb. 3

Die Beurteilung der Kurse fällt hinsichtlich der Kriterien interessant (71 %), verständlich (68 %) und nützlich (68 %) besonders positiv aus. Lediglich das Anspruchsniveau der Kurse (46 %) wird nicht ganz so positiv beurteilt.

Personen, die bisher an keinen Weiterbildungskursen teilgenommen haben, (69 %, N=1005) wurden um Angabe ihrer Nichtteilnahme gebeten. Die Rockmusiker und Rockmusikerinnen nannten vor allem fehlende Zeit (29 %) und das nicht vorhandene Angebot (30 %). 29 % der Befragten haben sich allerdings auch noch keine Gedanken darüber gemacht (Mehrfachnennungen, Prozentangaben beziehen sich auf die Anzahl der Fälle).

Diskussion

Die Ergebnisse der Untersuchung haben gezeigt, daß von seiten der Rockmusiker und Rockmusikerinnen ein starkes Interesse an Weiterbildungsangeboten besteht. Dieses Interesse beschränkt sich aber nicht mehr, wie bisher angenommen, auf traditionelle Angebote wie z.B. Spieltechnik, Rhythm & Groove und Notenkenntnisse. Vielmehr besteht ein Bedarf nach zusätzlichen Kenntnissen in Bereichen, die Hilfestellungen für ein effektives Arbeiten im Musikgeschäft ermöglichen sollen (Vertragswesen, Werbung/Pressarbeit etc.). 30 % der Befragten nannten als Grund für ihre Nichtteilnahme an Weiterbildungsangeboten ein fehlendes Angebot.

Eigene Recherchen bei Musikschulen und Volkshochschulen in unseren Erhebungsregionen bestätigten diese Defizite. überwiegend werden Gitarren-Grundkurse, Einführungskurse in Form von Midi-Workshops (Computer & Musik) und Kurse im Bereich der musikalischen Elementarbildung (z.B. Notenlehre, Rhythmik) angeboten. Darüber hinaus wird ein Großteil von Weiterbildungskursen gleichzeitig für Jazz- und Rockmusiker/innen ausgeschrieben (vgl. auch Rock-Jazz Info 1989), obwohl z.T. unterschiedliche Interessenschwerpunkte bei diesen Musikstilen vorherrschen. Weiterhin sind für Professionals eher Fortbildungs-Angebote interessant, während beispielsweise für Non-Professionals ohne Professionalisierungsabsichten eher Weiterbildungsangebote entwickelt werden sollten (zu der Terminologie im Bereich der musikalischen Erwachsenenbildung vgl. ECKART-BÄCKER, 1987 oder Köck & 017, 1983). Eine Förderung im Populär-musikbereich benötigt also eine Angebotsdifferenzierung.

Aufgrund dieser Erkenntnisse und des vorliegenden empirischen Datenmaterials erscheint eine Umorientierung bei Institutionen, die sich mit musikalischer Aus-, Fort- und Weiterbildung beschäftigen, dringend nötig. Hierzu zählen insbesondere die Musikschulen, aber auch allgemein bildende Schulen, Jugendzentren und Kulturverwaltungen. Selbst im Musikschulbereich ist es mittlerweile unumstritten, „welche zentrale Bedeutung gerade die Populärmusik für das Wohlbefinden der Menschen hat und wie wichtig sie insbesondere für die Jugendlichen und ihre Kultur geworden ist“ (BMBW, 1988, S. 82). Gleichwohl werden die Musikschulen hier mit einem pädagogischen Problemfeld konfrontiert, das mit herkömmlichen Angebotsstrukturen und einem immer noch sehr tradierten Selbstverständnis nicht adäquat zu lösen ist. Aufgrund der sich ändernden Bedürfnislagen der meisten Jugendlichen ist bereits jetzt erkennbar, daß „eine wichtige Aufgabe der Musikschulen verstärkt in der pädagogischen Betreuung von Musikgruppen, aber auch von solchen außerhalb der Musikschulen, und der Zusammenarbeit mit Musikerorganisationen und kommunalen Behörden liegen wird“ (Zickenheiner 1988, S. 28).

Auch im Bereich der Schulen, die zunehmend nicht mehr nur als Lernorte, „sondern auch als Orte und Kristallisationszentren der Kultur verstanden werden“ (Bundesförderung Bildung und Kultur, Ideen, Projekte, Modelle, BMBW 1988, 5.18) können die Ergebnisse Anregungen und Hilfestellungen bieten. Dies reicht von der Einrichtung spezieller Arbeitsgemeinschaften (Schülerbands) bis hin zur Organisation und Durchführung von Schülerrockfestivals und -wettbewerben. Genauso nützlich sind die gewonnenen Erkenntnisse auch für Kulturverwaltungen (Stichwort: neue Formen der Kulturarbeit), Jugendzentren (als Beratungs- und Anlaufstelle für Musiker und Musikerinnen) und Musikhochschulen (Aus- und Fortbildung). Die Ergebnisse dieser Studie könnten dazu dienen, daß Angebot für einen Zielgruppenbereich neu zu strukturieren, der bisher von den traditionellen Institutionen vernachlässigt wurde.

Literatur

- BORG, J. (1989): Zur Präsentation von Umfrageergebnissen. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 33, 55-90.
- Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (1988): *Bundesförderung Bildung und Kultur, Ideen, Projekte, Modelle*. Bonn.
- ECKART-BÄCKER, U. (1987): Musik in der Erwachsenenbildung. Aspekte der Theorie und Praxis. In G. Kleinen (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung* (Bd. 8: Außermusikalische Musikerziehung, S. 37-48), Laaber.
- Institut für Musikalische Bildung (Hrsg.), (1989): *Rock-Jazz-Info 1989*. Hamburg.
- KÖCK, P. & OTT, H. (1983): *Wörterbuch für Erziehung und Unterricht*. Donauwörth.
- ZICKENHEINER, O. (1988): Förderung im Populärmusikbereich: Zur Aufgabenstellung und Arbeit der Fachkommission Populärmusik des Deutschen Musikrates. *Musikforum*, 29 (69), S. 27-30.

PD Dr. Reiner Niketta
Paulusstr. 43
33602 Bielefeld

Dipl. Sozialwiss. Eva Volke
Kronenstr. 24 d
44789 Bochum

Musikvermittlung als Konnexionismus — Aspekte der musikdidaktischen Ausbildung

GÜNTER OLIAS

Maria Luise Schulten (Hg.): Musikvermittlung als Beruf. - Essen: Die Blaue Eule 1993. (Musikpädagogische Forschung. Band 14)

„Experte in Sachen Musikvermittlung — das ist die eigentliche, die Hauptrolle des Musiklehrers. Und Vermittler sein heißt: Kontakte herstellen, wo sie von selbst nicht zustande kommen, Kontakte zwischen Mensch und Musik, zwischen dem (potentiellen) Publikum und den Protagonisten der Musikszene.“¹ Im Rahmen einer solchen Positionsbestimmung kennzeichnet Reinhard SCHNEIDER den Begriff der Vermittlung als „didaktischen Zentralbegriff“² Sein besonderer Stellenwert ergibt sich demnach vor allem aus der Tatsache, daß er einerseits „direkt auf unterrichtstechnologische Fragen“ zu beziehen ist, andererseits die „didaktische Theorie für eine philosophische Besinnung und Begründung öffnet und somit letztlich „jedem eindimensionalen Denken in der Musikdidaktik ein argumentatives Ende bereitet.“

Diesem Gedankengang und Problemkreis hier erweiternd und vertiefend nachzugehen, scheint mir ein lohnendes Unterfangen und aktuelles Erfordernis. Dies gilt auch und gerade angesichts der besonderen Ausgangslage und Umstände, unter denen sich derzeit vornehmlich für Musikpädagogen aus den östlichen Bundesländern neue Fragen nach Tradition und Perspektive sowie neuartige Ausgangsbedingungen für bzw. Anforderungen an die unterrichtspraktische Musikvermittlung eröffnen. Mit dem Aufbruch aus den Begrenzungen und Begrenztheiten bisheriger schulpolitischer Bevormundung, lehrplan zentrierter Linienführung und Linientreue sowie mit der Lösung von einer sich stets selbst bestätigenden provinzialistischen Allgemeinbildungseuphorie vollzieht sich zugleich ein fundamentaler Übergang in eine neue, veränderte Bildungslandschaft, verbunden mit eigentümlichen Risiken und Chancen zu aktuellem musikdidaktischen Erfahrungsgewinn.³ Die Prophetie Johann Friedrich HERBARTS, „andere Zeiten erfahren etwas anderes, weil sie etwas anderes tun“⁴, gewinnt für uns somit eine außerordentliche Impulswirkung — für die unterrichtliche Praxis eben-

1 MEYER, H.: Musik als Lehrfach. Wiesbaden 1978. S. 90.

2 SCHNEIDER, R.: Didaktik der Musik. In: Handbuch der Schulmusik. Hrsg. v. S. HELMS, H. HOPF u. E. VALENTIN. 3. Aufl. Regensburg 1985. S. 97 ff.

3 Vgl. 01.1.,s, 0.: Musikdidaktische Orientierung zwischen Zweifel und Hoffnung. In: Musik in der Schule 4/92. S. 187 ff.

4 HERBARTS pädagogische Schriften. Bearb. u. hrsg. v. E. V. SALLWÜRK 1. Bd. Langensalza 1922. S. 457.

so wie für eine perspektivisch orientierte musikdidaktische Lehre und Forschung.

Aus der neuen musikdidaktischen Offenheit und dem Pluralismus miteinander konkurrierender didaktischer Konzeptionen und unterrichtsmethodischer Lehrmeinungen erwachsen Fragestellungen und Orientierungsbedürfnisse in Bezug auf angemessene Nutzungs- und Vermittlungsmöglichkeiten der erweiterten stofflichen und didaktisch-methodischen Angebote, vor allem aber auch nach praktikablen Verknüpfungsmöglichkeiten und sinnstiftenden Zusammenhangsbildungen innerhalb einer kaum noch überschaubaren Mannigfaltigkeit von musikalischen Vermittlungsgegenständen, Vermittlungsweisen und Vermittlungsqualitäten.

Gerhard SCHULZE hat in einer soeben erschienenen — gleichermaßen tiefloftenden wie beziehungsreichen — Studie zu den kulturellen Entwicklungstendenzen innerhalb der bundesrepublikanischen „Erlebnisgesellschaft“⁵ beachtenswerte Konsequenzen und überzeugende Details aufgezeigt, die sich aus der umfassenden Ästhetisierung unseres Alltagslebens im Zeichen jener erlebnisorientierten sozialen Basismotivation und dementsprechenden Dynamisierung des aktuellen Erlebnismarktes ergeben. Der hierbei überzeugend nachgewiesene Wandel im alltagsästhetischen Erleben und Verhalten dürfte wohl auch zu neuartigen musikpädagogischen Nachdenklichkeiten und Entscheidungsfindungen veranlassen, was im Rahmen dieses Beitrages zunächst lediglich in einigen ersten Ansätzen skizziert werden kann.

Insgesamt bedarf es meiner Ansicht nach somit verstärkter integrativer Ansätze und Bemühungen, die auf *conexio* und *conexum*, d.h. auf Verknüpfung und Zusammenhang abzielen, die also auf Verbindung und Verzahnung auch von durchaus disparaten gegenständlichen, situativen und verlaufsspezifischen Momenten im Unterrichtsprozeß, bei dessen Planung, Gestaltung und Analyse gerichtet sind. Daher mein Plädoyer hier für eine *konnexionistische Musikdidaktik*, die im permanenten Bemühen um Herstellen von Verbindungen zugleich einen erhöhten Grad an Verbindlichkeit im musikvermittelnden didaktischen Wirken erfordert.⁶

Nicht unerwähnt lassen möchte ich in diesem Zusammenhang, daß für mich die Möglichkeiten zum Mitwirken bei der Entwicklung neuer Rahmenpläne für den Musikunterricht an den allgemein bildenden Schulen des Landes Brandenburg und die ersten Fortbildungsveranstaltungen dazu mit den Musiklehrern sowie zahlreiche persönliche Begegnungen mit Fachkollegen — einschließlich der von ihnen im Rahmen von Gastlehrveranstaltungen an der Universität Potsdam

eindrucksvoll demonstrierten Vermittlungsweisen von Musik — ein maßgebliches Anregungspotential für die hier vorzunehmenden Erörterungen schufen. In Weiterführung dessen möchte ich nachfolgend auf drei Aspektbereiche eingehen und dabei den konnexionistischen Ansatz weiter verfolgen und zwar im Hinblick auf: 1. Gegenstands- und Funktionsspezifität der Musikvermittlung; 2. Prinzipien und Verfahrensweisen didaktischer Musikvermittlung; 3. daraus resultierende ausbildungsbezogene Fragestellungen und Aufgaben.

1. Zur Gegenstands- und Funktionsspezifität der Musikvermittlung

Man kann dem scharfsinnigen Exkurs Christoph RICHTERS zum Begriff der Vermittlung durchaus zustimmen, mit dem der Begründungszusammenhang des Konzepts der „didaktischen Interpretation von Musik“⁷ erhellt wird. Zu fragen bleibt allerdings, ob dieser hermeneutische Ansatz hinreichend den widersprüchlichen Gesamtzusammenhang von musikbezogener Kunstproduktion und ästhetischer Aneignung im Blick hat. Im historischen Prozeß fortschreitender Vergesellschaftung und Individuation durch den und beim Umgang mit Musik ist die Vielfalt von Möglichkeiten des Hervorbringens, Verarbeitens, Verbreitens und Gebrauchens von Musik außerordentlich gewachsen, so daß sich auch das Spektrum potentieller musikdidaktischer Vermittlungsinitiativen spürbar erweitert hat. Didaktische Vermittlung bzw. Interpretation von Musik kann sich daher — wie übrigens RICHTERS neuere Arbeiten selbst erkennen lassen⁸ — nicht mehr vornehmlich auf eine — wenn auch noch so philologisch exakte und beziehungsreiche — textgebundene Deutung beschränken.

Mit einer — wie ich meine — *konnexionistischen* Sicht auf den Beziehungsreichtum musikalischer Produktions- und Aneignungsweisen wird es möglich:

- musikalische Ereignisse (Werke, Aufführungen, Medienangebote) als *Vermittlungsgegenstände* innerhalb von vielfältigen sozial-kommunikativen Zusammenhängen zu bestimmen;
- die *aneignungsfunktionale Bestimmtheit und Bedingtheit* künstlerischer Prozesse und Tätigkeiten auch als zentrale Bezugspunkte für entsprechende didaktische Vermittlungsinitiativen zu beachten;
- unterrichtliche Musikvermittlung *tendenziell* auf die realen Gegebenheiten musikalischer Produktions- und Rezeptionsvorgänge zu beziehen oder daraus abzuleiten.

5 Vgl. SCHULZE, G.: Die Erlebnisgesellschaft — Kultursoziologie der Gegenwart. 2. Aufl. Frankfurt a.M./New York 1992.

6 Nicht gemeint ist damit die Theorie konnektionistischer Modelle als neue Repräsentationsform innerhalb der Kognitiven Psychologie.

7 Vgl. RICHTER, Chr.: Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik. In: Schriftenreihe z. Musikpädagogik. Frankfurt a.M. 1976. S. 17 ff.

8 Vgl. NIEMANN, F. /RICHTER, Chr.: Klassische Musik — Musik der Klassik. W.A. Mozart. Bd. I. In: Studienreihe Musik. Hannover 1992.

Insofern legitimiert sich didaktische Musikvermittlung auch nicht aus einer autoritär proklamierten oder vordergründig erscheinenden bildungsmissionarischen Absicht. Sie lenkt unseren Blick vielmehr auf die „*didaktische Immanenz*“ der Kunst und fordert heraus — auch gerade angesichts des entwicklungsgeschichtlichen Struktur- und Funktionswandels in der Kunst — zu weiterem Nachdenken über strukturelle Ähnlichkeiten zwischen Kunst- und Didaktik-Produktion sowie über deren prozessuale Verkettung in der musikunterrichtlichen Praxis.

Beachtenswert erscheinen mir diesbezüglich u. a. auch Darlegungen von Ulrich ROESNER und Günter MAYER, wie sie in der Publikation „*Ästhetik der Kunst*“ entwickelt wurden:

„Kunstvermittlung ist keinesfalls identisch mit Kunst-Distribution — auch dann nicht, wenn diese einfach 'flach' als Distribution von Produkten gefaßt wird. Es geht also nicht nur darum, daß etwas mehr oder weniger Fertiges (etwa das Kunstwerk) in bestimmten Einrichtungen und Organisationsformen an rezipierende Individuen 'vermittelt' wird. In dieser Vorstellung, die im alltäglichen Sprachgebrauch befangen bleibt, erhielte die Kunstvermittlung den Schein einer besonderen Sphäre des Kunstprozesses, und dieser wäre in seinem Gesamtzusammenhang nicht mehr begreifbar. Es würde die Folgerung nahe gelegt, daß die dieser Sphäre entsprechenden Vorgänge, auch wenn sie im Kontext des Kunstprozesses beachtet werden müssen, letztlich doch etwas sind, was im eigentlichen Sinne keinen kunstspezifischen Charakter hat. Vermittlungen erscheinen so lediglich als zwischen die eigentlich wesentlichen Tätigkeiten des werkschöpfenden Künstlerindividuums und des genußvoll rezipierenden Kunstaufnehmenden geschoben.“⁹

Gerade die gängige Praxis des Konzertbetriebs mit ihrer „wachsenden Rückkopplungsarmut“ und der Tendenz zur „stillschweigenden Kommunikation“ nährt eine derart isolationistische Auffassung von Kunstvermittlung. Hier haben sich zumindest zwei wesentliche Dinge vollzogen, die Christian KADEN mit aller Deutlichkeit hervorhebt: „die Abtrennung des 'eigentlichen' Musizierens vom 'uneigentlichen', des Fertigen vom Unfertigen, der Aufführung von der Probe. Und: die sozusagen hemmungslose Verdrängung der entscheidenden Regelprozesse ins Reich des Uneigentlichen, aus dem *Musentempel* in die *Werkstatt*.“¹⁰

Im konnexionistischen Sinne ist daher eine ausgewogene wechselseitige Verbindung von *Werkgesinnung* und *Werkstattgesinnung*¹¹ für den musikdidaktischen Prozeß anzustreben. Es wäre demnach ein fatales Mißverständnis, wenn

didaktische Musikvermittlung angesichts der oben angedeuteten Entwicklungsbesonderheiten daraufhin lediglich in kompensatorischer Absicht wirksam werden wollte. Eine diesbezüglich ausgerichtete Didaktisierung würde die bestehende Asymmetrie musikalischer Kommunikation nur noch verschärfen und schließlich zu autoritärer Gestik tendieren, wie es Beispiele der „*didaktischen Musik*“ bereits bezeugen. Dies gilt gleichermaßen für jene Vermittlungspraktiken, wie sie vom Salonalbum des 19. Jahrhunderts bis zu den Top-Ten-Argumentationen in den Charts der Rundfunk- und Fernsehsender unserer Tage reichen.

2. Zu Prinzipien und Verfahrensweisen didaktischer Musikvermittlung

Musikunterrichtliche Vermittlungsvorgänge sind primär *aneignungsfunktional* bestimmt und demnach in ihrer gegenständlichen, prozessualen und qualitativen Spezifik auf die Herausbildung, Steigerung und Stabilisierung von musikalischen Lernfähigkeiten gerichtet. Insofern ist wiederholt Reinhard SCHNEIDER zuzustimmen in seinem Bedenken: „Nimmt man den Begriff der Vermittlung ernst, so ist es eigentlich unmöglich, einen der gegenwärtig kursierenden Schlagwörter eine grundsätzliche Bedeutung beizumessen. Hat man heute erkannt, daß etwa die Konzeption von ALT, die Orientierung am Kunstwerk, keine tragende Grundlage für den Musikunterricht sein kann, so steht diese Einsicht für einige neuere Schlagworte, wie beispielsweise Schülerorientierung, Handlungsorientierung oder eine schwerpunktmäßige Orientierung an der Rock- oder Popmusik noch aus. Zumeist wird in solchen Verengungen des Musikunterrichts ein Moment im Vermittlungsprozeß, sei es der Schüler, sei es die Sache oder eine bestimmte Form oder ein bestimmter Gegenstand verabsolutiert.“¹²

Man könnte daraufhin unter Umständen — zumal als Musikpädagoge mit dem didaktisch-methodischen Erfahrungshorizont aus vergangenen DDR-Zeiten — geneigt sein, all diesen Problematisierungsaufwand bedenkenlos zu übergehen und die traditionelle Praxis der Stoffvermittlung lediglich mit einem Schuß „schülerorientierter“ Beliebigkeit zu würzen. Oder erfordert unterrichtliche Musikvermittlung eine spezielle Art von didaktischer Performance, die *Erkenntniszuwachs* und *Fähigkeitserwerb* vor allem auf der Grundlage von lustvollem *Erlebnissgewinn* ermöglicht?

David TUDOR äußerte einmal auf die Frage von John CAGE, wie er sich wohl als Lehrer verhalten sollte, eine zunächst nahezu schockierende Ansicht: „Stell dir vor, du bist jemand, der einen Unfall verursacht und Fahrerflucht begeht.“¹³

9 Ästhetik der Kunst. Berlin 1987. S. 54.

10 KADEN, Chr.: Musiksoziologie. Berlin 1984. S. 182.

11 Vgl. WEHNERT, M.: Werkstatt statt Werk? — Bemerkungen zu alten und neuen Denk- und Hörgewohnheiten in der Musik. In: Musik als Mitteilung. Leipzig 1983. S. 256 ff.

12 SCHNEIDER, R.: Didaktik der Musik. A.a.O. S. 98.

13 KOSTELANETZ, R.: John Cage im Gespräch. Köln 1989. S. 189.

Man braucht dabei nicht nur an die mitunter mühevollen Versuche im Umgang mit neuer Musik zu denken. Oftmals resultiert ein derartiges — um im Bilde TUDORS zu bleiben — unfallverursachendes Wirken allein schon aus der überhöhten Geschwindigkeit, mit der wir uns und andere beim Befahren von „Lern-schnellstraßen“ vorantreiben. Horst RUMPF gibt daher zu Recht und mit Nachdruck zu bedenken: „Entrüstung hilft da nicht, wenn zutage liegt, daß die konsumistische wie die scholastische Art der Kulturübereignung die Kultur der Annäherung, die eine Kultur spielerischer Verrückungen und Ergänzungen und Verlangsamungen ist, austrocknet bzw. zu einer technoformen Motivationsphase verstümmelt.“¹⁴

Die aufschlußreichen und — wie mir scheint — in ihrer ausgesprochen konnexionistischen Tendenz beeindruckenden Orientierungshinweise zur musikalischen Gestaltungsarbeit von Ortwin NIMCZIK stellen gerade angesichts ihrer kombinierenden gegenstandsspezifischen Akzentuierung ein beachtenswertes Anregungspotential für komplexe musikdidaktische Vermittlungsvorgänge dar:

- Einbezug vorgängiger Erfahrungshorizonte und Generierung unterrichtlicher Anschlußmöglichkeiten
- Korrespondenz musikalischer und sozialer Sinnbildungsprozesse
- Inter-Subjektivität im Vollzug musikalischer Gestaltungsarbeit
- Lernen zwischen unterrichtlicher Vermittlung und humaner Handlungsorientierung
- Der Lehrer als Mit-Gestalter in „tendenziell symmetrischer Kommunikation“.¹⁵

Renate MÜLLER kennzeichnet dagegen das Prinzip einer „interaktionistischen Musikpädagogik“¹⁶ als den zentralen Ansatzpunkt für eine variantenreiche, lebendige und Erfolg versprechende musikdidaktische Orientierung. Allerdings gewinnt man angesichts des von ihr artikulierten Vorwurfs der resignativen Wirkung von „Defizittheorien über Rezeptionsbarrieren“ bei Jugendlichen zugleich den Anschein, als seien ihre eigenen musikdidaktischen Vorstellungen ebenfalls einer Defizittheorie über musikdidaktische Erfolgsbarrieren bei Musikerziehern erwachsen.

Man könnte nun derartige Auflistungen und vergleichende Betrachtungen zu aktuellen Studien über Prinzipien und Verfahrensweisen didaktischer Musikvermittlung durchaus noch weiter fortführen. Insgesamt ist dabei jedoch festzustel-

len, daß die Tendenz zu einem musikdidaktischen Methodenpluralismus — wie sie sich in Korrespondenz zur Entgrenzung von musikalischen Stilen, Gattungen und entsprechenden Aneignungsweisen abzeichnet — zugleich von einem verstärkten Bemühen um das Aufspüren von übergreifenden thematisch-inhaltlichen und verfahrensspezifischen Konzentrationspunkten begleitet wird.

Als solche erweisen sich etwa die Erörterungen zu einer „humanen Schule“ (RICHTER) oder zum „lebensweltlichen Bezug“ (EHRENFORTH), die Wiederentdeckung des „exemplarischen Prinzips“ (WAGENSCHEN) oder auch die Argumentationen zum Phänomen der „Transversalität“ (WELSCH). Für die musikdidaktische Reflexion und Praxis könnten angesichts der auch hier vorherrschenden Heterogenität von musikbezogenen Inszenierungs-, Erarbeitungs- und Vermittlungsmustern die Erörterungen von Wolfgang WELSCH „Zur Aktualität des ästhetischen Denkens“ gleichermaßen anregend und aufschlußreich sein:

„Es braucht zusätzlich positive Hinweise, wie in dieser Pluralität — statt ins 'anything goes' zu verfallen und in Indifferenz zu versanden — Verbindungen, Kooperationen und Auseinandersetzungen möglich werden. Nicht mehr die Situation der Pluralität, sondern der mögliche Verkehr der pluralen Formen untereinander ist zum generellen Problemfokus der Gegenwart geworden und stellt zugleich ein Grundthema der postmodernen Kunst dar. Während die Moderne das Plurale erprobt hat, erobert die Postmoderne das *Transversale*. Dem muß sich auch die philosophische Reflexion zuwenden. Nach der Thematisierung von Pluralität und Heterogenität steht nun ein Denken der Transversalität bevor.“¹⁷

Eine von derartigen Gedankengängen beeinflusste Musikdidaktik würde ihre Aufgabe darin sehen, in offenen, erprobenden Lernhandlungen und von alltags-ästhetischen Sinnerfahrungen ausgehend zu mobilen Formen musikbezogener Sinnzuweisung zu gelangen. Dies kann im Rahmen von musizierpraktischen Gestaltungsversuchen — etwa bei klanggestalterischen Verlebendigungen eines ausgewählten musikalischen Formmodells, beim Erarbeiten eines Liedbegleit-musters oder eines Mitspiel-Satzes ebenso erfolgen wie bei gemeinsamen hör-analytischen Erkundungen, bei bewegungsimprovisatorischen Annäherungen an ein Klangbeispiel oder bei kontextbezogenen Erörterungen stiltypischer Gestaltungsmerkmale. Erst im interaktiven Vorgang unterrichtlichen Lehrens und Lernens werden sodann das „Exemplarische“, eine adäquate Sinnfindung, eine didaktische Interpretationsvariante als ein möglicher *Konnex* im jeweiligen Umgang mit Musik erreicht.

Insofern ist auch nicht der Lehrende ausschließlich oder gar als einzig legitimer Musikvermittler wirksam, sondern alle am Unterrichtsprozeß Beteiligten, Lehrende ebenso wie Lernende, vermitteln sich zugleich selbst in der Viel-

14 RUMPF, H.: Spielarten der Kulturaneignung. In: Musik im Diskurs. Bd. 8. (Perspektiven schulischer Musikerziehung i.d. 90er Jahren) Regensburg 1991. S. 43.

15 NIMCZIK, O.: Spielräume im Musikunterricht. Pädagogische Aspekte musikalischer Gestaltungsarbeit. In: Studien z. Pädagogik d. Schule. Bd. 17. Frankfurt a.M. 1991. S. 19 ff.

16 Vgl. MÜLLER, R.: Erfolgstyp Musiklehrer — Dimensionen der Interaktionskompetenz. In: Musikpädagogische Forschung. Bd. 12. (Musiklehrer: Beruf, Berufsfield, Berufsverlauf) Essen 1991. S. 90 ff.

17 WELSCH, W.: Ästhetisches Denken. Stuttgart 1990. S. 72.

falt und Variabilität, Offenheit und Steigerungsfähigkeit ihres möglichen Umgangs mit und Zugangs zur Musik.¹⁸ Konnexionistische Musikdidaktik fördert somit diese Vielfalt und Variabilität, Offenheit und Steigerungsfähigkeit sowohl im Hinblick auf das gemeinsame, interaktive Erkunden von musikalischen und darüber hinausgehenden Sinnzusammenhängen als auch hinsichtlich des Erprobens dementsprechender methodischer Vorgehensweisen. Musikvermittlung als Konnexionismus wird sich auch auf eine fortwährende Mobilität in ihrem Interesse an der aktuellen Musikentwicklung beziehen, von dorthin maßgebliche Impulse erhalten und dadurch ihr innovatives Potential ausprägen und entfalten können.

Verbunden damit sind schließlich auch neuartige Akzentsetzungen im Bereich der musikdidaktischen Aus- und Fortbildung sowie beim Bearbeiten forschungsrelevanter Fragestellungen zu Profil und Profession der didaktischen Musikvermittlung, auf die abschließend hier noch eingegangen werden soll.

3. Zu einigen ausbildungs- und forschungsrelevanten Fragestellungen und Aufgaben

Georg MAAS hat im Rahmen der letztjährigen AMPF-Tagung bereits festgestellt: „Im Studium wird meist eher auf theoretische Aussagen über Lehren und Lernen rekurriert als auf individuelle Unterrichtserfahrungen. Sind es im Rahmen der erziehungswissenschaftlichen Studienanteile möglicherweise tatsächlich Lehr- und Lerntheorien, mit denen Studentinnen vertraut gemacht werden, so werden im musikdidaktischen Studienangebot vermutlich die kuranten Konzepte eines zeitgemäßen Musikunterrichts vermittelt. Diese zeichnen sich eher durch programmatische Äußerungen zu Inhalten des Musikunterrichts, zu seinen Zielen, zu seiner Legitimation aus als durch konkrete Aussagen zum Lehren im Unterricht.“¹⁹

Mit der Übernahme des zweiphasigen Ausbildungsganges innerhalb der Lehrerbildung auch an der Universität Potsdam (trotz des anfänglich heftig erörterten Widerstands) können wir nunmehr diese Feststellung im Wesentlichen nur bestätigen. Lediglich Studenten des 5. und 6. Studienjahres, die sich — auf Grund der im Land Brandenburg erst allmählich installierten Referendarausbildung — für eine entsprechende Verlängerung ihrer Studienzeiten entschieden hatten, brachten in die fachdidaktischen Seminare vielfältige unterrichtspraktische Erfahrungen und ein gesteigertes Interesse an Zusatzinformationen über konzeptionelle, inhaltliche und verfahrensspezifische Neuorientierungen ein.

Der inzwischen erweiterte Literatur- und Materialbestand unserer Bibliothek schafft zweifellos ein reichhaltiges Betätigungsfeld. Doch von studentischer Seite nähert man sich ihm derzeit noch mit ziemlicher Zurückhaltung. Zu tief sitzt offenbar noch immer der Verdacht der Unangemessenheit gegenüber dem in der pädagogischen Literatur formulierten Theorieanspruch im Vergleich zu den schulunterrichtlichen Erfahrungen, Gegebenheiten und didaktischen Realisierungschancen. War dies in der Vergangenheit vor allem auf ideologische Legitimationsfloskeln und ein ohnehin stagnierendes Stoffpensum der verbindlichen Lehrplanvorgaben bezogen, so bleibt auch jetzt noch allzu oft das Leseinteresse partikulär auf einige wenige und dann oftmals zufällige Quellenfunde beschränkt.

Allerdings verhalten Gastlehrveranstaltungen und die dabei angeregten persönlichen Kontakte zu Repräsentanten durchaus unterschiedlicher musikdidaktischer Auffassungen und Vermittlungsweisen zu einer spürbaren Horizonterweiterung. Denkbar und wünschenswert wären darüber hinaus noch weiterführende „Durchmischungen von Studenten, Musiklehrern und Lehrerbildnern aus Ost und West, gewissermaßen — im Sinne der hier erörterten Thematik — als eine spezielle Art von Musikvermittlung in konnektionistischer Absicht: so etwa hinsichtlich wechselseitiger Praktika, gemeinsamer Projektbearbeitungen, Tagungen, Exkursionen etc.

Was den thematisierten Sachverhalt speziell anbelangt, so dürfte es wesentlich darum gehen, im Rahmen des Gesamtzusammenhanges von musikunterrichtlichen Aneignungsweisen und Lehrstrategien jeweils verstärkt nach den didaktischen *Vermittlungsqualitäten* im Lehren und Lernen, nach den Kriterien folglich von „*musikdidaktischer Kompetenz*“ der Lehrenden und Lernenden zu fragen. Entsprechende Vermittlungsqualitäten der Musik sind in RICHTERS Konzeption der „didaktischen Interpretation“ deutlich herausgearbeitet und folgerichtig sowie hinreichend pointiert mit dem Begriff der *Erfahrung* verbunden worden. Die Befähigung zur didaktischen Musikvermittlung ebenso wie theoriegeleitete Untersuchungen zu derartigen Vorgehensweisen hätten sich künftig aber außerdem noch mehr zu konzentrieren auf:

- Merkmale, Entwicklung und Wirksamkeit von *subjektiven Theorien* bei der handlungsbezogenen Selbstorganisation von Unterricht im Prozeß seiner Planung, Durchführung und Analyse (etwa im Rahmen eines musikdidaktischen Lehrertrainings);
- das Wechselspiel zwischen *linearer und nichtlinearer Planung und Dynamik* im musikdidaktischen Prozeß, auf Übergänge vom linearen Modell zur Betrachtung und Wirksamkeit nichtlinearer Zusammenhänge und Dynamik bei unterrichtlicher Musikvermittlung;

18 Vgl. KLINGBERG, L.: Lehrende und Lernende im Unterricht. Berlin 1990.

19 MAAS, G.: Musikpädagogische Lehr-Lernforschung zwischen Theoriebildung und Praxisbezug. Vortragsmanuskript. AMPF-Tagung Heek 1991.

- Kriterien der *Adäquanz, Ausgewogenheit und Angemessenheit* bei der didaktischen Gestaltung von musikbezogenen Lehr- und Lernsituationen bzw. dementsprechenden Situationsfolgen;
- Ausprägungsformen didaktischer Musikvermittlung im Zeichen ausgewählter Lehr- und Lernstrategien wie etwa *exemplarisches, paradigmatisches und innovatives Lehren und Lernen* (freilich auch unter Beachtung retardierender Momente im Festhalten an bisher gewohnten „Übermittlungsstrategien“ sowie von Schwierigkeiten der Um- und Neuorientierung);
- Aspekte der *Intra-Lerngruppen-Varianz* beim aneignungsfunktionalen Vermitteln von musikunterrichtlichen Sachverhalten, insbesondere hinsichtlich bestehender Unterschiede, Gemeinsamkeiten und Übergänge im lebensweltlichen Bezug des musikalischen Verhaltens der Schüler.

Hierzu lassen sich ohne Mühe noch weitere Details und Problemfelder anführen. In konnektionistischer Sicht sollte jedoch zusammenfassend hervorgehoben werden, daß es vor allem um den weiteren Ausbau von gleichsam *vernetztem bzw. vernetzendem Lehren und Lernen* (VESTER)²⁰ auch im Musikunterricht und seiner Didaktik geht, verbunden mit der Zielsetzung, hinzuführen zu einem „multiplen Selbstsein in pluralisierten Lebenswelten“ im Einklang von neuer *Nachdenklichkeit und Beweglichkeit* (MERTENS).²¹

Hierbei wäre Konnexionismus freilich mißverstanden, wenn damit vordergründig auf ein harmonistisches oder gar dogmatisiertes Ganzheits- und Einheitsdenken verwiesen würde, ohne den Multiplizitätssphären des individuellen und sozialen Daseins, ihrem widersprüchlichen Wirken und Erleben hinreichenden Gestaltungs- und Entfaltungsraum zu gewähren. Insofern ist bei unterrichtlicher Musikvermittlung permanent die Frage zu stellen nach möglichen Umgangsformen mit Musik, nach Erweiterungen und Vertiefungen des Erlebnis- und Verstehenshorizonts, nach künstlerischen Modellen und Modellierungsfähigkeiten in Bezug auf Daseinsorientierung und Realitätsbewältigung sowie nach Übergängen zwischen möglichen musikalischen Verhaltensweisen und bereits ausgebildeten Individualitätsformen. Die ästhetische Relevanz und didaktische Effizienz musikalischer Gegenstände ebenso wie musikbezogener Vermittlungsweisen werden somit vornehmlich im Hinblick auf ein derartiges Impulspotential zu erwägen sein. Damit werden sie über traditionell affirmative Bestimmungen ebenso hinausführen wie über modisch verkürzte Attraktivitätserwägungen. Anzustreben ist demgegenüber eine *konjunktive* Vielfalt der Vermittlungen zwischen Kunst und Lebenswelt mit konnexionistischem Blick für deren Gewordenheit und Werden, Machbarkeit und Veränderbarkeit. Daß dies

20 Vgl. VESTER, F.: Denken, Lernen, Vergessen. München 1978.

21 Vgl. MERTENS, G.: Auf dem Weg in die Postmoderne? Pädagogische Anfragen und Perspektiven. In: Vierteljahresschrift f. Wiss. Päd. 1/91. S. 23 ff.

jeweils im Nahbereich der individuellen und sozialen Alltagswelt und Alltagskultur ansetzen muß, gewinnt angesichts der zunehmenden Komplexität und Vielschichtigkeit unserer Lebens- und Erlebnisräume besondere Bedeutung für die pädagogische Prozeßgestaltung.

Dabei drängen sich uns in Theorie und Praxis der unterrichtlichen Musikvermittlung jene aktuellen Entwicklungstendenzen auf, die mit der Herausbildung eines permanent expansiven „Erlebnismarktes“ verbunden sind.²² Musikdidaktik wird sich daher hinsichtlich ihrer Vermittlungsstrategien zunehmend einzustellen haben auf den hohen Anteil von musikalischen Erlebnisangeboten und -bedürfnissen bei der Ausformung von alltagsästhetischen Verhaltensweisen und Einstellungen, von milieuspezifischen Existenzformen und von vorrangig auf subjektorientierten Erlebnisgewinn ausgerichteten Handlungsroutrinen im Umgang mit den vielfältigsten Erlebnisangeboten. Dabei könnte die Wirksamkeit unterrichtlicher Musikvermittlung daran gemessen werden, wie es im kollektiven Umfeld eines Klassenverbandes gelingt, bei hinreichender Dynamik erlebnisintensiver Lernimpulse ein milieuspezifisches Klima *ästhetischer Vertrautheit und Verbindlichkeit, nichtdistanzierender Risikofreundlichkeit und sinnlich-sinnerfüllender Behutsamkeit* aufzubauen — sit venia verbo: ein durchaus konnexionistisches Vorhaben.

Literatur

Ästhetik der Kunst. Berlin 1987.

HERBARTS pädagogische Schriften. Bearb. u. hrsg. v. E. v. SALLWÜRK 1. Bd. Langensalza 1922.

KADEN, Chr. : Musiksoziologie. Berlin 1984.

KLINGBERG, L.: Lehrende und Lernende im Unterricht. Berlin 1990.

KOSTELANETZ, R.: John Cage im Gespräch. Köln 1989.

MAAS, G.: Musikpädagogische Lehr-Lernforschung zwischen Theoriebildung und Praxisbezug. Vortragsmanuskript. AMPF-Tagung Heek 1991.

MERTENS, G.: Auf dem Weg in die Postmoderne? Pädagogische Anfragen und Perspektiven. In: Vierteljahresschrift f. Wiss. Päd. 1/91. S. 23 ff.

MEYER, H.: Musik als Lehrfach. Wiesbaden 1978.

MÜLLER, R.: Erfolgstyp Musiklehrer — Dimensionen der Interaktionskompetenz. In: Musikpädagogische Forschung. Bd. 12. (Musiklehrer: Beruf, Berufsfeld, Berufsverlauf) Essen 1991.

NIERMANN, F. /RICHTER, Chr. : Klassische Musik — Musik der Klassik. W.A. Mozart. Bd. In: Studienreihe Musik. Hannover 1992.

22 Vgl. Schulze, G.: Die Erlebnisgesellschaft. A.a.O.

- NIMCZIK, O.: Spielräume im Musikunterricht. Pädagogische Aspekte musikalischer Gestaltungsarbeit. In: Studien z. Pädagogik d. Schule. Bd. 17. Frankfurt a.M. 1991.
- OLIAS, G.: Musikdidaktische Orientierung zwischen Zweifel und Hoffnung. In: Musik in der Schule 4/92.
- RICHTER, Chr.: Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik. In: Schriftenreihe z. Musikpädagogik. Frankfurt a.M. 1976.
- RUMPF, H.: Spielarten der Kulturaneignung. In: Musik im Diskurs. Bd. 8. (Perspektiven schulischer Musikerziehung i.d. 90er Jahren) Regensburg 1991.
- SCHNEIDER, R.: Didaktik der Musik. In: Handbuch der Schulmusik. Hrsg. v. S. HELMS, H. HOPF u. E. VALENTIN. 3. Aufl. Regensburg 1985.
- SCHULZE, G.: Die Erlebnisgesellschaft — Kultursoziologie der Gegenwart. 2. Aufl. Frankfurt a.M./New York 1992.
- VESTER, F.: Denken, Lernen, Vergessen. München 1978.
- WEHNERT, M.: Werkstatt statt Werk? — Bemerkungen zu alten und neuen Denk- und Hörgewohnheiten in der Musik. In: Musik als Mitteilung. Leipzig 1983.
- WELSCH, W.: Ästhetisches Denken, Stuttgart 1990.

Prof. Dr. sc. Günter Olias
Brauhausberg 24
14473 Potsdam

Über den Zusammenhang zwischen Instrumentalspiel und Musikpräferenz

DIETMAR PICKERT

*Maria Luise Schulten (Hg.): Musikvermittlung als Beruf. - Essen: Die Blaue Eule 1993.
(Musikpädagogische Forschung. Band 14)*

Musikpräferenzen sind unter verschiedenen Theorien in repräsentativen Studien untersucht. Variablen, die zur Erklärung musikalischer Präferenzen in Untersuchungen dienen, sind: Alter, Geschlecht, soziale Schicht, meist definiert über die Schulbildung, Massenkommunikationsmedien und Umwelt, in spezifischen Determinanten des sozio-ökologischen Ansatzes der Sozialforschung.¹

Problemstellung

Untersuchungen, die musikalische Präferenzen im Zusammenhang mit Musikpraxis, im speziellen mit Ensemblepraxis, abhandeln, sind äußerst selten. In den von CLEMENS vorgelegten Materialien zur Sozialpsychologie von Amateurmusikern in der Provinz werden musikalische Präferenzen im Zusammenhang mit den in Ensembles praktizierten (Eigennennung) bzw. nicht praktizierten (Fremdnennung) musikalischen Genres analysiert. Aus der Korrelation zwischen präferierten und praktizierten musikalischen Genres ergibt sich, daß genrespezifische Identität hinsichtlich der Ensemblepraxis und den Präferenzen bei E-Musikern am stärksten ausgeprägt ist und in der Folge von Rockmusikern über Jazzmusiker, Folkmusiker und Rockjazzler zu Tanzmusikern abnimmt. Des weiteren liefern die Fremdnennungen eine Basis zur Interpretation „musikalischer Außenorientierung“ (CLEMENS, M., 1983, S. 124-126).

Bei Teilnehmern an Bundes- und Landeswettbewerben „Jugend musiziert“ beschreibt BASTIAN musikalische Vorlieben im Zusammenhang mit den gespielten Instrumenten, Aufgrund der Stichprobenzusammensetzung ist davon auszugehen, daß die Befragten klassische Musik in Ensembles praktizieren. Ausgeprägte Vorlieben für Klassik, Romantik und Neue Musik bis 1945 bestehen bei den Streichern, gefolgt von Pianisten und Holzbläsern. Gegen diese Gruppierung setzen sich die Blechbläser mit einem weiter gefaßten Präferenzspektrum ab, in dem Genres der U-Musik einen vergleichsweise höheren Stellenwert ein-

1 Zu musikalischen Präferenzen vgl. die Zusammenfassungen von: JOST, 1982, S. 245-268; KÖTTER, E., 1985, S. 323-331; DE LA MOTTE-HABER, H., 1985, S. 165-214; die Typologienbildung bei BEHNE, K.-E., 1986 sowie die Aufarbeitung theoretischer Konzepte musikalischer Präferenzen durch SCHULTEN, M.L., 1990. Zum sozio-ökologischen Ansatz in der Sozialisationsforschung vgl. BRONFENBRENNER, U., 1976, sowie NAUCK-BÖRNER, C., 1981.

nehmen. Signifikante Präferenzen für Rockmusik und Beat sind bei Zupfmusikern zu beobachten (BASTIAN, H.G., 1991, S. 169-180).

Der Kritik, daß aufgrund von sozialpsychologischen Untersuchungsdesigns Bedingungen für Neigungen und Vorlieben „nicht in der irrationalen Sphäre des Gefühls gesucht werden“ (DE LA MOTTE-HABER, H., 1985, S. 161), kann auch vorliegende Untersuchung nicht entsprechen. Musikpraxis als *eine* Begründung für musikalische Präferenzen ist in sozialpsychologische Zusammenhänge eingebunden.

Folgen wir der Theorie, daß musikalische Präferenzen sich im Laufe musikalischer Sozialisation entwickeln und nicht angeboren sind, so bestärkt dies die Annahme, daß musikalische Praxis eine hoch ausgeprägte Determinante neben weiteren Faktoren für musikalische Präferenzen darstellt (vgl. JOST, E., 1982, S. 246). Vorliegende Analyse will diese Theorie prüfen. Eventuelle Unstimmigkeiten hinsichtlich der Beziehung zwischen praktizierten musikalischen Genres und musikalischen Präferenzen bieten Gelegenheit, Gründe für die Abweichung bzw. Details musikalischen Verhaltens aufzuzeigen.

Um gesicherte Ergebnisse über den Zusammenhang zwischen genrespezifischer Ensemblepraxis und musikalischen Präferenzen zu bekommen, ist eine kontinuierliche langjährige Ensemblepraxis in den jeweiligen Genres von Bedeutung, so daß auch eine Einflußnahme der Musikpraxis auf die musikalischen Präferenzen angenommen werden kann. Ebenfalls ist davon auszugehen, daß sowohl in der Musikpraxis als auch bei den musikalischen Präferenzen individuelle Vielfalt vorhanden ist.

Methode

Vom Frühjahr bis Herbst 1986 sind 47 Musiklehrer der Sekundarstufe I und 46 Musiklehrer der Sekundarstufe II mittels Leitfadeninterview befragt worden. Diese Art des Interviews ermöglichte aufgrund der Gesprächsform eine abklärende Beschreibung musikalischer Präferenzen bzw. die Ablehnung musikalischer Genres sowie genrespezifischer Ensembleaktivitäten durch die Befragten.

Im Ablauf der Codierung werden zuerst alle genannten Ausprägungen der Variablen in eine Grundmatrix übertragen, die im folgenden auf die Ebene vergleichender musikalischer Genres bzw. genrespezifischer Ensemblepraxis transformiert werden. Die musikalischen Präferenzen sind in acht Kategorien codiert, wobei sich die Zuordnungskriterien primär aus den musikalischen Genres selbst sowie aus Musikstilen musikgeschichtlicher Epochen, Musikgattungen, Komponisten und Interpreten konstituieren. Die Musikstereotypen sind: — Chormusik, — Neue Musik, — Rockmusik, — Popmusik — Klassische Musik in den musikgeschichtlichen Epochen von der Renaissance bis zur gemäßigten Moder-

ne, — Traditioneller Jazz und — Modern Jazz. Adäquat vollzieht sich die Codierung der genrespezifischen Musikpraxis. Die Ensembleaktivitäten sind nach ihren Ensemblearten sowie praktizierten musikalischen Genres erfaßt und in fünf Kategorien genrespezifischer Ensemblepraxis codiert. Zu den instrumentalen Ensembles zählen diejenigen, die klassische Musik, Blasmusik, Jazz oder Rock realisieren; Chöre erfassen den vokalen Bereich. Schwierigkeiten der Zuordnung ergeben sich bei zwei Blasensembles, deren Literatur Tanzmusik, Jazz-Standards im Swing-Stil und Blasmusik in der Art der Egerländer umfaßt und bei einer Band, die sowohl Rockmusik als auch Tanzmusik spielt; sie sind zum einen der Blasmusik und zum anderen der Rockmusik zugerechnet. Ansonsten ist eine Übereinstimmung der in den Ensembles gespielten bzw. gesungenen musikalischen Genres mit den fünf Kategorien festzustellen.²

Die Verteilung der musikalischen Präferenzen/Ablehnungen bzw. der genrespezifischen Musikpraxis in den unabhängigen Stichproben gibt Aufschluß über unterschiedliche musikalische Verhaltensweisen. Des Weiteren werden musikalische Präferenzen/Ablehnungen sowie genrespezifische Ensemblepraxis hinsichtlich der Altersverteilung geprüft. Aufgrund der ungleichen geschlechtsspezifischen Verteilung in der Stichprobe — weiblich n=9; männlich n=84 — erbringt die Analyse keine Erkenntnis bei diesem Merkmal. Anschließend werden musikalische Präferenzen im Kontext musikalischer Praxis analysiert.

Ergebnisse

1. Präferenzen musikalischer Genres

Die musikalischen Präferenzen, nach drei Rängen erhoben, zeigen zwischen den unabhängigen Stichproben auf dem ersten Rang einen signifikant mittleren Zusammenhang, der sich im besonderen dadurch auszeichnet, daß die Musiklehrer der Sekundarstufe I weniger klassische Musik, dafür aber mehr Chormusik, Folklore, Rock und Jazz bevorzugen. Demgegenüber präferieren die Musiklehrer der Sekundarstufe II auf dem 1. Rang überwiegend klassische Musik, aber keine Folklore und keinen Jazz (vgl. Tabelle 1,³).

2 Zum Interview und zum Codiervorgang vgl. PICKERT, D., 1990, S. 269 ff.

3 In den Tabellen werden für die musikalischen Präferenzen/Ablehnungen musikalischer Genres folgende Abkürzungen benutzt: Klassik KL; Neue Musik NM; Traditional Jazz TJ; Modern Jazz MJ; Folklore FO; Rock RO; Chor CH.

	KL	NM	TJ	MJ	FO	RO	CH	
SI	26	1	2	3	1	1	13	47
SII	40	2	0	0	0	1	4	46
	66	3	2	3	1	2	17	93

V=.4088
p=.016

Tab. 1: Die musikalischen Präferenzen der Musiklehrer auf dem ersten Rang

Unter Berücksichtigung der summierten Präferenzen der drei Ränge mindern sich die Unterschiede zwischen den unabhängigen Stichproben insbesondere dadurch, daß Musiklehrer der Sekundarstufe II auf dem zweiten und dritten Rang auch Jazz, Folklore und zunehmend Chormusik bevorzugen (vgl. Tabelle 2). Überraschend ist das Ergebnis, daß 37 Musiklehrer keine weiteren Musikpräferenzen auf dem 3. Rang nannten; zu den niedrigen Rängen hin, nehmen die Angaben musikalischer Präferenzen enorm ab. Dies bedeutet, daß fast die Hälfte der Musiklehrer ein relativ schmales Präferenzspektrum aufweist, das sich nur aus zwei (n=29) bzw. einem (n=8) musikalischen Genre zusammensetzt (SI: n=18; SII: n=19; N=37,40 %)

Die Prüfung, inwieweit das Alter, in 6 Altersklassen gestuft, mit den musikalischen Präferenzen assoziiert, ergibt keinen signifikanten Zusammenhang.

	KL	NM	TJ	MJ	FO	RO	CH	
S1	54 46%	3 3%	11 9%	7 6%	6 5%	6 5%	31 26%	118 100%
SII	74 63%	5 5%	2 3%	4 3%	2 1%	6 5%	23 20%	116 100%
	128	8	13	11	6	12	54	234

V=.2592 p=.025

Tab. 2: Verteilung der summierten musikalischen Präferenzen der Musiklehrer in den unabhängigen Stichproben

Ablehnungen musikalischer Genres nannten nicht alle Musiklehrer. Die Toleranz gegenüber Musikstilen nimmt mit dem geringeren Rang der Ablehnung zu, dabei bestehen zwischen den Musiklehrern der unabhängigen Stichproben keine signifikanten Unterschiede. Toleranz gegenüber musikalischen Genres ist hier nicht definiert als Verweigerung der Aussagen durch die Befragten, sondern leitet sich aus Äußerungen ab, die auf Nachhaken des Interviewers von den Befragten erfolgten, wie z.B.: — „Ich habe nichts gegen andere Musik“, wobei jene Musikgenres gemeint sind, die man selbst nicht hört bzw. präferiert — „Ich muß es ja nicht hören“ — „Wenn Leute andere Musik mögen, ist das deren Sa-

che“. Die Aussage — „Was ich nicht höre, kann ich nicht beurteilen“ — deutet auf begründete Sachkenntnis bei der Ablehnung von Musikstilen hin.

Abgelehnt wird in hohem Maße Popmusik, im speziellen Disco-Musik, deutscher Schlager, Musik im Stile eines Heino bzw. der Oberkrainer und Volksmusik, wie sie in der Art der Fischer-Chöre in Massenveranstaltungen inszeniert wird. In der Ablehnung musikalischer Genres folgt als nächstes Rockmusik, insbesondere in den spezifischen Ausprägungen des Hard-Rock bzw. Heavy Metal, oft als „Krach“ bzw. „Radau“ bezeichnet. Abgelehnt wurden auch Musik der Avantgarde sowie Stile des Modern Jazz, haben jedoch nach den genannten Häufigkeiten von Popmusik und Stilen des Rockmusik keine Gewichtung innerhalb der Ablehnung musikalischer Genres (vgl. Tabelle 3). Die Ablehnung musikalischer Genres ist in den unabhängigen Stichproben etwa gleich verteilt und streut in allen Altersklassen gleichmäßig — ein signifikanter Zusammenhang läßt sich nicht feststellen.

	keine Nennung	NM	MJ	RO	POP	
SI	67 48%	3 2%	3 2%	21 15%	48 33%	141 100%
SII	54 39%	2 1%	6 4%	18 14%	58 42%	138 100%
	121	5	9	39	106	279

V=.1305
p= n.s.

Tab. 3: Die summierten Ablehnungen musikalischer Genres der Musiklehrer

Die Musiklehrer, welche keine musikalischen Genres ablehnen und als die „Toleranten“ zu bezeichnen sind (n=10), weisen hinsichtlich ihrer musikalischen Präferenzen in Relation zu den Präferenzen der Musiklehrer der übrigen Stichprobe keinen signifikanten Unterschied auf; d.h. Toleranz musikalischer Genres kann nicht mit den musikalischen Präferenzen erklärt werden (vgl. Tabelle 4).

	KL	NM	TJ	MJ	FO	RO	CH	
N	54%	4%	6%	5%	3%	5%	23%	100%
n	54%	3%	10%	1%	1%	6%	25%	100%

Tab. 4: Die summierten musikalischen Präferenzen der Musiklehrer (n), die keine musikalische Genres ablehnen, in Relation zu den musikalischen Präferenzen der Musiklehrer der übrigen Stichprobe (N)

2. Charakteristische Profile aus Präferenzen und Ablehnungen

Für die Profilclusteranalyse sind die acht Musikstereotypen der Präferenzen/Ablehnungen in acht Dummy-Variablen transformiert⁴. Aus der PCA ist ein Strukturmodell mit 10 Clustern gewählt ($ETA^2 = .5606$); für eine sinnvolle Interpretation beinhaltet es genügend Informationen. Aufgrund gemeinsamer Vorlieben/Ablehnungen werden fünf Gruppierungen gebildet. Dabei werden die Häufigkeiten der Präferenzen/Ablehnungen in den einzelnen Clustern in Relation zu der Summe der Präferenzen/Ablehnungen dieser betroffenen Cluster gesetzt. Charakteristische Profile sind:

1. Gruppierung

Musiklehrer, deren Hörgewohnheiten an tradierten musikalischen Genres ausgerichtet sind, bilden eine Gruppierung; von ihnen bevorzugen bis zu ca. 10 % Traditional Jazz (gleich verteilt auf 2. und 3. Rang). Ihr Präferenzspektrum ist schmal ausgeprägt. Vier Nennungen von Folk- und zwei von Rockmusik auf dem zweiten bzw. dritten Rang als minimale Abweichungen von diesem Hörertyp haben für die Charakterisierung dieser Gruppierung kein Gewicht. Die Hörer tradierter Musik haben eine starke Aversion gegenüber Rock und Pop; eine Minderheit mag Modern Jazz und Neue Musik nach 1945 überhaupt nicht (Rang 1.)⁵.

- Verteilung: (Cl 2, n=2; Cl 3, n=18; Cl 4, n=2; Cl 8, n= 9; Cl 10, n=6); N=28

NeP=89	KL = 48	CH = 28	TJ = 8
	FO = 4	RO = 2	
NeA=50	RO = 29	PO = 24	
	MJ = 5	NM = 2	

2. Gruppierung

Auf den 1. Rang präferieren 37 Musiklehrer eindeutig Klassik. Diese Gruppierung bildet ebenfalls den typischen Klassik-Hörer, jedoch weist sie in den folgenden Rängen eine Vielfalt von Abweichungen auf, besonders in den Vorlieben für Rock, Modern Jazz und Neue Musik, die sie von der ersten Gruppe-

rung unterscheidet. Ihre Ablehnungen konzentrieren sich eindeutig auf Popmusik und nicht auf Rockmusik. Jeweils drei Musiklehrer lehnen Modern Jazz und Neue Musik ab (Rang 2. und Rang 3.).

- Verteilung: (Cl16, n=37); N=37

NeP=92	KL = 55	CH = 20	RO = 5	MJ = 4	NM = 4
	TJ = 2	FO = 2			
NeA=78	PO = 62	RO = 9			
	MJ = 4	NM = 3			

3. Gruppierung

Ein Minderheit von 6 Musiklehrern bildet eine Gruppierung, die eindeutig dem Progressiven Hörer zuzuordnen ist; jeweils 3 Musiklehrer präferieren auf dem 1. Rang Modern Jazz bzw. Neue Musik und haben des Weiteren eine hohe Affinität zu Rock und Folklore, wobei unter Folklore politische Chansons genannt werden. Klassik nimmt einen marginalen Platz in den Präferenzen ein. Einstimmige Ablehnung gegenüber Popmusik ist für diese Gruppierung charakteristisch.

- Verteilung: (Cl 5, n= 3; Cl 9, n=3) N=6

NeP=18	MJ = 7	NM = 4	KL = 3
	RO= 2	FO = 2	
NeA=15	PO = 15		

4. Gruppierung

Eine sehr kleine Gruppe von 3 Musiklehrern nennt auf dem 1. Rang Rockmusik und Folklore und präferiert im Folgenden Klassische Musik. Auch in dieser Gruppierung besteht nur Ablehnung gegenüber Popmusik.

- Verteilung: (Cl17, n= 3); N 3

NeP =8	RO = 2	FO = 1	KL = 5
NeA=5	PO = 5		

4 Profilclusteranalyse = PCA. Zu dem angewandten PC-Programm CONCLUS vgl. BARDELEBEN, H., 198s.

5 Die Abkürzungen bedeuten: Cl Cluster; NeP/NeA = Summe der Präferenzen bzw. Ablehnungen in den aufgeführten Clustern.

5. Gruppierung

Keine musikalischen Genres lehnten 10 Musiklehrer ab; sie bilden die Gruppierung der „Toleranten“. Sie weisen ein enges Präferenzspektrum auf, das sich an tradierter Musik orientiert.

– Verteilung: (Cl 1, n= 10)

NeP=27 KL = 17 CH = 6 TJ = 3 RO = 1

NeA=0

3. Genrespezifische Ensemblesaktivitäten im Kontext musikalischer Präferenzen

Von 93 Musiklehrern sind 82 Musiklehrer in Ensembles tätig, deren Aktivitäten sich insgesamt auf 70 instrumentale Ensembles bzw. 122 Chöre verteilen. Mittels der PCA werden die genrespezifischen Aktivitäten der Musiklehrer gruppiert. Die bei einem Strukturmodell von zehn Cluster fast total erklärte Varianz ($\text{ETA}^2 = .9857$) verweist auf eingeeengte genrespezifische Ensemblesaktivitäten der Musiklehrer hin; wer in einem klassischen Orchester spielt, wird kaum in einer Free Jazzformation anzutreffen sein. Cluster werden zusammengelegt, so daß sechs Gruppierungen genrespezifischer Ensemblesaktivitäten entstehen⁶.

Die Ensemblesaktivitäten der Musiklehrer in den Gruppierungen sind:

A – nur in Chören (n=12)

B – nur in Ensembles, die klassische Musik realisieren (n=17)

C – in Chören als auch Orchester/Kammermusikgruppen (n=5)

D – in Chören und Blasensembles (n=4)

E – in Chören (n=39), mit zusätzlichen Tätigkeiten in Orchestern (n=2), in Rockgruppen (n=2), Blasensembles (n=4), und in einer dem traditionellen Jazz verbundenen Formation (n=1)

F – in Rockgruppen (n=3) bzw. in Jazzformationen (n=2)

In den unabhängigen Stichproben sind hinsichtlich der genrespezifischen Ensemblesaktivitäten deutliche Schwerpunkte zu beobachten. Musiklehrer der Sekundarstufe I sind häufiger in Chören und in den kombinierten Ensemblesaktivitäten — Chor und Blasmusik — bzw. — Chor, Blasmusik, Rockgruppe und Jazzformation — tätig, während etwa die Hälfte der Musiklehrer der Sekundarstufe II in Chören bzw. in der Kombination, Chöre und Ensembles, die klassische Musik realisieren, tätig sind (vgl. Tabelle 5). Das Alter der Musiklehrer

zeigt hinsichtlich der genrespezifischen Tätigkeiten keinen signifikanten Zusammenhang.

		Gruppierungen							
		A	B	C	D	E	F		
SI		9	4	0	3	24	3	43	V=.4401
SII		3	13	5	1	15	2	39	p=.007
		12	17	5	4	39	5	82	

Tab. 5: Verteilung der gruppierten genrespezifischen Ensemblesaktivitäten in den unabhängigen Stichproben

Aus der summierten Verteilung der Kontingenzen ergibt sich eindeutig, daß die genrespezifischen Ensemblesaktivitäten in sehr engen Zusammenhang mit den musikalischen Präferenzen stehen (vgl. Tabelle 6).

— Von den Musiklehrern, die nur in Chören oder in Chören und Orchestern/Kammermusikgruppen tätig sind (Gruppierung A und C), präferieren über die Hälfte Klassik und über ein Drittel Chormusik. Das Bevorzugen von Traditional Jazz hat sich als Relikt über das Spielen dieses Genre in der Studienzeit erhalten. Dagegen beruht die Präferenz von Rockmusik auf Hörgewohnheiten im Jugendalter. In der Gruppierung C ist eine eindeutige Regression musikalischer Präferenzen auf die Genres zu beobachten, die auch in den Ensembles praktiziert werden.

— Sehr ausgeprägt sind die Kontingenzen bei den Musiklehrern, die nur klassische Musik in Ensembles spielen; diese Musiklehrer präferieren auch in sehr hohem Maße Klassik (81 %) und weniger Chormusik (8 %) (Gruppierung B). Drei Musiklehrer dieser Gruppierung bevorzugen neben Klassik auch Neue Musik (5 %), Modern Jazz (2 %) bzw. Rock (2 %); an klassischen Genres orientierte Musikpraktiker sprengen sie eingeeengte Hörgewohnheiten und wenden sich neuen Musikstilen der Musikgeschichte zu.

— Tätigkeiten in Chören und Blasensembles stehen in engen Zusammenhang mit den Präferenzen von Klassik (45 %) und Chormusik (27 %), (Gruppierung D). Das Spielen in Blasensembles assoziiert auffallend mit der Bevorzugung von Traditional Jazz (27 %).

— Die zahlenmäßig stärkste Gruppierung der Musiklehrer, deren Haupttätigkeiten in Chören liegen, zeigt in der gesamten Verteilung der Stichprobe die größte Streuung hinsichtlich der musikalischen Präferenzen (Gruppierung E); diese Streuung resultiert aus den wenigen Aktivitäten in Orchestern/ Kammermusikgruppen, Blasensembles (z.T. Tanzbands), Rockgruppen und Jazzformationen. Auch in dieser Gruppierung wird mit Abstand Klassik (48 %) und Chor-

⁶ Zu dem analytischen Verfahren vgl. PICKERT, D., 1991, 73 ff

musik (29 %) bevorzugt. Die Nennungen von weiteren beliebten Genres wie Modern Jazz (4 %), Rock (4 %), Folklore (6 %) und Traditional Jazz (5 %) stehen — bei Betrachtung der Grundmatrix — in ursächlichen Zusammenhang mit Tätigkeiten in eben solchen genrespezifischen Ensembles. Neue Musik wird hier von den Musiklehrern genannt, die in Jazzformationen bzw. Rockgruppen spielen.

— Die Musiklehrer, die nur in Rockgruppen bzw. Jazzformationen spielen, bevorzugen am häufigsten die Genres, die den Ensembles, in denen sie spielen adäquat sind: Modern Jazz (36 %), Rock (27 %) und Traditional Jazz (10 %) (Gruppierung F). Klassik (27 %) wird nur von Musiklehrern, die Modern Jazz bzw. Rockmusik spielen, präferiert.

— Vollständigkeitshalber sind die musikalischen Präferenzen der 11 Musiklehrer, die nicht in Ensembles tätig sind, aufgeführt: Klassik: 13 (45 %) Neue Musik: 3 (10 %) Trad. Jazz: 2 (7 %) Mod. Jazz: 2 (7 %) Folklore: 3 (10 %) Rock: 4 (14 %) — Chormusik: 2 (7 %). Auffallend ist, daß Neue Musik und Rockmusik ungleich häufiger präferiert werden als bei Musiklehrern, die in Ensembles tätig sind.

Gruppierungen genrespezifischer Ensembles.

Präferenzen	A		B		C		D		E		F		
Klassik	15	52%	35	81%	8	57%	5	45%	47	48%	3	27%	113
Neue Musik	0		2	5%	0		0		4	4%	0		6
Trad. Jazz	3	10%	0		0		3	27%	5	5%	1	10%	12
Modern Jazz	0		1	2%	0		0		4	4%	4	36%	9
Folklore	0		0		0		0		5	6%	0		5
Rock	1	3%	1	2%	0		0		4	4%	3	27%	9
Chormusik	10	35%	4	8%	6	43%	3	28%	28	29%	0		51
	29		43		14		11		97		11		205

$V=.3317$ $p=.000$

Tab. 6: Summierte Verteilung genrespezifischer Ensemblesaktivitäten und musikalischer Präferenzen

Zusammenfassung

Die Fragestellung der Untersuchung orientiert sich an den theoretischen Ausführungen über Klassifikation von SODEUR, W. (1974) und an der wissenschaftstheoretischen Analyse musikalischen Verhaltens von NAUCK-BÖRNER, Ch.

(1980). Die Ableitung von Hörertypologien bei BEHNE, K.-E. (1986) regte zu methodischen Vorgehensweisen an⁷. Die Einbeziehung genrespezifischer Ensemblepraxis und musikalische Präferenzen in das vorliegende Untersuchungsdesign bietet einen Ansatz, musikalisches Verhalten umfassender zu erklären.

Die Annahme, daß musikalische Präferenzen mit genrespezifischen Ensemblesaktivitäten assoziieren, hat sich in hohem Maße bestätigt. Dabei kann festgestellt werden, daß jüngere Genres der Musikgeschichte nur von einem geringen Teil der Musiklehrer bevorzugt werden, die auch von ihnen in entsprechenden Ensembles praktiziert werden. Die Ergebnisse dieses spezifischen musikalischen Verhaltens von Musiklehrern bestätigen im Wesentlichen die Befunde von CLEMENS, M. (1983) hinsichtlich der Identifikation von musikalischen Präferenzen und genrespezifischen Ensemblesaktivitäten bei Amateurmusikern.

Die Mehrheit der befragten Musiklehrer hat ein eingegrenztes Präferenzspektrum; als berufsbedingte Musikspezialisten brechen sie mehrheitlich nicht aus den normierten Hörverhaltensweisen der Bevölkerung in unserer Gesellschaft aus⁸.

Mit der Präferenz von klassischer Musik und Chormusik, in Kombination mit Tätigkeiten in eben diese Genres realisierende Ensembles, reiht sich die Mehrheit der Musiklehrer in die Reihe der Bewahrer tradierter Musikkultur im außerschulischen Bereich ein. Hierbei bestätigt sich die von SCHAFFRATH, H., u.a. (1982) festgestellte Tendenz, daß Musiklehrer der Sekundarstufe I häufiger in Rock-, Pop- und Jazzgruppierungen aktiv sind als die Musiklehrer der Sekundarstufe II, deren Tätigkeiten sich vorwiegend auf solche Ensembles konzentrieren, die klassische Musik realisieren.

Die spezifischen musikalischen Verhaltensweisen der Musiklehrer haben sich im Verlauf musikalischer Sozialisation nach der Schulzeit während des Musiklehrerstudiums bzw. am Anfang des Berufslebens gefestigt und sind als stabile Muster in der weiteren Biographie zu beobachten (vgl. PICKERT, D., 1992, S. 120-131). Abweichungen bezüglich der präferierten Genres von der entsprechenden genrespezifischen Ensemblepraxis sind auf andere Faktoren musikalischer Sozialisation zurückzuführen, die meist einem komplexen Bedingungsgefüge unterliegen.

7 Es ist jedoch festzuhalten, daß die in der Untersuchung von BEHNE, K.-E. (1986, S. 69-87) festgestellte Zuordnung zwischen Instrumentalspiel der Schüler und deren Präferenz klassischer Musik innerhalb der Cluster mittels Prüfung der CHP-Methode nicht als Erklärungsmodell für Effekte dienen kann. Zur Problematik von Effektberechnung in statistischen Verfahren vgl. PICKERT, D. (1992a).

8 Zu repräsentativen Studien über Präferenzkonfigurationen in der Bevölkerung vgl. die Untersuchungen von: SCHWEIZERISCHE RADIO- UND FERNSEHGESELLSCHAFT (1979) und ALLENSBACH — INSTITUT für DEMOSKOPIE (1980).

Literatur

- ALLENSBACH — Institut für Demoskopie (1980): Die Deutschen und die Musik. Eine Umfrage für den Stern. Allensbach.
- BARDELEBEN, H. (1985): CONCLUS. Ein sozialwissenschaftliches Clusteranalyseprogramm, das Apriori-Informationen berücksichtigt. Soziologisches Forum, Heft 11, 1985, Giessen (Institut für Soziologie).
- BASTIAN, H.G. (1991): Jugend am Instrument. Eine Repräsentativstudie. Mainz (Schott).
- BEHNE, K.-E. (1986): Hörertypologien. Zur Psychologie des jugendlichen Musikgeschmacks. Regensburg (Bosse).
- BRONFENBRENNER, U. (1976): Ökologische Sozialforschung. Stuttgart.
- CLEMENS, M. (1983): Amateurmusiker in der Provinz. Materialien zur Sozialpsychologie von Amateurmusikern. In: KLÜPPELHOLZ, W. (Hrsg., 1983): Musikalische Teilkulturen. Arbeitskreis musikpädagogische Forschung. Bd 4. Laaber (Laaber). S. 108-143.
- JOST, E. (1982): Sozialpsychologische Dimensionen des musikalischen Geschmacks. In: DAHLHAUS, C./DE LA MOTTE-HABER, H. (Hrsg., 1982): Neues Handbuch der Musikwissenschaft. Bd. 10. Systematische Musikwissenschaft. Laaber (Laaber). S. 245 ff.
- KÖTTER, E. (1985): Musikpräferenzen. In: BRUHN, H./OERTER, R./RÖSING, H. (Hrsg., 1985): Musikpsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. München/Wien/Baltimore (Urban & Schwarzenberg). S. 323 ff.
- DE LA MOTTE-HABER, H. (1985): Urteil, Vorurteil, Vorlieben: Einstellungen zu Musik. In: dies. (1985): Handbuch der Musikpsychologie. Laaber (Laaber). S. 165-214.
- NAUCK-BÖRNER, Ch. (1980): Logische Analyse von Hörertypologien und ihre Anwendung in der Musikpädagogik. Hamburg (Wagner). Diss.
- NAUCK-BÖRNER, Ch. (1981): Perspektiven einer ökologischen Theorie der musikalischen Sozialisation. In: BEHNE, K.-E. (Hrsg., 1981): Musikalische Sozialisation. Musikpädagogische Forschung. Bd. 2 Laaber (Laaber). S. 74-84.
- PICKERT, D. (1990): Außerschulische musikalische Aktivitäten der Musiklehrer. Methoden der Datenerhebung und adäquate Datenaufbereitung. In: KRAEMER, R.-D. (Hrsg., 1990): Musikpädagogische Forschung Bd. 10. Essen (Die Blaue Eule), S. 269 ff.
- PICKERT, D. (1991): Arbeitszufriedenheit von Musiklehrern im Kontext mit außerschulischen Ensemblesaktivitäten. In: KRAEMER, R.-D. (Hrsg., 1991): Musikpädagogische Forschung Bd. 11. Essen (Blaue Eule), S. 73-89.
- PICKERT, D. (1992): Außerschulische musikalische Aktivitäten der Musiklehrer. Eine sozial psychologische Untersuchung. Regensburg (Bosse).
- PICKERT, D. (1992a): Erlernen des Instrumentalspiels. Analyse von Bedingungsvariablen anhand unterschiedlicher methodischer Verfahren. In: KAISER, H.J. (Hrsg., 1992): Musikalische Erfahrung. Wahrnehmen, Erkennen, Aneignen. Musikpädagogische Forschung. Bd. 13. Essen (Die Blaue Eule), S. 180-193.
- SCHAFFRATH, H./FUNK-HENNINGS, E./OTT, T./PAPE, W. (1982): Studie zur Situation des Musikunterrichts und der Musiklehrer an allgemein bildenden Schulen. Mainz (Schott).
- SCHULTEN, M.L. (1990): Musikpräferenz und Musikpädagogik. Ein Beitrag zur musikpädagogischen Grundlagenforschung. Frankfurt/Bern/New York/Paris (P. Lang).
- SCHWEIZERISCHE RADIO- UND FERNSEHGESELLSCHAFT (SRG) (1979): Musik und Publikum. Bern.
- SODEUR, W. (1974): Empirische Verfahren zur Klassifikation. Stuttgart (Teubner).

Dr. Dietmar Pickert
Hans Sachs Straße 11
35039 Marburg

Der Einfluß der nationalsozialistischen Rassenideologie auf die deutsche Volksliedforschung

GISELA PROBST-EFFAH

Mein Beitrag ist Teil eines Projekts zur Volksliedforschung in der Zeit zwischen 1933 und 1945, an dem mehrere Mitarbeiter des Instituts für Musikalische Volkskunde der Kölner Universität beteiligt sein werden. Die folgenden Ausführungen zum Einfluß der Rassenideologie auf die deutsche Volksliedforschung während des Dritten Reiches sind nicht als Zusammenfassung bereits abgeschlossener Untersuchungen zu verstehen, sondern sie spiegeln ein frühes Stadium der Planung, in dem aufgrund vorhandener Primärquellen und einer bereits umfangreichen Sekundärliteratur zu verschiedenen Aspekten und zum Umfeld des Untersuchungsobjekts Forschungsschwerpunkte formuliert werden. Ich konzentriere mich hier auf die folgenden Themenbereiche: die Entwicklung der Rassenideologie vor 1933, ihre Übertragung auf den musikalischen Sektor und ihre kulturpolitische Realisierung nach der nationalsozialistischen „Machtergreifung“.

Als Forschungsbereich der biologischen Anthropologie beschäftigt sich Rassenkunde mit der Entstehung, Evolution und der geographischen Verbreitung der menschlichen Rassen, die sie nach verschiedenartigen anatomischen, morphologischen und physiologischen Merkmalen klassifiziert. Die Unterscheidung der Rassen kann frei von Wertungen sein. Rassische Heterogenität wurde jedoch oftmals als Ausdruck natürlicher hierarchischer Systeme gedeutet: Im 19. Jahrhundert verklärte der französische Schriftsteller und Diplomat Joseph Arthur Graf von Gobineau die im nordwestlichen Europa lebenden germanischen „Arier“ zu einer zur Herrschaft berufenen Eliterasse und zum kulturschöpferischen Element der Geschichte. Seine Auffassungen hatten in Deutschland und im Ausland eine große Wirkung; sie beeinflussten u. a. Friedrich Nietzsche, Richard Wagner und dessen Schwiegersohn Houston Stewart Chamberlain. Chamberlain, ein gebürtiger Engländer, erblickte im Kampf des Germanentums gegen das Nichtgermanentum die Basis abendländischer Kultur, die er durch die Vermischung der verschiedenen Rassen bedroht sah.

Eine neue, scheinbar objektive naturwissenschaftliche Grundlage erhielten die Rassenlehren des 19. Jahrhunderts durch Verbindungen mit der Selektionstheorie des Biologen Charles Robert Darwin. Darwinistische Vorstellungen von der natürlichen Auslese im „Kampf ums Dasein“ wirkten damals auf die Geistes- und Sozialwissenschaften ein und wurden Ausgangspunkt einer Populärphilosophie, die in der Zeit um 1900 breiten Einfluß gewann.

Lehren, die Vorstellungen von einer natürlichen Rangordnung unter den Rassen beinhalten, wurden zum Instrument der Diskriminierung. So verschmolz im 19. Jahrhundert die bisher vorwiegend religiös und sozial motivierte jahrhundertalte Judenfeindschaft mit dem Rassismus. Gobineaus These von der „Überlegenheit der arischen Rasse“ wurde von dem Philosophen und Nationalökonom Karl Eugen Dühring, Houston Stewart Chamberlain und P. de Lagarde übernommen und diente zur Begründung eines rassistischen Antisemitismus.

Eine Rassenlehre, die den naturbedingten Antagonismus zwischen überlegener und minderwertigen Rassen behauptete, erwies sich zudem im politischen Bereich als nützlich: durch sie ließen sich autoritäre Systeme scheinbar rechtfertigen. Die Überzeugung, in der Natur walte ein allgemeines Gesetz der „Auslese“ und „Ausmerze“, verringerte oder beseitigte die Hemmschwelle gegenüber Unterdrückung und Gewalt, und auch der Glaube an die Überlegenheit der eigenen Nation schien dadurch wissenschaftlich bestätigt. Nach der Niederlage von 1918 und dem Versailler Friedensvertrag nahm der deutsche Chauvinismus in manchen Kreisen wahnhafte Züge an: Man betrachtete sich als Opfer einer von den Juden angeführten internationalen Verschwörung.

Nationalismus, Antisemitismus und Rassismus hinterließen auch im deutschen Musikleben vor 1933 deutliche Spuren. Eine der bekanntesten Hetschriften gegen jüdische Musiker ist Richard Wagners „Das Judentum in der Musik“ aus dem Jahre 1850, in der der Autor „unseren unüberwindlichen Widerwillen gegen jüdisches Wesen“ zu begründen und zu rechtfertigen versuchte (WAGNER 1937, S. 134). Die vermeintlichen Verfallserscheinungen seiner Zeit betrachtete Wagner als Resultat der „Verjüdung der modernen Kunst“, von der man sich befreien müsse (WAGNER 1937, S. 124 f.). Die Behauptung, es gebe eine Verschwörung gegen die deutsche Kultur, fand nach der militärischen und politischen Niederlage von 1918 große Resonanz. Hans Pfitzner sah eine ausländische Machtgruppe am Werk, die den geistigen und kulturellen Untergang des „Volkes der Dichter und Denker“ plane (PRIEBERG 1982, S. 34). Nationalkonservative und Völkische begannen einen erbitterten Kampf gegen „undeutsche Musik“. Ihr Sprachrohr waren u. a. die „Bayreuther Blätter“ und die „Zeitschrift für Musik“ mit ihrem Redakteur Alfred Heuß (DÜMLING 1988, S. 7). 1928 gründete Alfred Rosenberg, „Chefideologe“ der NSDAP, einen „Kampfbund für deutsche Kultur“, dem viele prominente Persönlichkeiten des Musiklebens beitraten (PRIEBERG 1982, S. 36 ff.). Hier machten ultrakonservative, nationalistische Kreise Front gegen die zeitgenössische Musik, insbesondere gegen Neuerungen wie Atonalität und Dodekaphonie, die sie als seelenlos und nihilistisch verdammt.

In dem Münchener Verlag J. F. Lehmann, der sich bereits vor 1933 durch zahlreiche Publikationen auf dem Gebiet der Rassenkunde und Rassenhygiene hervortat, erschien 1932 Richard Eichenauers „Musik und Rasse“, worin der

Autor versuchte, auf rassenkundlicher Basis Musikgeschichte epochenübergreifend darzustellen. Die Übertragbarkeit der Rassenterminologie auf Bereiche der Kunst sah Eichenauer durch Publikationen des Freiburger Sozialanthropologen und Rassenforschers Hans Friedrich Karl Günther und des Architekten und Direktors der Weimarer Kunsthochschule Paul Schultze-Naumburg als erwiesen: Die „seelischen Rassetypen“, die beide Autoren in Werken bildender Kunst aufgezeigt hatten, glaubte Eichenauer auch in der Tonkunst nachweisen zu können. Dabei ging er von der Überzeugung aus, jede Rasse habe ihren auf Erbanlagen beruhenden spezifischen Stil, der sich in unterschiedlichen, jedoch stets vom gleichen Geist belebten Formen offenbare.

Eichenauers musikgeschichtliche Darstellung war der Versuch, aus der Fülle historischer Erscheinungen das Konstante, Allgemeingültige, Unveränderbare, die dem geschichtlichen Wandel enthobenen „natürlichen Lebensgesetze“ des Kunstwerkes herauszufiltern. Der Wunsch nach einer Reduktion auf das „Wesentliche“ entsprang einer reaktionären Kritik an der Gegenwart, deren Tendenz zu „immer häufigeren und ziellosen Stilwandlungen“ als Symptom von Krankheit und Dekadenz galt. Die allgemeine geistige Orientierungslosigkeit, die sich auch musikalisch äußerte, führte Eichenauer auf einen allmählichen „rassischen Abstieg“ durch eine die natürliche Ordnung zerstörende, ständig wachsende körperliche, geistige und seelische „Bastardierung“ zurück. Unter den Rassen existierte nach seiner Auffassung eine naturgegebene Rangordnung: Auf der höchsten Stufe sah er die nordische Rasse angesiedelt, die er als Schöpferin der „wichtigsten Formgrundlagen der heute lebendigen Musik“ erklärte (EICHENAUER 1932, S. 84). Für den Prozeß der „Entnordung“ der europäischen Kunstmusik machte er vor allem jüdische Komponisten verantwortlich, die durch „artfremde“ Neuerungen die formalen Grundlagen und geistig-seelische Substanz europäischer Kunst zu vernichten versuchten (EICHENAUER 1932, S. 273 f.).

Eine Gesundung des Musiklebens schien Eichenauer nur durch die Rückbesinnung auf frühere Epochen, in denen Kunst- und Volksmusik noch eine Einheit bildeten, möglich. Als „Kraftquellen nordischen Musikgeistes“ (EICHENAUER 1932, S. 277) pries er u.a. Volkslieder der Vergangenheit. Mit der Jugendbewegung teilte er die Auffassung, es spiegle sich in ihnen eine intakte Gemeinschaft, eine Erkenntnis, aus der der Nationalsozialismus seine „lebensgesetzliche“ Forderung abgeleitet habe: die angestrebte Gemeinschaft setze die „rassische Erneuerung unseres Volkes“ voraus, denn „Geistesgemeinschaft“ basiere auf „Blutgemeinschaft“ (EICHENAUER 1932, S. 278). Die Gesundung der Tonkunst betrachtete Eichenauer als „keine künstlerische, sondern lediglich eine lebensgesetzliche (biologische) Frage“ (EICHENAUER 1937, S. 316).

Um seine politischen Vorstellungen durchzusetzen, dehnte Eichenauer seine Aktivitäten über den Bereich seiner beruflichen und musikschriftstellerischen

Tätigkeit aus: Im Zivilberuf war er Studienrat für die Fächer Germanistik, Neuere Sprachen und Musik. 1932 trat er in die NSDAP ein, im selben Jahr nahm er, wie er in einem handschriftlichen Lebenslauf aus dem Jahr 1935 schrieb, „mit der damaligen SS-Standarte 30 in Bochum die erste Führung im Auftrage des Rasse- und Siedlungshauptamtes auf“ (WULF 1966, S. 482).

Als Eichenauers „Musik und Rasse“ 1937 in zweiter Auflage erschien, war ein Teil der vor 1933 formulierten politischen und „weltanschaulichen“ Ziele des Nationalsozialismus bereits in die Praxis umgesetzt worden. Unmittelbar nach der „Machtergreifung“ begann das NS-Regime mit der „Gleichschaltung“ sämtlicher kultureller Aktivitäten innerhalb der Reichskulturkammer (RKK), deren Präsident Joseph Goebbels, Minister für Volksaufklärung und Propaganda, war. Die Reichsmusikkammer (RMK), eine der Kammern der RKK, war die zentrale Institution zur Überwachung des Musiklebens im nationalsozialistischen Deutschland. Ihr Präsident war zunächst Richard Strauß, ab 1935 der Aachener Dirigent Peter Raabe, ihr Vizepräsident anfänglich Wilhelm Furtwängler, dann Paul Graener. Die Mitgliedschaft in der Reichsmusikkammer war obligatorisch. Sie diente der Kontrolle der Musiker, eine ihrer Hauptaufgaben war es, jüdische Musiker auszusondern und Berufsverbote gegen sie durchzusetzen. Auf einem Fragebogen mußten alle potentiellen Mitglieder ihre „arische“ Abstammung nachweisen.

Es gab auch Versuche, das „Artgemäße“ und das „Artfremde“ ästhetisch zu definieren. Als „artfremd“ galten sog. „kunstbolschewistische“ Tendenzen, die musikalisch durch „Atonalität...“, die Zerstörung der rhythmischen Einheit, die Einheit der Taktart, die Zerstörung der motivischen Einheit eines Tonstückes, vor allem aber die gleichzeitige Zerstörung aller dieser Faktoren“ zum Ausdruck kamen. So führte es Staatsrat Hans Severus Ziegler, Generalintendant des Weimarer Nationaltheaters und Leiter des Gaukulturamts der NSDAP Thüringen, aus. Ziegler war einer der Initiatoren der Ausstellung über „Entartete Musik“, die 1938 in Düsseldorf stattfand (vgl. DÜMLING/GIRTH 1988, S. 141). Der „geistig-künstlerische Kulturbolschewismus“ war nach nationalsozialistischer Auffassung rassistisch bedingt: Als sein Urheber galt insbesondere das „internationale Judentum“. Solche Schlagworte suggerierten, es gebe unmittelbare Kausalbeziehungen zwischen rassistischer Zugehörigkeit, politischer Überzeugung und künstlerischem Stil. Für die Machthaber erwies sich die Phrase vom „Kulturbolschewismus“ jüdischer Provenienz als vielseitig verwendbar zur Ächtung sowohl mißliebiger Künstler als auch politischer Gegner und rassistischer „Feinde“.

Der Gegensatz zur „entarteten“ war nach nationalsozialistischer Auffassung eine „volksmäßige“ Kunst, deren vielfältige Erscheinungsformen man mit den Teilen eines Organismus verglich: Volkslied und Volksmusik bildeten die Wurzeln, die für eine Verankerung im Boden und die Ernährung auch der großen Werke deutscher Kunstmusik sorgten. Die Existenzbasis dieses Organismus war

die „blut- und bodenverhaftete“ bäuerliche Gemeinschaft mit ihrem „artsicheren und instinkthaften Formgefühl“, das in der Gegenwart durch Verstärkung, Industrialisierung und Technisierung erloschen sei (LAGER 1943, S. 36).

Nicht nur viele Werke sog. „E-Musik“ waren demnach „artfremd“, sondern auch ein großer Teil der Populärmusik, z.B. der „Niggerjazz“ oder zeitgenössische Unterhaltungsmusik, die um die Gunst der „wurzellosen Masse“ buhlte. Echte Volksmusik schien nur innerhalb der intakten „Blut- und Schicksalsgemeinschaft“ des Volkes zu gedeihen, und so definierte Adolf Seifert das Volkslied als „das Liedgut, das in Zeiten rassischer Gesundheit und somit schöpferischer Kraft eines Volkes von ihm in großer Fülle hervorgebracht wird und in ihm lebt“ (SEIFERT 1940, S. 10).

Das Volkslied galt auch als treuester Bewahrer des germanischen Erbes (MÜLLER-BLATTAU 1938, S. 5). Die These von der rassischen Kontinuität ließ sich jedoch kaum beweisen, weil die überlieferten schriftlichen Dokumente fast nichts über eine germanische Musikkultur berichteten. Um sie trotz dieses Mangels (pseudo-)wissenschaftlich zu untermauern, ging man von fragwürdigen Prämissen aus, u. a. der Behauptung, in der Entwicklung des Individuums wiederhole sich die gesamte Menschheitsgeschichte. Da die kindliche Entwicklungsstufe ein frühes historisches Stadium widerspiegeln könne, könne man auf musikalischem Gebiet „das Kinderlied als Sammelbecken und Träger vorgeschichtlicher Elemente“ deuten (MÜLLER-BLATTAU 1938, S. 17). — Als Bewahrer des rassischen Erbes wurden auch insbesondere das deutsche weltliche Lied des Mittelalters und die daraus hervorgegangene Liedkultur des 16. Jahrhunderts gepriesen (MÜLLER-BLATTAU 1938, S. 23). Zwiespältiger war das Verhältnis zu den vorreformatorischen geistlichen Liedern, deren Beeinflussung durch das Christentum und den gregorianischen Choral sich mit der These von der germanischen Kontinuität schwer vertrug.

Bei der Analyse traditioneller Lieder hatten sich für Josef Müller-Blattau bestimmte Melodietypen germanischen Ursprungs herauskristallisiert. Diese frühzeitlichen melodischen Wendungen glaubte er sogar im musikalischen „Sumpf“ des 20. Jahrhunderts zu entdecken, z.B. in der Jugendbewegung und vor allem innerhalb der nationalsozialistischen Bewegung, durch die „aus Blutstiefen des Volkes der alte Grundstoff in neuen Liedern ans Licht“ getreten sei — am klarsten im Horst-Wessel-Lied, „das zur höchsten Würde eines Feierliedes der Nation aufstieg“ (MÜLLER-BLATTAU 1938, S. 112 f.).

Überreste ausgegrabener Musikinstrumente wurden als sensationell herausgestellt, insbesondere Instrumentenfunde in den Mooren Skandinaviens und Norddeutschlands. Dort hatte man erstmals am Ende des 18. Jahrhunderts bis zu über zwei Meter lange, S-förmig gewundene Blasinstrumente aus germanischer Vorzeit, die Bronzeluren, gefunden. Da die originale Musik jedoch verschollen war, wurden Neukompositionen geschrieben (KARSTADT 1941). Versuche, eine „rein-

rassige nordische“ Musik zu „re“konstruieren, fanden aber selbst unter den Befürwortern und Ideologen des Nationalsozialismus keinen ungeteilten Beifall. Die Machthaber hielten die propagandistische Wirkung solcher ideologisch zwar makellosen, jedoch unpopulären Kompositionen für zu gering. Goebbels kritisierte einmal den „übernationalsozialistischen Standpunkt“ derer, die versuchten, mit Lurenmusik die Schlager aus dem Rundfunk zu vertreiben. So könne man keinen Rundfunk für die breiten Massen gestalten (PRIEBERG 1982, S. 283).

Im Mai 1938 fanden in Düsseldorf erstmals die Reichsmusiktage statt (DÜMLING/GIRTH 1988, S. 111 ff.). Träger der Veranstaltung waren die Reichsmusikkammer und die NS-Gemeinschaft „Kraft durch Freude“ der Deutschen Arbeitsfront. Düsseldorf sollte von nun an alljährlich zum Schauplatz eines solchen Ereignisses werden, doch bereits 1940 wurden die Reichsmusiktage wegen des Krieges für immer eingestellt. Innerhalb dieses Veranstaltungsrahmens gab es für die breite Öffentlichkeit die Ausstellung „Entartete Musik“ und für einen engeren Kreis einen Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Musikwissenschaft, bei dem u.a. das Thema „Musik und Rasse“ behandelt wurde.

In einem Pressebericht über die Veranstaltung wurde die damalige Situation der Musikwissenschaft als „Krisis der methodischen und weltanschaulichen Forschungsgrundlagen“ charakterisiert. Viele Referenten hoben den Wandel von einer historisch orientierten Geisteswissenschaft zu einer „Wertwissenschaft“, die sich auf die „Konstanz“ einer rassisch bedingten „Grundhaltung“ konzentriere, hervor (Archiv des Instituts für Musikalische Volkskunde Nr. 4470, Sammlung Dreimüller). In seinem Vortrag über „Aufgaben und Ausrichtung der musikalischen Rassenstilforschung“ nannte Gotthold Frotscher es einen Irrtum bisheriger Geisteswissenschaft, „ideelle Konstruktionen als so genannt leitende Ideen über die Erscheinungsformen zu stellen und den Begriff der Ganzheit ins Metaphysische zu verlegen. Die Ganzheit braucht nicht erdacht und erfüllt zu werden; sie ist vorhanden in den biologischen Gesetzen, denen jede an den Organismus gebundene Äußerung unterliegt“ (DÜMLING/GIRTH 1988, S. XVI).

Doch ließen sich bei einer vom Metaphysischen ins Biologische verlagerten ganzheitlichen Betrachtungsweise kaum konkrete musikwissenschaftliche Ergebnisse erzielen. Das nationalsozialistische Verständnis vom „Artgemäßen“ und „Artfremden“ in der Musik entzog sich der Definition, und so wurden deren „Erahnen“ und „Erfassen“ letztlich doch an Gefühl und „Instinkt“ delegiert. Die Auffassungen, die Frotscher vertrat, waren innerhalb der damaligen Musikwissenschaft keineswegs unumstritten. In seinem 1939 erstmals erschienenen Buch „Das Rasseproblem in der Musik“ konstatierte Friedrich Blume, daß es trotz aller Bemühungen bisher über den „Zusammenhang zwischen Musik und Rasse wissenschaftlich vorläufig keinerlei gesicherte Kenntnis... oder

doch sehr wenig“ gebe (BLUME 1939, S. 4). Bereits in seinem Vortrag während des Düsseldorfer Kongresses von 1938 hatte Blume kritisiert, daß sich die musikalische Rassenforschung anders als die Naturwissenschaft „nur auf das unwissenschaftliche „Rassengefühl““ beziehe (DÖMLING/GIRTH 1988, S. 65).

Auch innerhalb der Volksliedforschung stieß die Rassentheorie auf Vorbehalte. In einem 1938 in der Zeitschrift „Das deutsche Volkslied“ erschienenen Beitrag zeigte sich Hans Joachim Moser skeptisch gegenüber den „etwas eiligen“ Versuchen, musikalische Erscheinungen auf die Rassetypen Hans Friedrich Karl Günthers zurückzuführen. Die Musikwissenschaft beschäftige sich mit geschichtlichen, nicht naturwissenschaftlichen Phänomenen. Moser plädierte für den stammeskundlichen Aspekt in der Volksliedforschung, der ein Verständnis der historisch bedingten Vielfalt dieses musikalischen Sektors ermögliche (MOSER 1938, S. 7). — Ernst Klusen setzte sich in einem Kapitel seiner 1941 veröffentlichten Untersuchung der Gemeinde Hinsbeck mit der „Problematik der rassischen Deutung landschaftlicher Eigentümlichkeiten“ auseinander: Als ein grundsätzliches, bisher ungelöstes Problem nannte er die Beziehung zwischen Erbanlage und Umwelt. Er wandte sich gegen eine einseitig biologische Betrachtungsweise, die Einflüsse von Traditionen allzu wenig berücksichtige. In der Rassenforschung gebe es noch kaum gesicherte Ergebnisse, die auf das Gebiet der Musik übertragbar seien. Die bisherigen Arbeiten zur musikalischen Rassenkunde seien widersprüchlich und voneinander abweichend, weil sie von einer allzu schmalen Materialbasis allgemeinste Ergebnisse abzuleiten versuchten (KLUSEN 1941, S. 86). — Unklar bleibt, ob die Kritiker die musikalische Rassenkunde grundsätzlich oder lediglich deren Methoden in Frage stellten. Implizierte die Forderung nach wissenschaftlicher Exaktheit die Ablehnung der musikalischen Rassenlehre, oder blieb diese als Fernziel unangetastet?

Es war riskant, die Grundthesen nationalsozialistischer „Weltanschauung“ zu kritisieren. Wissenschaftlern, die Zweifel äußerten oder andere Auffassungen vertraten, drohten Publikationsverbot und Entzug der Lehrbefugnis. So geschah es mit dem Göttinger Anthropologen Karl Saller, der Umwelteinflüsse über Erbanlagen stellte und eine Politisierung der Rassenkunde ablehnte (s. Völkischer Beobachter vom 24.1.1935 u. Die Neue Zeitung vom 2./3.8.1952; Archiv des Instituts für Musikal. Volkskunde Nr. 4470, Sammlung Dreimüller). Man dulde nicht, schrieb der Leiter des Rassenpolitischen Amtes der NSDAP im Völkischen Beobachter vom 24. Januar 1935, „daß unter dem Deckmantel einer angeblich wissenschaftlichen Tätigkeit die Erziehung zum einheitlichen völkischen und rassischen Denken gestört“ werde.

Um Kritiker mundtot zu machen, umgaben die nationalsozialistischen Ideologen ihre Lehre mit pseudoreligiösem Bombast. Man plünderte dabei bekannte Ideologien und Religionen und formte aus dem Diebesgut passende Schlagwörter. In einer Rede vor Studenten und Dozenten der Universität Jena

rief der Präsident des Thüringischen Landesamtes für Rassewesen, Prof. Dr. med. Astel, die „Edelrassigen aller Länder“ dazu auf, „das unglückliche lebensunwerte Leben, das sich während der Herrschaft der Minderwertigen in ihren Völkern angesammelt hat, gemeinsam wieder (zu) entfernen ... zum Heile aller, Das ist die frohe Botschaft, die der Nationalsozialismus der leidenden und hoffenden Menschheit zu verkünden hat“ (ASTEL, 1935).

„Rassenhygiene“ lautete die profane Bezeichnung für die neue „Heilslehre“, und man meinte damit die „rassische Erneuerung“ des Volkes durch die Hebung der deutschen Geburtenrate und die „Ausmerze“ des „Minderwertigen“. Eine Gesundung sollte durch „Aufordnung“ erreicht werden. Es gab staatliche Maßnahmen gegen die — wie es in einem Artikel der Zeitschrift „Rasse, Volk und Staat“ hieß — „naturwidrige Aufpappelung alles Erbschwachen, Kranken und Minderwertigen“ (RÜDIN 1934). Es wurden u. a. diskriminierende Gesetze erlassen, z.B. zur Verhütung erbkranken Nachwuchses und die Nürnberger Gesetze.

Die Ausbreitung der „wertvollen“ nordischen Rasse ließen die Eroberung neuen „Lebensraumes“ notwendig erscheinen. Durch „unterschiedliche Fortpflanzungsstärke“, so hieß es in einem Artikel des „Völkischen Beobachters“ vom 24. Januar 1935, würden die „belasteten Lebensuntüchtigen durch besonders Tüchtige ersetzt und der Lebensraum, den vorher die Belasteten in Anspruch genommen haben, für besonders Tüchtige frei“ (Ami, 1935). Zur Realisierung dieser politischen Vorstellungen war die Umsiedelung Volksdeutscher und die „Germanisierung“ der eroberten Gebiete durch Vertreibung und Vernichtung dort lebenden Bevölkerung geplant. Ausgeführt werden sollten sie durch die SS, deren Leitung Heinrich Himmler 1929 übernommen hatte. Seit 1931 gab es das Rasse- und Siedlungsamt, das für die „rassemäßige Ausrichtung“ sowie „Planung und Förderung des Siedlungswesens“ zuständig war (ARTZT 1979, S. 42). Richard Eichenauer, der Autor von „Musik und Rasse“, war u.a. innerhalb dieses Amtes tätig.

Die Mitglieder der SS betrachteten sich als eine Elite — als höchste Repräsentanten einer „Herrenrasse“ — und Träger einer „Weltanschauung“ kultischen Charakters. Innerhalb des „Persönlichen Stabes des Reichsführers SS“ gab es u.a. das Amt „Wewelsburg“, das mit der Ausgestaltung einer „Ordensburg“ für die obersten SS-Führer beauftragt war und das Amt „Lebensborn“ mit Entbindungshäusern, die sich teilweise zu SS-Zuchtanstalten entwickelten. Himmlers Ziel war es, aufgrund biologischer Auslese einen Führungsorden zu bilden (ARTZT 1979, S. 179). Bestandteil des „Persönlichen Stabs des Reichsführers SS“ war auch das Amt „Ahnenerbe“, dessen Präsident Walter Wüst, von 1940 bis Kriegsende Rektor der Universität München und zugleich SS-Oberführer, war (Süddeutsche Zeitung vom 10.11.1949; Archiv des Inst. f. Musikal. V.k., Archiv-Nr. 4470, Nachlaß Karl Dreimüller). Über das „Ahnenerbe“ ver-

suchte die SS, auf die Wissenschaften Einfluß zu gewinnen, deren „Germanisierung“ sie durchsetzen wollte. Das „Ahnenerbe“ bemühte sich auch der Musikwissenschaft und der Volksliedforschung. Es lenkte die Arbeit einer großen Zahl über das gesamte Reichsgebiet verteilter Institute. Zu den Aufgaben einer von Richard Wolfram geleiteten Lehr- und Forschungsstätte für germanisch-deutsche Volkskunde in Salzburg gehörte die volkskundliche Erforschung der Sprachinseln (Das deutsche Volkslied, Jg. 41, 1939, S. 39).

Eine Hinwendung zum Liedgut der im Ausland lebenden Deutschen hatte es schon vor 1933 ohne die politischen Zielsetzungen der Nationalsozialisten gegeben. In seiner umfangreichen Reihe landschaftlicher Liedsammlungen veröffentlichte das Deutsche Volksliedarchiv 1930 Gottscheer und 1932 Wolgadeutsche Volkslieder. 1931 gab Gottlieb Brandsch eine Umarbeitung der erstmals 1865 in Hermannstadt erschienenen Sammlung Siebenbürgisch-deutscher Volkslieder heraus. Es scheint, daß insbesondere das Ende des Ersten Weltkrieges und der Versailler Vertrag, der von Deutschland die Abtretung großer Teile des Staatsgebietes forderte, das Interesse der Volksliedforschung an dem Grenz- und Auslandsdeutschum verstärkten. Viele glaubten, in den vom Mutterland isolierten „Sprachinseln“ seien ältere Stufen der Entwicklung deutscher Kultur erhalten. In der nationalsozialistischen Ideologie verschmolz die Auffassung vom kulturellen Inselesein mit einem aggressiven Chauvinismus. Die fremdländische Umgebung verwandelte sich in ein feindliches Territorium und einen „Vorposten des Deutschtums“, in dem das kulturelle Erbe vor „artfremden“ Einflüssen zu schützen sei. Nationalsozialistisches Expansionsstreben beherrschte nun das Denken mancher Volkskundler: In einem Beitrag zu Volkstänzen aus der Siedlung Deutsch-Mokra in den Karpaten stellte Richard Wolfram fest, daß „unsere Auswanderer durch ihre große Kinderzahl fast das ganze Tal zu erobern im Begriffe sind“, schon die Hälfte von Russisch-Mokra sei in deutschen Besitz gebracht (WOLFRAM 1939, S. 30).

Seit 1939 gab es in Stuttgart die Arbeitsstelle für deutsche Musik im Ausland, eine von Guido Waldmann geleitete Außenstelle des Staatlichen Instituts für Deutsche Musikforschung Berlin. Sie gehörte zum Deutschen Ausland-Institut, dessen Untersuchungsobjekt „alle Lebensäußerungen des Deutschtums im Ausland“ waren. Die Arbeitsstelle Musik sollte u. a. die Musik der deutschen Volksgruppen systematisch sammeln und für die „praktische Volkstumsarbeit“ und die wissenschaftliche Forschung bereitstellen (Das deutsche Volkslied, Jg. 41, 1939, S. 144). Das Interesse galt auch dem Liedgut der Rücksiedler, die dem „Heim-ins-Reich“-Ruf Hitlers gefolgt waren und nun in Lagern der deutschen Grenzgebiete darauf warteten, daß „man ihnen im freigewordenen Gebiet vornehmlich des Ostens neues Land zum Siedeln anwies“ (ARENS 1943, S. 25).

In einem im Jahrbuch für Volkskunde veröffentlichten Aufsatz berichtet Peter Schwinn über volkskundliche, archivalische und kunsttopographische Erhebun-

gen, die zwischen 1940 und 1943 im Rahmen eines deutsch-italienischen Umsiedlungsabkommens von einer durch das SS-„Ahnenerbe“ eingerichteten „Kulturkommission“ durchgeführt wurden (SCHWINN 1989, S. 85 ff.) In einer 1939 getroffenen Vereinbarung hatten Hitler und Mussolini die Umsiedlung der deutschsprachigen und ladinschen Bevölkerung Südtirols in das Großdeutsche Reich beschlossen. In diesem Zusammenhang wurde das „Ahnenerbe“ der SS „mit der Aufnahme und Bearbeitung des gesamten dinglichen und geistigen Kulturgutes aller umzusiedelnden Volksdeutschen beauftragt“ und dessen „Reichsgeschäftsführer“ Wolfram Sievers „zum Leiter einer 'Kulturkommission' ernannt, die den deutschen 'Kulturbesitz' in Südtirol registrieren und in das Reich überführen sollte“ (SCHWINN 1989, S. 85). Es war u. a. eine möglichst genaue Rekonstruktion der alten Ansiedlungen an den neuen Wohnorten, die nach den Vorstellungen der SS im eroberten Osten aufgebaut werden sollten, geplant. Darüber hinaus, schreibt Schwinn, wollte man durch den Nachweis germanischen Kulturgutes in Hausbau, Volkserzählung, Liedgut etc. die nationalsozialistische These von der rassistischen Kontinuität untermauern und propagandistisch verwerten (SCHWINN 1989, S. 86). Das Bestehende sollte nicht nur registriert und bewahrt, sondern auch „germanisiert“ werden. So wollte man z. B. Bestandteile des christlichen Kultes durch nationalsozialistische Symbole und Riten ersetzen (SCHWINN 1989, S. 88).

Die Arbeitsgruppe „Volksmusik“ wurde von Alfred Quellmalz geleitet. Zwischen 1940 und 1942 sammelte ein Forscherteam in den Bereichen Volkslied und Instrumentalmusik, Volkstanz, Kinderlied, Kinderspiel und Musikgeschichte. Schwinn weist darauf hin, daß die Ergebnisse der Befragungen öfter im Sinne der „Ahnenerbe“-Ideologie manipuliert worden seien und daß das Team versucht habe, die Bevölkerung ideologisch zu beeinflussen (SCHWINN 1989, S. 95 f.).

Vor der Gefahr, „mit einer gewissen Sensationslust mehr oder weniger prominente Wissenschaftler jener Zeit zu Nazis zu stempeln“, warnt Otto Holzapfel in einem 1991 erschienenen Aufsatz über John Meier, den Gründer des Deutschen Volksliedarchivs in Freiburg (HOLZAPFEL 1991, S. 101 ff.). Kontakte zum SS-„Ahnenerbe“ und ein Brief an Heinrich Himmler hatten Kritiker dazu veranlaßt, John Meier Opportunismus gegenüber dem Regime und Anbiederung an offizielle SS-Stellen vorzuwerfen. Wie wichtig eine differenzierte, nicht von Vorurteilen und Emotionen geprägte Betrachtungsweise gerade in diesem Zusammenhang ist, zeigt eine ebenfalls 1991 erschienene Untersuchung Maria Bruckbauers, in der die Autorin versucht, das Bild des Widerstandskämpfers gegen die Nationalsozialisten Kurt Huber von Mythen zu befreien, indem sie sich mit einem Ausschnitt aus HUBERS Biographie — seinen Ausführungen und Tätigkeiten im Bereich der bayerischen Volksmusikpflege — kritisch auseinandersetzt. Huber, Professor an der Universität München, Volksliedsammler und

-pfleger, war 1943 vom Volksgerichtshof unter Vorsitz Roland Freislers wegen seiner Zusammenarbeit mit der „Weißen Rose“ zum Tode verurteilt und hingerichtet worden. Um keine Zweifel an seiner oppositionellen Haltung aufkommen zu lassen, wurde das Bild Hubers nach 1945 retuschiert: Die Witwe Clara Huber und Freunde und Schüler Hubers strichen oder veränderten Textstellen, in denen Affinitäten zur Volkstums- und Rassenideologie erkennbar waren (BRUCKBAUER 1991). Bruckbauers Anliegen ist es nicht, einen Menschen zu „enttarnen“, „dem faschistischer Terror das Leben nahm... An der Radikalität der Gegnerschaft zu bestimmten Erscheinungsformen innerhalb des Nationalsozialismus“ ist bei Kurt Huber nicht zu zweifeln. Diese Gegnerschaft darf aber weder zeitlich noch inhaltlich absolut gesetzt werden“ (BRUCKBAUER 1991, S. 205).

Der dunkle Zeitabschnitt des Nationalsozialismus ist anfällig gegenüber Dämonisierungen und Idealisierungen, die die historische Wirklichkeit manchmal in einem Zerrspiegel erscheinen lassen. Sollte es aber einmal gelingen, die positiven und negativen Geschichtsheroen zu entthronen und durch Menschen zu ersetzen, dann wird es vielleicht möglich sein, aus den Erfahrungen der Geschichte zu lernen.

Literatur

(Die Angaben beschränken sich auf die hier zitierte Literatur):

- ARENS, Wilhelm: Deutsche Volkslieder aus dem Buchenland, in: Das deutsche Volkslied, Jg. 45, 1943, S. 25-27
- ARTZT, Heinz: Mörder in Uniform. Organisationen, die zu Vollstreckern nationalsozialistischer Verbrechen wurden, München 1979
- ASTEL: Die Schicksalsfrage der weißen Völker, Rassendämmerung und ihre Meisterung durch Geist und Tat. Rede, gehalten in der Aula der Universität Jena vom Präsidenten des Thüringischen Landesamtes für Rassewesen, Prof. Dr. med. Astel, in: Völkischer Beobachter vom 24.1.1935
- BLUME, Friedrich: Das Rasseproblem in der Musik. Entwurf zu einer Methodologie musikwissenschaftlicher Rasseforschung, Wolfenbüttel u. Berlin 1939; 2., umgearbeitete Aufl. 1944
- BRUCKBAUER, Maria: „...und sei es gegen eine Welt von Feinden!“ Kurt Hubers Volksliedsammlung und -pflege in Bayern, München 1991 (= Bayerische Schriften zur Volkskunde 2)
- Das deutsche Volkslied. Zeitschrift für seine Kenntnis und Pflege, Jg. 41, 1939
- DÜMLING, Albrecht: Kommentar zur LP-Kassette „Original-Tondokumente“ zur Ausstellung „Entartete Musik“, Düsseldorf 1988

- DÜMLING, Albrecht u. Peter Girth (Hrsg.): Entartete Musik. Zur Düsseldorfer Ausstellung von 1938. Eine kommentierte Rekonstruktion, Düsseldorf 1988
- EICHENAUER, Richard: Musik und Rasse, München 1932; 2., verbesserte u. vermehrte Aufl. 1937
- HOLZAPFEL, Otto: Vergangenheitsbewältigung gegen den Strich. Überlegungen zur Debatte: John Meier und das Ahnenerbe, in: Jahrbuch für Volkskunde, im Auftrag der Görres-Gesellschaft hrsg. v. Wolfgang Bruckner, NF 14 (1991), S. 101-114
- KARSTÄDT, Georg: Entwicklung und musikalische Bedeutung der altgermanischen Bronzeluren, in: Nationalsozialistische Monatshefte, hrsg. v. Alfred Rosenberg, Jg. 12, Heft 136, München 1941, S. 596-604
- KLUSEN, Ernst: Das Volkslied im niederrheinischen Dorf, Potsdam 1941
- LAGER, Herbert: Zeitgemäße und organische Volkstanzpflege, in: Das deutsche Volkslied, Jg. 45, 1943, S. 36-38
- MOSER, Hans Joachim: Das Volkslied als Helfer zur Erforschung der deutschen Stammesmerkmale, in: Das deutsche Volkslied, Jg. 40, 1938, S. 7-9
- MÜLLER-BLATTAU, Josef: Germanisches Erbe in deutscher Tonkunst, Berlin-Lichterfelde 1938
- PRIEBERG, Fred K.: Musik im NS-Staat, Frankfurt am Main 1982
- RÜDIN, Ernst: Aufgaben und Ziele der Deutschen Gesellschaft für Rassenhygiene, in: „Rasse, Volk und Staat“, Rassenhygienisches Beiblatt zum „Völkischen Beobachter“, 29. Juni 1934
- SCHWINN, Peter: Auf Germanensuche in Südtirol. Zu einer volkskundlichen Enquete des SS-Ahnenerbes, in: Jb. für Volkskunde, hrsg. im Auftrag der Görres-Gesellschaft von Wolfgang Bruckner, NF 12 (1989), S. 85-98
- SEIFERT, Adolf: Volkslied und Rasse. Ein Beitrag zur Rassenkunde, Reichenberg u. Berlin-Lichterfelde 1940, 2. Aufl. 1943
- WAGNER, Richard: Das Judentum in der Musik, in: Die Hauptschriften, hrsg. v. E. Bücken, Leipzig 1937, S. 124-137
- WOLFRAM, Richard: Volkstänze aus Deutsch-Mokra, in: Das deutsche Volkslied, Jg. 41, 1939, S. 30-33
- WULF, Joseph: Musik im Dritten Reich, Gütersloh 1963

Dr. Gisela Probst-Effah
Merianweg 28
50259 Pulheim

Vom instantanen Datenfluß digital codierter Musik. Perspektiven für die Musikpädagogik

NORBERT SCHLÄBITZ

Maria Luise Schulten (Hg.): *Musikvermittlung als Beruf. - Essen: Die Blaue Eule 1993.*
(Musikpädagogische Forschung. Band 14)

Die Scheinbilder ersetzen die Gegenstände, das Reich der Zeichen ist gekommen. Die neue Gesellschaft wird in einer Welt leben, in der Bilder und Töne von den Gegenständen losgelöst sind und von Bildschirmen und Interfaces vermittelt werden.¹

1.

Die Bedingung der Möglichkeit eines instantanen „Daten-processing“ ist die strikte Sequentialität, die eine jede Computerbearbeitung vorab determiniert. Auf dem Prinzip der Sequentialität, dem linear erfolgenden Abarbeiten von computerinternen Rechenalgorithmen, gründet letztlich jeder Computer, und es wird offenbar, daß die parallele Datenverarbeitung keine ist, sondern nur eine zu sein vorgibt. Damit wird ein Paradox beschrieben: das Paradox des auf der einen Seite 'Sequentiellen' und des auf der anderen Seite 'Parallelen', das sich auflöst in der Geschwindigkeit, mit der eben eine jede Datenbearbeitung erfolgt. Instantan meint ein Flottieren der elektronischen Zeichen in den Gatterschaltungen der elektronischen Medien in Echtzeit, das eine Parallelität von Ereignissen, eine Gleichzeitigkeit von an sich sequentiellen Ereignissen, zu simulieren imstande ist.

„Sequentialitäten, strikte Folgen, simulieren jede Simultaneität perfekt. Jede Simultaneität ist simuliert und löst sich, was den Computer betrifft, auf in Folgezeiten, die faktisch immer mehr gegen 0 tendieren.“²

Die Kombination von strikter Sequentialität und instantanem Processing bedingt im Ergebnis eine „simulierte Simultaneität“ (Peter Weibel), die Auflösung von Zeit in Gleichzeitigkeit, in Stillstand. Möglich wird diese durch die Konfrontation einer schnellen technischen mit einer langsamen Wahrnehmungszeit.³

1 MOLES, Abraham: Gibt es eine spezifische Kunst des elektronischen Zeitalters? In: Nach der Postmoderne, hrsg. v. Andreas Steffens. Düsseldorf und Bensheim 1992, S. 228.

2 HAGEN, Wolfgang: Die verlorene Schrift. In: *Arsenale der Seele*, hrsg. v.: KITTLER, Friedrich A./THOLEN, G.C. München 1989, S. 219.

3 Vgl. GENDOLLA, Peter: *Zeit. Zur Geschichte der Zeiterfahrung*. Köln 1992, S. 91. Zur Verdeutlichung dieses Sachverhaltes sei an den Film erinnert. Beim Film sind die Bilder „dadurch präsent, daß sie in 24 Bildern pro Sekunde vorbeifliegen. Sie sind präsent,

Der Simulationsgedanke ist allen elektronischen Medien respektive dem Computer als dem Medium schlechthin wesentlich, und die Allgegenwart der elektronischen Medien in unserer Gesellschaft, die ohne Zweifel allesamt chip- und damit computergesteuert sind, zeugt von der Akzeptanz simulierter Ereignisse in (westlichen bzw. industrialisierten) Gesellschaften. Es wird ihnen somit virtuell eine tatsächliche Ereignishaftigkeit zugewiesen, was nur funktionieren kann, wenn sich die Differenz zwischen der taktilen realen und einer simulierten Welt zu nivellieren beginnt. „Simulieren heißt fingieren, etwas zu haben, was man nicht hat.“⁴ Umgekehrt geht mit einer jeden Simulation aber auch eine Dissimulation einher, eben die Negation des Realen, „etwas, das man hat, nicht zu haben.“⁵ Zu beschreiben ist somit die Dispersion der Wirklichkeit im Raum der Virtualität. Das Wirkliche verdichtet sich nur noch im Möglichen, und der Bürge für Wirklichkeit ist nicht mehr die konkrete ausgedehnte Welt, sondern die Wahrscheinlichkeit derselben. Das ist es, was Vilem Flusser schreiben läßt,

„daß es wenig Sinn hat, zwischen Gegebenem und Gemachtem, zwischen Datum und Faktum, zwischen wahr und falsch, zwischen wirklich und fiktiv, zwischen Wissenschaft und Kunst zu unterscheiden“,

und er fährt fort,

„daß alle [...] modernen Kategorien zugunsten anderer umgedacht werden müssen; daß zum Beispiel statt 'wahr und falsch', 'wahrscheinlich und unwahrscheinlich' zu setzen ist, statt 'wirklich und fiktiv', 'konkret und abstrakt', statt 'Wissenschaft und Kunst', 'formulieren und projizieren'.“⁶

Ein solches Umdenken ist auch in Musikwissenschaft und Musikpädagogik gefordert. Eine Musikpädagogik, die sich den Gegebenheiten einer auf neuen Computertechnologien basierenden Gesellschaft stellt, muß sich allerdings zunächst einmal fragen, worauf denn nun die neuen Qualitäten beruhen, die mit der Inaugurierung dieser neuen Technologie einhergehen, bevor in einem zweiten Schritt daran gedacht werden kann, diese im Unterricht zu thematisieren, um in einem dritten Schritt schließlich daraus konkrete Handlungsanweisungen für den Musikunterricht abzuleiten.

Einen ersten Versuch möchte ich mit dem vorliegenden Beitrag leisten.

weil sie schnell weg sind. Sie ergeben Bewegung, weil sie, kaum wahrgenommen, schon verschwunden sind. Weil sie unbeständig sind und einem entgehen, existieren sie.“ (VIRILIO, Paul/LOTRINGER, Sylvère: *Der reine Krieg*. Berlin 1984, S. 86). Ganz ähnlich ist dies beim Fernseh- oder Monitorbild zu beobachten. Je schneller sich die Bildpunkte auf dem Bildschirm auf- und wieder abbauen, umso ruhiger und stabiler erscheint dein Betrachter das Bild.

4 BAUDRILLARD, Jean: *Agonie des Realen*. Berlin 1978, S. 10.

5 Ebd., S. 10.

6 FLUSSER, Vilem: *Paradigmenwechsel*. In: *Nach der Postmoderne*, a.a.O., S. 39.

Manches bleibt dabei notwendigerweise Spekulation, ist im Einzelnen doch nicht vollends vorauszuschauen, welche bewußtseinsverändernden Prozesse die neuen elektronischen Computermedien bedingen werden. Doch zeichnen sich zum Teil manche Veränderungen ab, die eine spezifische digitale Ästhetik beschreiben, welche unseren Eindruck von der uns umgebenden Wirklichkeit nicht unbeeinflusst lassen wird.

2.

„Die Digitalität ist unter uns“⁷, sagt Baudrillard und auch die Musik bleibt davon nicht unberührt. Musik wird zum Zwecke des Konsums kaum noch auf analoge Schallträger gepreßt, und auch zum Zwecke der dauerhaften Archivierung haben Tonband und Schallplatte längst ausgedient.

An ihre Stelle sind die digitalen Datenspeicher getreten, die das musikalische Ereignis nicht nur für eine zeitlich begrenzte Dauer zu bewahren, sondern dieses — zumindest virtuell — auf Ewigkeit zu aktualisieren vermögen. Und das wieder zu Gehör gebrachte Musikereignis wird, auch nach Jahren und Jahrzehnten, in der gleichen Qualität wie zum Zeitpunkt seiner Aufnahme erklingen.

Ermöglicht wird dies durch die der digitalen Speicherung inhärente Eigenschaft, eben keine analogen Schallsignale, sondern digitale — also Zahlenereignisse — zu speichern. Wesentliches Moment hierbei ist, daß die in Ziffern transformierte Information sich nicht in einen materiellen, vergänglichen Körper einschreibt, sondern die Speicherung immateriell erfolgt, es eine spuren- und körperlose Speicherung ist und also nicht dem Verfall anheimgegeben ist.

Das der analogen Welt entnommene Signal wird in den universalen Zustand der Ziffer transformiert oder „deformiert“ (Martin Burckhardt) und ist ein —gemäß dem Prinzip des Binärismus — in diskrete 0/1-Folgen zerlegtes.

Gerade das Operieren mit 0/1-Ziffern (Informationen) ist es, das den Computer zum Computer und damit zu der universalen Maschine macht, die er ist. „Computer sind endlose Zahlenfolgen, bei denen nur der Stellenwert entscheidet, ob sie als (verbale) Befehle oder als (numerische) Daten bzw. Adressen fungieren.“⁸ Das der analogen Welt entnommene Informationspartikel ist, einmal in den Verarbeitungscode von Computern überführt, nunmehr ein distinktes Denotat, da der Binärismus nur noch die Unterscheidung zwischen merkmalsstragend – 1 – und merkmalslos – 0 – zuläßt.

„Der Zyklus der Bedeutung wird dabei unendlich verkürzt zum Zyklus der Frage/Antwort, des Bit, der kleinsten Einheit von Energie/Information, [...]“⁹

Zwischen der analogen Welt und dem digitalen Speicher steht bei der Transformation musikalischer in computergerechte Signale der A/D-Wandler (Analog/Digital-Wandler), und jenseits und diesseits dieses Wandlers haben die jeweiligen Signale, die zum einen eine vielschichtige Welt, zum anderen einen in eindeutige Denotate zerlegten Informationsstrom bedeuten, keinerlei Entsprechung und Rückbezüglichkeit mehr.

Das Bit selbst ist nur noch, wie Bernhard Vief es ausdrückt, „Elementarzeichen“ oder „Universalzeichen“¹⁰, das nicht Bedeutung repräsentiert, sondern dem Bedeutung zugewiesen wird, indem mittels eines entsprechenden Rechenalgorithmus Bedeutung generiert wird. Ein musikalisches Schallsignal, das, einmal digitalisiert, wieder zu Gehör gebracht wird, hat mit dem analogen Ursprungssignal keinerlei Entsprechung mehr, denn die gespeicherte Ziffernfolge könnte, einen entsprechenden Algorithmus vorausgesetzt, ebenso gut zu Bild, Hologramm oder ähnlichem transformiert werden. Das analoge Vorbild wird lediglich simuliert, und je besser der jeweilige Algorithmus die Ziffernfolgen prozessiert, umso gelungener ist die Simulation.

Dies ist ein wesentlicher und meines Erachtens der entscheidende Aspekt einer jeden Computeranwendung. Die binäre Ziffer erlaubt keine Rückbezüglichkeit zum analogen Vorbild. Die Ziffer selbst ist reine Konvention und braucht mit dem analogen Vorbild so wenig Ähnlichkeit zu haben, wie „Telephonenumber mit Fernsprechteilnehmern.“¹¹ Beschrieben wird so eine den digitalen Ziffern immanente Selbstreferentialität, die eine Indifferenz gegenüber einer jeden Bedeutungsbefrachtung betreibt, damit aber gleichzeitig Bedeutungsuniversalität impliziert.

3.

Zu beschreiben ist die Evidenz, daß beim Hören analoger Musik auf eine vorangegangene Aufnahmesituation zurückverwiesen wird, welche im Moment des Hörens eine Aktualisierung erfährt und so eine Repräsentation derselben bedingt, während das Hören digitaler Musik zwar auf einer vorangegangenen digitalen Speicherung gründet, durch die Digitalisierung aber nun nicht mehr auf

7 BAUDRILLARD, Jean: Der symbolische Tausch und der Tod. München 1982, S. 97.

8 KITTLER, Friedrich: Gramophon, Film, Typewriter. Berlin 1986, S. 358.

9 BAUDRILLARD, Jean: Der symbolische Tausch und der Tod. a.a.O., S. 97.

10 Vgl. VIEF, Bernhard: Vom Bit zum Bild. In: Transfigurationen des Körpers, hrsg. v. Dietmar KAMPER/ Christoph WULF. Berlin 1989, S. 267 ff.

11 WATZLAWICK, Paul/BEAVIN, Janet H./JACKSON, Don D.: Menschliche Kommunikation. Bern, Stuttgart, Toronto 8. Auflage 1990, S. 62.

das vergangene Musikereignis, sondern lediglich auf den das digitale Signal bearbeitenden Algorithmus verweist. Das Musikereignis legt kein Zeitzeugnis mehr ab, da es ein virtuelles, vorangegangenes Musikereignis lediglich simuliert. Die Existenz einer vorangegangenen Aufnahme ist zwar wahrscheinlich, doch die dem Algorithmus zugeführten binären Ziffern könnten genauso gut von fleißigen unmusikalischen, gleichwohl vielleicht musikinteressierten Computeranwendern per Hand eingegeben worden sein, und ein Hörvergleich von digitalisierter Musik und einer von fleißigen Menschenhänden eingegebenen Ziffern-(musik) würde im Ergebnis keinen Unterschied erkennen lassen, einfach deshalb, weil es keinen Unterschied gäbe. Die Ziffernfolgen wären dieselben, und ihre Ziffernheit ließe keine Rückschlüsse auf ihren Entstehungsprozeß zu.

Es handelt sich bei dem hier angeführten Beispiel natürlich um ein von mir konstruiertes, dessen praktischer Realisierung allein aufgrund der schier endlosen Ziffernfolgen sehr schnell Grenzen gesetzt wären.¹² Entscheidend an diesem Beispiel ist aber, daß das zu Gehör gebrachte nicht mehr zwangsläufig auf einer vorangegangenen, real existierenden Aufnahmesituation basieren muß. Man kann also nur noch von der hohen Wahrscheinlichkeit einer authentischen Musikaufnahme sprechen, nicht mehr aber von der unbedingten Tatsächlichkeit derselben ausgehen.

Was nun aber, wenn die für das Hörereignis verantwortlichen binären Ziffern von einem Computer generiert werden könnten und also die großen Datenmengen einer künstlich generierten, gleichwohl authentisch klingenden Musik nicht mehr entgegenstehen würden? Was eben noch für die hohe Wahrscheinlichkeit einer tatsächlichen Musikaufnahme sprach, erfährt nun eine Neubewertung, und das Verhältnis von „wahrscheinlich“ und „unwahrscheinlich“ muß neu qualifiziert werden und läßt wohlmöglich eine distinkte Entscheidung nicht mehr mit endgültiger Gewißheit zu,

4.

Mit wachsender Güte der Qualität des digitalen Signals wird die Differenz zwischen analogem und digitalem Signal auf Dauer zunehmend aufgehoben und läßt diese schließlich endgültig obsolet erscheinen, womit aber auch der Repräsentationscharakter des analogen Signals in Frage gestellt ist,

Digitale Musik gibt nicht wieder, sondern stellt zum Zeitpunkt des Hörens ein jedes Mal neu her.

12 So würden, um ein Beispiel zu nennen, bei einer angenommenen Sampling- also Archivierungszeit von einer Sekunde bei einer Auflösung von 16 bit und einer Samplingfrequenz von 44,1 kHz insgesamt 65536 Proben der analogen Welt entnommen.

Wir wohnen also beim Abspielen einer CD einer vom Computer — in diesem Falle einem CD-Player — generierten Musikaufführung bei.

Eine solche Präsentation digitaler Musik macht den Bruch offenbar zwischen dem zum Vorbild gewählten Original, der real sich begebenden Musik, und eben der Präsentation digitaler Musik, die keine Kopie eines Originals ist, sondern eine Interpretation desselben. Es vollzieht sich ein temporärer Bruch zwischen dem in die Zeit eingebundenen materiellen Original und den zeitlosen wie zeitlos agierenden, immateriellen, diskreten binary digits.

Das, was Walter Benjamin schon in den 30er Jahren als für das Kunstwerk im Zeitalter der technischen Reproduzierbarkeit kennzeichnendes Merkmal beschrieb, den Verlust des 'Auratischen', vollendet sich im Zeitalter des Digitalen. Das Auratische im Sinne Benjamins kann als zeitlich wie räumlich bedingte Einmaligkeit und Ferne des Kunstwerkes beschrieben werden. „Die Einzigkeit des Kunstwerks ist identisch mit seinem Eingebettetsein in den Zusammenhang der Tradition“¹³ So wie Einmaligkeit und Dauer sich in das originale Kunstwerk einschreiben, so ist dem reproduzierten Kunstwerk Flüchtigkeit und Wiederholbarkeit eigen.¹⁴ Mit dem Eintritt in das Zeitalter der technischen Reproduzierbarkeit verliert sich somit die Einmaligkeit des Kunstgegenstandes.

„Das reproduzierte Kunstwerk wird in immer steigendem Maße die Reproduktion eines auf Reproduzierbarkeit angelegten Kunstwerks. Von der photographischen Platte zum Beispiel ist eine Vielheit von Abzügen möglich; die Frage nach dem echten Abzug hat keinen Sinn.“¹⁵

Die Verfügbarkeit des Kunstwerkes in der Kopie macht die Einmaligkeit zunichte, sie dissoziiert die räumliche und zeitliche Distanz des Individuums zum Objekt, indem sie eine Nähe produziert und provoziert, also eine De-Lokalisierung des Kunstwerkes und damit auch ein Herausnehmen des Kunstwerkes aus seinem Geschichtszusammenhang betreibt.

„Noch bei der höchstvollendeten Reproduktion fällt eines aus: das Hier und Jetzt des Kunstwerks — sein einmaliges Dasein an dem Orte, an dem es sich befindet. [...]. Das Hier und Jetzt des Originals macht den Begriff seiner Echtheit aus.“¹⁶

Aus der zeitlichen Distanz besehen, vermag sich allerdings auch in dem, auf analogem Wege, Reproduzierten noch ein Hauch des Auratischen zu konstituieren. Auch die Kopie hat noch etwas unverwechselbar Eigenständiges und Individuelles, denn die Kopie weist durch das zugrunde liegende Kopierverfahren,

13 BENJAMIN, Walter: Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit. Ffm 8. Auflage 1975, S. 19.

14 Vgl. ebd., S. 19.

15 Ebd., S. 21.

16 Ebd., S. 13/14.

eine im Idealfall minimale, doch gleichwohl unverwechselbare Differenz zur Vorlage auf. Die jeweils von der Kopie der vorangegangenen Generation gezogene Kopie eines musikalischen Ereignisses endet nach einem n-ten Kopierdurchgang im absoluten Rauschen. Es sind die unvermeidlichen Fehler, die bei einer jeden Vervielfältigung auftreten, die solche Unterschiede bedingen und somit auf eine bestimmte Situation und Präsenz verweisen und ein sicherlich vervielfältigtes, doch gleichwohl immer noch vorhandenes Hier und Jetzt begründen. Materialitätsgebundene Speicherung ist nichts anderes als materialisierte Geschichte, die nicht nur die willentlich vorgenommene „Inskription“ bekundet, sondern die auch — da sie den Einflüssen der Umwelt ausgesetzt ist und also dem Strudel der Entropie entgegenströmt — ein fortwährend Zeitzeichen aufnehmendes und damit den Zeitenfluß bekundendes Zeugnis ist.

So wie allein schon die Existenz einer Schallplatte einen bestimmten historischen Abschnitt zu markieren in der Lage ist — man denke in diesem Zusammenhang nur einmal an die Schellackschallplatten —, vermag sich der Eindruck des Vergangenen beim Hören der Musik noch zu verstärken und den zeitlichen Rahmen weiter einzugrenzen. Auch die dem analogen Speicher anhaftenden „Zeitzeichen“, das über eine zeitliche Distanz sich verstärkende Knacken und Rauschen des Schallträgers, das auch eine häufige Nutzung und die Vorlieben eines unbekanntes Musikliebhabers zu belegen vermag, verweisen auf ein Eingebettetsein des Schallträgers — und damit auch des musikalischen Signals — in einen spezifischen Zeitzusammenhang.

Im Zeitalter der digitalen (Re)-Produktion verliert sich der Eindruck des Auratischen vollends. Digitale Speicherung von Signalen unterliegt keiner dem Analogen vergleichbaren Vergänglichkeit, — allein schon deshalb, weil der Speichervorgang keinen materiellen Abdruck mehr erzeugt. Es verwischt vielmehr vollständig einen gegebenen Zeit- und damit auch Raumaspekt. Das digitale Signal wird, da es beim Lesevorgang keiner materiellen Abtastung unterliegt, immer absolut fehlerfrei übertragen, die Ziffer '0' bleibt bei jedem Lesevorgang immer die gleiche '0' ebenso die '1'. Einzig und allein ein hardwarebedingter Fehler könnte die Übertragung beeinflussen und Fehler verursachen. Ein solcher Fehler ist aber ein zu korrigierender, während das fehlerhafte Abtasten auf analogem Wege systembedingt und so mit zunehmender Technisierung minimierbar, aber nie vollständig aufhebbar ist.

Das gleiche gilt für die Transformierung des digitalen Codes in Musik. Auch diese Abtastung ist keine materielle, sondern ein Laserstrahl fährt eine CD ab, und je nachdem, ob die CD eine Vertiefung auf ihrer Oberfläche aufweist oder nicht, wird der Laserstrahl unterschiedlich reflektiert, wobei die unterschiedlichen Reflektionen zu '0' oder '1' interpretiert werden. Die so gewonnenen Ziffernströme werden über den Umweg des D/A-Wandlers schließlich zu analogen Signalen prozessiert, in denen wir Musik erkennen. Auch nach einer vielfachen

Nutzung wird die CD keine klanglichen Qualitätseinbußen durch den Abspielvorgang als solchen hinzunehmen haben. Es macht zudem keinen Unterschied, ob ich die Ursprungsvorlage höre oder ob ich die Kopie einer Kopie einer Kopie etc. höre. Wenn die 0/1-Zeichen als solche zu lesen sind, bleiben die Klangeigenschaften aller Generationen identisch, immer vorausgesetzt, der Kreislauf des Digitalen bleibt ungebrochen.

Mit der Digitalisierung ist also ein vollständiges Herauslösen aus einem wie auch immer gearteten Zeitzusammenhang gegeben, der sich im Endeffekt schließlich in Beliebigkeit auflöst und auch das codierte musikalische Signal nicht unbeeinflusst läßt. Ebenso ist die Frage nach dem Ursprung, nach dem Entstehungsprozeß einer Musik, die von Medien transportiert wird und eine vollständige Indifferenz determinieren, in diesem Zusammenhang obsolet geworden.

Durch eine jede Digitalisierung erfährt das ehemals Analoge eine absolute Annäherung an das Gegenwärtige, es ist ein Herauslösen des Analogens aus dem Traditionszusammenhang und eine Nähe gegeben, die einen Abstand nicht mehr möglich macht. Im Augenblick des Hörens wird die Musik hergestellt und simuliert eine Musikvorstellung. Alles verdichtet sich im Gegenwärtigen.

Grundbedingung für eine Verdichtung im Gegenwärtigen ist das zeitlose Agieren, ist das instantane Processing der neuen Medien. Deutlich wird, daß die computerinterne Verarbeitungsgeschwindigkeit gleichwohl auch computerexterne Relevanz hat.¹⁷ Instantanes Processing bedingt die „Zusammenziehung von Dauer“ (Virilio), und diese Zusammenziehung von Dauer dissoziiert gleichzeitig jede Historizität der in den Computer implementierten Geschehnisse. „Wenn Zeit Geschichte ist, so ist Geschwindigkeit nur noch ihre Halluzination.“¹⁸ Geschichte ist gebunden an einen Zeitfluß, an ein Vorher und ein Nachher. „Die Entwicklung gebietet, daß man Zeit gewinnt“¹⁹, sagt Lyotard, und der durch das instantane Datenprocessing maximal möglich gewordene Zeitgewinn läßt das Vorher und Nachher, das aber auch Bedingung für ein Hier und Jetzt ist und dieses gleichsam in seiner Existenz bezeugt, in einem Informationsblitz des Allgegenwärtigen aufgehen.

17 Die Geschichte der Menschheit ist gleichsam die Geschichte der fortschreitenden Geschwindigkeitsmaximierung. Das zur Entwicklung notwendige Geschwindigkeitsmoment ist, zum Zwecke der Überwindung materiebedingter Geschwindigkeitsgrenzen, in die Gatternetze von Computern implementiert worden, um eine neue Geschwindigkeitspotenz zu ermöglichen: die Lichtgeschwindigkeit, die fortan das Entwicklungstempo und die Lebensqualität von Gesellschaften maßgeblich mitdiktiert. (vgl. hierzu: VIRILIO, Paul: Geschwindigkeit und Politik. Berlin 1980).

18 VIRILIO, Paul: Das letzte Fahrzeug. In: Aisthesis, hrsg. v. Karl Heinz Barck u.a.. Leipzig 2. Auflage 1991, S. 276.

19 LYOTARD, Jean-Francois: Das Inhumane. Wien 1989, S. 13/14.

„Die Geschichte als ausgedehnte Zeit — Zeit, die andauert, die eingeteilt und organisiert wird, die sich entfaltet — verschwindet zugunsten des Augenblicks, so als bestünde das Ende der Geschichte im Ende der Dauer. Sie verschwindet zugunsten einer sofortigen und schlagartigen Allgegenwärtigkeit.“²⁰

5.

Im Musik-Video Bereich scheinen schon längst Vergangenheit und Gegenwart ineinander überzugehen, so etwa wenn Natalie Cole mit ihrem toten Vater Nat King Cole im Duett singt oder sei es Elton John, der zusammen mit dem verstorbenen Miles Davis musiziert, während James Cagney dem Duett interessiert lauscht.²¹ Die Digitaltechnik macht's möglich, und die Cineasten träumen von den „interaktiven Filme[n] von morgen“, die „synthetische Marilyns und Bogarts in unaufhörlich anderen Rollen“ zeigen²². Und auch im musikalischen Bereich sind schon derartige Ansätze erkennbar, die den absoluten Primat der Gegenwart beschreiben und es schwierig werden lassen, eine noch mögliche raumzeitliche Differenzierung zu konstatieren.

So existieren, wie ich irgendwo gelesen habe, zum Beispiel frühe Schallplattenaufnahmen von Rubinstein, die, um die Virtuosität und das Ausdrucksempfinden nicht dem zeitlichen Verfall anheimzugeben, Computeranalysen unterzogen worden sind, die das Klavierspiel des Künstlers in diskrete Ziffernfolgen aufgelöst haben.²³ Diese Ziffern, einem entsprechenden MIDI-fizierten Klavier zugeführt, spielen das analysierte Klavierwerk so, wie es Rubinstein einst getan hat. Wohl gemerkt, was im Moment der Realisation erklingt, ist keine knisternde, schlecht klingende Aufnahme aus der frühen Zeit der analogen Speicherung, sondern eine von einem real existierenden Klavier zu Gehör gebrachte Musik.

Doch wer spielt nun da eigentlich? Ist es Rubinstein, der längst Verstorbene? Wohl kaum. Es ist aber auch nicht der Computer. Wohl eher eine Kombination

von beidem, also eine Verschränkung von Vergangenheit und Gegenwart im ubiquitären Jetzt.

Es ist, und ich füge hinzu 'zunächst', nur vorgesehen, den analogen Rubinstein, nunmehr digitalisiert, vor dem Vergessen zu bewahren, diesen also rechtzeitig vor dem absoluten Verfall seines Speichers zu archivieren, ihn aber nicht zu kommerzialisieren, ihn also nicht der Öffentlichkeit preiszugeben. Auf Dauer wird sich aber, davon bin ich überzeugt, ein solches Denken nicht durchsetzen, und ein jeder Haushalt wird, sofern ihm Rubinstein zusagt, sich einen digitalisierten Rubinstein käuflich erwerben können. Dann wird zu jeder Zeit, und hier wird nun endgültig die Echtzeitrealisation und der Herstellungscharakter der digitalen Medien offenbar, ein von Rubinstein gespieltes Hauskonzert möglich. Nie aber wird den Hörern bei einer solchen Präsentation die alte knisternde Schallplatte in den Sinn kommen. Wie sollte es auch? Das Klavier ist real, genauso wie die von Hämmern angeschlagenen Saiten. Rubinstein wird im Moment der Aufführung präsent und doch nicht präsent sein. Es ist die Simulation Rubinsteins, möglich geworden durch ein instantanes „Daten-Processing“. Und es wird so auf Dauer unmöglich sein, noch zwischen dem Realen und dem Simulierten zu unterscheiden.

6.

Die Tatsache, daß mit der Inaugurierung eines Mediums, wie ich im vorangehenden aufgezeigt habe, sich auch unser Wertesystem verändern wird, ist meiner Meinung nach unbedingt zum Unterrichtsgegenstand und damit Schülern bewußt zu machen. Es geht mir also bei einem Einstieg in einen digitalisierten Musikunterricht erst einmal weniger darum, all das, was zuvor schon ohne Computer geleistet wurde, nun mit Computern zu vollziehen, sondern es geht mir darum, erst einmal ein Bewußtsein für das Medium zu schaffen, das Medium selbst also in den Mittelpunkt des Interesses zu stellen, um die ihm immanenten Qualitäten offenbar zu machen. Thema des Unterrichts wäre der Computer selbst und weniger die vom Computer realisierte Musik. Wenn Musik thematisiert wird, dann nur im Hinblick darauf, wie diese sich den Gegebenheiten des neuen Mediums anzugleichen hat, was sich also im Vergleich zu einer auf anderen Datenträgern zugänglichen Musik verändert. Ein jedes Medium beschreibt nach Flusser eine imperative Geste, was meint, daß ein jeder Inhalt, der durch ein Medium geführt wird, von diesem verändert wird, das Medium also eine formgebende Instanz ist. So ist der Inhalt, nach Durchlaufen des Mediums, ein anderer, da er spezifische Charakteristika des Mediums angenommen hat. Diese vergleichsweise triviale Einsicht ist trotzdem explizit zu artikulieren und zu thematisieren, weil im allgemeinen Medien und besonders die „neuen Me-

20 VIRILIO, Paul/LOTRINGER, Sylvère: a.a.O., S. 50.

21 Einige Ausschnitte aus derartigen Videos wurden in der vom WDR im dritten Programm am 8. Mai '92 ausgestrahlten ZAK-Sendung vorgestellt.

22 COUCHOT, Edmond: Die Spiele des Realen und des Virtuellen. In: Digitaler Schein, hrsg. v. Florian RÖTZER. Ffm. 1991, S. 353.

23 Der Gedanke, Interpretationen von Werken aus der frühen Zeit der Tonarchivierung zu bewahren, hat den Elektroniker Holst Mohr bewegt, antike Ampico- und Welte-Mignon Rollen mit Hilfe einer eigens dafür konstruierten Hard- und Software zu digitalisieren und somit virtuell auf ewig zu konservieren. Erhalten bleibt damit die Agogik von Künstlern wie Busoni, Sergej Rachmaninoff, Artur Schnabel oder auch die einer Elly Ney (vgl. van den Hoogen, Eckardt: Technik oder Musik. Die Begegnung zweier Welten. In: Keyboards 6/92, S. 48-50).

dien“ — auch im Musikunterricht — unreflektiert benutzt werden und dadurch der Eindruck vermittelt wird, es mache keinen Unterschied, ob eine Bach'sche Fuge auf dem Papier oder auf dem Monitor präsentiert wird. Erst wenn solche imperativen Gesten, also deren öffentlich zugängliche und verborgene Qualitäten bekannt sind, ist ein Arbeiten mit dem neuen Medium zu verantworten und kann dieses auch zielgerichtet und nutzbringend eingesetzt werden.

Ein solcher Unterricht bedarf theoretischer Unterweisungen wie auch praxisorientierter Unterrichtsbeispiele, die das theoretisch Vermittelte zu veranschaulichen vermögen. Es geht gleichsam auch um eine Art Instrumentenkunde, die das Instrument Computer in den bestehenden Kanon der Instrumente einordnen lassen. Bei einer solchen Gegenüberstellung werden auch die Qualitäten der traditionellen Instrumente eine Neubewertung erfahren: Es wird zum Beispiel deutlich werden, daß jede Komposition abhängig von den Virtualitäten eines jeden Instrumentes ist, daß der Komponist keine autonome Instanz ist, sondern daß dieser, abgesehen von zahllosen anderen Bedingtheiten, in Funktion des Instrumentes zu denken und komponieren gezwungen ist. Der Komponist kann nur komponieren, was das Instrument zu leisten imstande ist.

„Es ist wunderbar“, sagte Goethe, „wohin die aufs höchste gesteigerte Technik und Mechanik die neuesten Komponisten führt; ihre Arbeiten bleiben keine Musik mehr, sie gehen über das Niveau der menschlichen Empfindungen hinaus, und man kann solchen Sachen aus eigenem Geist und Herzen nichts mehr unterlegen“²⁴

Die aufs „höchste gesteigerte Technik und Mechanik“ machen eine Musik möglich, die die menschlichen Empfindungen zu übersteigen in der Lage ist. Die Technik und Mechanik „führt“ den Komponisten und nicht umgekehrt, der Komponist ist Erfüllungsgehilfe der Maschine, des Instrumentes, was das gleiche ist.

7.

Der Imperativ des medientechnischen Dispositivs Computer heißt Geschwindigkeit und betreibt Indifferenz und eine „Implosion des Sinns“ (Baudrillard), und die universale Maschine Computer läßt Rubinstein und auch andere wieder aufs Konzertpodium steigen. Was sich vollzieht, ist eine Auffüllung der Gegenwart mit vielen Vergangenheiten, doch in einer Art, die diese Vergangenheit zu assimilieren versteht und sie im absoluten Jetzt aufgehen läßt.

Auch der Musikunterricht ist gefordert, dazu Stellung zu nehmen. Es gilt Schülern Medienwirkungen offenbar zu machen und auch danach zu fragen, inwieweit bestimmte durch Medien verursachte Veränderungen eher wünschens-

wert oder eher problematischer Natur sind. Es gilt also, dem Schüler ein Hintergrundwissen zu vermitteln, das diesen in den Stand versetzt, sich explizit für oder gegen ein Medium zu entscheiden.

Wie könnte eine mediengerechte Umsetzung des Sachverhaltes einer implodierenden Vergangenheit im Unterricht dargestellt werden?

Erkennbar werden soll, daß es keine Musik ist, die beim Aufnehmen digitaler Musik gespeichert wird, sondern daß es 0/1-Datenströme sind, die nach Bedarf wieder ausgelesen und verändert werden können. Es muß verdeutlicht werden, daß es sich bei einer Vergegenwärtigung eines Musikereignisses nicht um eine Wiedergabe, sondern jedes Mal um eine neue Aufführung handelt, die nur begrenzt einen Rückschluß auf ihren Entstehungsprozeß zuläßt, und daß die Aufhebung einer Zeitlichkeit eng an das Speichermedium Computer und dessen interne Verarbeitungsprozesse gebunden ist.

Im Folgenden möchte ich dazu einige weitgehend assoziativ gehaltene Vorschläge machen. Ich lasse mich dabei von der Vorstellung leiten, daß eine praktische Umsetzung, die ein persönliches Erleben möglich macht, den an sich abstrakten Sachverhalt erkennen hilft.

Zur Umsetzung bedarf es dabei eines Synthesizers mit integrierter Datenspeicherung oder eines Synthesizers und eines externen Computers, der die Speicherung übernimmt.

Im Unterricht wird ein Schüler oder werden auch mehrere Schiller aufgefordert, ein Musikstück seiner/ihrer Wahl zu spielen.

Um die weiter oben formulierten Unterrichtsziele zu verdeutlichen, macht es Sinn, das Musikmaterial mit unterschiedlichen Klangfarben einspielen zu lassen. Schon das nachträgliche Verändern von Klangfarben durch andere Schüler macht deutlich, daß nicht ein unveränderliches analoges Musiksignal gesichert wurde, sondern daß ein in seiner Erscheinungsform anderes Ereignis vorliegen muß, das in Einzelkomponenten zerlegt und nach Belieben wieder zusammengefügt werden kann. Die Betonung, daß andere Schüler die Klangfarbenänderungen vornehmen sollen, scheint mir wichtig, denn so zeigt sich, daß eine Trennung zwischen Interpreten und der Aufnahmesituation, in der dieser stand, und digitalem Datenstrom erfolgt ist. Wird nicht nur die Klangfarbe, sondern gleich der ganze Klangerzeuger ausgetauscht, um mit dem Austausch der Komponente Instrument vollständig eine Vergleichbarkeit mit der vergangenen Aufnahmesituation auszuschließen, so mag das den Bruch zwischen Aufnahme und Vergegenwärtigung der Musik weiter zu verdeutlichen und zeigen, daß es sich bei der aufgeführten Musik um eine im Augenblick der Realisation hergestellte Musik handelt, ja handeln muß.

Das hier Beschriebene macht zudem offenbar, daß auch das Klavierspiel eines Rubinstein nicht notwendigerweise einer klaviergemäßen Realisation bedarf, sondern daß der digitale Rubinstein beispielsweise sich plötzlich in die Funktion

24 Goethes Gedanken über Musik, hrsg. v. Hedwig WALWEI-WIEGELMANN, Ffm 1985, S. 48.

eines Instrumentalisten eines (synthetischen) Streicherensembles versetzt sieht: möglich auch, daß die Datenströme, die experimentelle Geräusche und Klänge ansteuern, eine völlig neue und fremdartige Musik generieren.

Einsichtig wird am Beispiel des digitalen Rubinstein wie auch am Beispiel der von Schülern eingespielten Musik aber auch die unbedingte Unabgeschlossenheit eines jeden Werkes, die mit jeder Digitalisierung einhergeht. Eine jede Aufführung stellt immer nur ein momentanes Zwischenergebnis vor, das beim nächsten Mal schon wieder ganz anders sein kann. Das Klavierspiel Rubinsteins oder eines Schülers, implementiert in die Gatterschaltungen des Computers, ist immer wieder Ausgangsmaterial für neue Realisationen, ist nicht mehr vom Auratischen der Einmaligkeit und des Besonderen umgeben, sondern nur noch Rohmasse, die so sein kann, wie sie ist, aber auch völlig neu geordnet und strukturiert werden kann.

„Und [...] das ist die Leere des Computers: die vollkommene Reversibilität und der Umstand, daß alles, was geschieht, nur Konvention und Verabredung ist — und das alles genauso gut ganz anders sein könnte.“²⁵

Deutlich werden muß, daß es keinen Sinn mehr macht, noch zwischen dem originalen, analogen und dem digitalen Rubinstein, zwischen dem originalen und dem digitalen Schüler oder wem auch immer zu unterscheiden. Das im Augenblick der Realisation hergestellte Werk ist genauso real wie das von Rubinstein selbst aufgeführte Stück. Es zeigt sich auch, daß es unsinnig wäre, im Vergleich zwischen der originalen Schallplattenaufnahme und der digitalisierten Aufführung noch Unterschiede erkennen zu wollen. Sauber prozessiert, wird es diese nicht geben.

8.

Die medientechnischen Voraussetzungen von Computeranwendungen und deren Wirkungen auch im Musikunterricht zu beschreiben und zu erkennen, erscheint mir aufgrund der immer schneller verlaufenden Dissimulation des Realen notwendig. In Zukunft werden mit Hilfe von noch zu entwickelnden Analyseverfahren, die das auf Platte und Band festgehaltene Klangmaterial zu zerlegen und das darauf festgehaltene spieltechnische Ausdrucksempfinden eines Künstlers zu analysieren und damit auch zu reproduzieren verstehen, das wage ich zu prognostizieren, Rubinstein und andere längst verstorbene Künstler als Interpreten zeitgenössischer Musik möglich werden. Es werden zukünftig Musikwerke entstehen, die das Ausdrucksempfinden von Künstlern, die nie einander begegnet sind, in sich vereint sehen werden.

25 BURCKHARDT, Martin: Digitale Metaphysik. In: Merkur 42, 1988, S. 529.

Ein simuliertes Duett Carusos mit Jose Carreras. Warum nicht? Möglicherweise werden CDs erhältlich sein, die Konsumenten zwischen einer simulierten Karajan- und einer simulierten Bernsteinaufführung zu entscheiden erlauben. Wahrscheinlich werden Interpolationen aus den unterschiedlichsten Simulationsangeboten möglich sein, die völlig neue und unbekanntere Interpretationen bestehender Werke zulassen, die beispielsweise die Qualitäten eines Bernsteins und eines Karajans zu einer neuen, vorher nichtexistenten Dirigierpersönlichkeit verschmelzen lassen.

Was hier noch völlig absurd und spekulativ anmutet, die Möglichkeit einer nachträglichen Veränderung eines zeitlich fixierten Werkes mit in den Archivierungsspeicher zu implementieren, verliert — in Anbetracht geplanter und schon existenter Multimedia-Produkte — zu einem guten Teil seinen visionären und spekulativen Charakter.

Schon jetzt sind MIDI-CDs erhältlich, die neben den eigentlichen Audio-Daten zusätzlich das archivierte Musikereignis in Form von MIDI-Daten vorliegen haben, so daß der Hörer das Musikstück, seinen eigenen Bedürfnissen entsprechend, einer nachträglichen Manipulation unterziehen kann.²⁶ Noch sind für solche Datenströme externe Klangerzeuger notwendig, um das Manipulierte hörbar werden zu lassen. Dies scheint mir jedoch nur ein vorläufiges, ein technisches Problem zu sein, das eine Manipulation auch von Audio-Daten möglich werden läßt, die einer externen Kontrolle unterliegen.

„Das Identische, dechiffriert, wird nunmehr durch ein Mögliches ersetzt, und selbst dort, wo es als Einzelnes erscheint, ist es bereits seines Anspruchs auf Identität verlustig gegangen, ist es doch immer, als Genotyp, Teil einer Serie, der Knotenpunkt, von dem aus eine beliebige Menge identischer oder ähnlicher Abkömmlinge ausgehen kann.“²⁷

Versuche, das neu generierte Klangereignis als ein künstliches entlarven zu wollen, werden ebenso fruchtlos enden, wie etwaige Bemühungen, in zukünftigen generierten Marilyn's und Bogarts²⁸ nur Duplikate eines vergänglichen, ehemals einzigartigen Originals erkennen zu wollen.

26 Vgl.: Wie man einen Traum verkauft. Fachleute diskutieren die kommerziellen Chancen von Multimedia. In: KEYS, Heft 4, Juli/August 92, S. 102-107.

27 BURCKHARDT, Martin: Die universale Maschine. In: Merkur, Heft 12, 44. Jhrg., Dez. 90, S. 1072.

28 „Es ist nur eine Frage der Zeit, bis man mit Hilfe solcher Algorithmen menschliche Bewegungen naturgetreu nachbilden kann. Und dann ist es durchaus denkbar, daß zum Beispiel Marilyn Monroe oder Humphrey Bogart gemäß ihren alten Filmcharakteren digitalisiert und mit Bewegungsalgorithmen versehen werden können, um sie in einem völlig neuen Skript realistisch agieren zu lassen. Niemand wird dann mit Sicherheit sagen können, ob das, was wir im Kino oder am Bildschirm sehen, je einmal stattgefunden hat.“ (MAREK, Jan: Mathematische Marilyn. In: DU, Heft 11, Nov. 91, S. 50).

Dafür ein Bewußtsein zu schaffen, ist ein absolutes Desiderat.

- Nicht um eine bedenkenlose Affirmation der „neuen Medien“ geht es, sondern im Gegenteil darum, frühzeitig auf Entwicklungen hinzuweisen, die mit diesen einhergehen.
- Nicht nur zu zeigen, was wohlmöglich alles besser, schneller, perfekter geht, sondern auch darauf hinzuweisen, was mit der Einführung „neuer Medien“ sich zu verändern abzeichnet.
- Eben auch auf die einem jeden Medium immanenten und im Allgemeinen verborgen bleibenden Qualitäten hinzuweisen.

Die sich stetig verändernden medialen Bedingungen, die gebunden sind an die weiter fortschreitende Verarbeitungsgeschwindigkeit computerinterner Prozesse, machen möglicherweise in Zukunft auch eine andere Form von Schule notwendig. Der Computer vermag als absoluter, nichts vergessender Gedächtnisspeicher menschlichen Wissens zu funktionieren, was Lyotard, da es sich zudem um einen fortwährend mit weiterem Wissen aufzufüllenden Speicher handelt, in Anlehnung an Leibniz von einer sich vervollständigenden Monade sprechen und davon ausgehen läßt, der Computer „sei im Begriff, eine sehr viel `vollständigere Monade' zu erzeugen, als es die Menschheit selbst jemals hat sein können.“²⁹ Der Mensch — seiner Funktion als Gedächtnisspeicher nunmehr enthoben — vermag sich neuen Aufgaben zuzuwenden, so dem Prozessieren der in den immateriellen Gedächtnissen eingelagerten Informationen. Der Zugriff in Echtzeit erlaubt dabei das grenzenlose instantane Verknüpfen von zeitlosen digits zu neuen Informationen. Es kann sein, daß es beim Lernen vielleicht nicht mehr unbedingt darum geht, „Informationen ins eigene Gedächtnis zu lagern, sondern darum, in künstlichen Gedächtnissen gelagerte Informationen zu manipulieren“.³⁰

Wie immer man zu solchen Zukunftsprognosen, die mir gar nicht mehr so zukünftig scheinen, auch stehen mag, so bedarf es doch einer Auseinandersetzung mit ihnen, um das Virtuelle in Wahrscheinlichkeiten münden und aus diesen ein Wünschenswertes entstehen zu lassen.

Mit einer expliziten Analyse eines Mediums geht einher, absurden Vorstellungen von den Leistungen respektive Nicht-Leistungen von Medien zu begegnen und diese soweit als möglich voraussehbar und im Idealfall kontrollierbar werden zu lassen. Ein Beispiel aus der Geschichte mag dies zum Abschluß veranschaulichen helfen:

29 LYOTARD, Jean-Francois: Das Inhumane, a.a.O., S. 118.

30 FLUSSER, Vilem: Ästhetische Erziehung. In: Schöne Aussichten, hrsg. v. Wolfgang ZACHARIAS. Essen 1991, S. 125.

Befinden wir uns heute noch am Beginn einer schon jetzt maßgeblich von den elektronischen digitalen Medien determinierten Ära, welche eine auf Schriffterzeugnissen und Erkenntnissen der Gutenberg-Galaxis basierende abzulösen im Begriff scheint, so kann auf eine ähnliche Umbruchsituation im Mittelalter verwiesen werden: Der Umbruch von einer auf Handschriften orientierten zu einer auf Druckerzeugnissen basierenden Kultur. In Unkenntnis der Immanenz des Objekts Buchdruck vermochte sich im 15. Jhrdt. noch für mehr als 30 Jahre³¹ ein Arbeitsfeld zu situieren, das ob seiner Absurdität heute nur noch zu allgemeiner Heiterkeit Anlaß bietet.

„Noch 1485 werden alle Exemplare der ersten Ausgabe des Regensburger Meßbuches von mehreren Geistlichen einzeln mit der Druckvorlage verglichen. *'Es ergab sich' in jener Zeit noch 'wie durch ein Wunder Gottes, daß in den Buchstaben, Silben, Wörtern, Sätzen, Punkten, Abschnitten und anderem, was dazu gehört, der Druck bei allen Exemplaren und in jeder Hinsicht mit den Vorlagen ... unseres Domes übereinstimmte. Dafür danken wir Gott.'* Auch die 400 Exemplare eines Freisinger Meßbuches wurden 1487 kostenaufwendig von mehreren Personen durchgesehen.“³²

Möglich, daß, wenn nicht frühzeitig die Virtualitäten von Medien erschlossen werden, eine zukünftige Gesellschaft unser heutiges Verständnis von dem, was Simulation und was Realität sei bzw. überhaupt eine Grenzziehung zwischen dem, was real und dem, was simuliert scheint, ähnlich erheiternd finden mag.

Literatur

BAUDRILLARD, Jean: Agonie des Realen. Berlin 1978

BAUDRILLARD, Jean: Der symbolische Tausch und der Tod. München 1982

BENJAMIN, Walter: Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit. Ffm 8. Auflage 1975

BURCKHARDT, Martin: Die universale Maschine. In: Merkur, Nr. 501, 44. Jhr., 1990

BURCKHARDT, Martin: Digitale Metaphysik. In: Merkur, Nr. 472, 42. Jhr., 1988

COUCHOT, Edmond: Die Spiele des Realen und des Virtuellen, In: Digitaler Schein, hrsg. v. Florian Rötzer. Ffm 1991

FLUSSER, Vilém: Ästhetische Erziehung. In: Schöne Aussichten, hrsg. v. Wolfgang Zacharias. Essen 1991

31 Gutenbergs erstes mit beweglichen Lettern gedrucktes Buch, die Bibel, wurde im Herbst des Jahres 1455 fertig gestellt.

32 Michael GIESECKE zitiert hier Ferdinand GELDNER. In: GIESECKE, Michael: Der Buchdruck in der frühen Neuzeit. Ffm 1991, S. 145.

- FLUSSER, Vilém: Paradigmenwechsel. In: Nach der Postmoderne, hrsg. v. Andreas Steffens. Düsseldorf und Bensheim 1992
- GENDOLLA, Peter: Zeit. Zur Geschichte der Zeiterfahrung. Köln 1992 GIESECKE, Michael: Der Buchdruck in der frühen Neuzeit. Ffm 1991
- Goethes Gedanken über Musik, hrsg. v. Hedwig Walwei-Wiegelmann. Ffm 1985
- HAGEN, Wolfgang: Die verlorene Schrift. In: Arsenale der Seele, hrsg. v.: Kittler, Friedrich A./Tholen, G. O. München 1989
- KEYS, Heft 4, Juli/ August 92
- KITTLER, Friedrich: Grammophon, Film, Typewriter. Berlin 1986
- LYOTARD, Jean-Francois: Das Inhumane. Wien 1989
- Marek, Jan: Mathematische Marilyn. In: DU, Heft 11, Nov. 91
- MOLES, Abraham: Gibt es eine spezifische Kunst des elektronischen Zeitalters? In: Nach der Postmoderne, hrsg. v. Andreas Steffens. Düsseldorf und Bensheim 1992
- VAN DEN HOOGEN, Eckardt: Technik oder Musik. Die Begegnung zweier Welten. In: Keyboards 6/92
- VIEF, Bernhard: Vom Bit zum Bild. In: Transfigurationen des Körpers, hrsg. v. Dietmar Kamper/Christoph Wulf. Berlin 1989
- VIRILIO, Paul: Das letzte Fahrzeug. In: Aisthesis, hrsg. v. Karl Heinz Barck u.a.. Leipzig 1. Auflage 1991
- VIRILIO, Paul: Geschwindigkeit und Politik. Berlin 1980
- VIRILIO, Paul/LOTRINGER, Sylvère: Der reine Krieg. Berlin 1984
- WATZLAWICK, Paul/BEAVIN, Janet H./JACKSON, Don D.: Menschliche Kommunikation. Bern/Stuttgart/Toronto 8. Auflage 1990

Norbert Schläbitz
Karl-Peters Str. 16
45357 Essen
Tel.: 0201/606754

Musiklernen im Erwachsenenalter — Bericht über eine Untersuchung an der VHS Köln

ALEXANDER WINZEN

*Maria Luise Schulten (Hg.): Musikvermittlung als Beruf. - Essen: Die Blaue Eule 1993.
(Musikpädagogische Forschung. Band 14)*

1. Vorbemerkungen

Der vorgelegte Beitrag berichtet von Ergebnissen, die ich im Rahmen meiner Staatsarbeit mit dem Titel „*Musik-Lernen im Erwachsenenalter — Eine Feldstudie zu Kursangeboten an der Volkshochschule Köln zwischen ca. 1980 und 1990*“ erarbeitet habe. Im Mittelpunkt der Untersuchung standen narrative Interviews von vier Dozenten¹ und einer Reihe von Kursteilnehmern², die hermeneutische Interpretation³ der Befragungsergebnisse³, Hospitationen in einigen Seminarsitzungen, Beobachtungen zur räumlichen und technischen Ausstattung und eine Analyse der Veranstaltungsprogramme von 1980 bis 1990. Die Beantwortung der Frage: „Findet erwachsenengerechtes Lehren und Lernen statt?“ stellte die Zielsetzung der Feldstudie dar. Bei der Durchführung der Untersuchung wurden einige erhebliche Defizite offenkundig. Einige dieser Defizite stelle ich in diesem Beitrag zusammen mit möglichen Verbesserungsvorschlägen auf und stelle sie damit zur Diskussion.

Die Erwartungen und Wünsche der Teilnehmer sind für die Gestaltung und den Ablauf von VHS-Arbeit von zentraler Bedeutung. Daher werden sie an erster Stelle aufgeführt. Um einen Vergleich zwischen den Teilnehmererwartungen und den Vorstellungen der Dozenten zu ermöglichen, schließen sich daran die Ergebnisse der Dozentenbefragung an.

1 Der Abteilungsleiter als hauptamtliche Kraft und drei Lehrbeauftragte

2 Die, der Untersuchung zugrunde liegenden, Fragen lehnen sich maßgeblich an einen Text von U. ECKART-BÄCKER an. (U. ECKART-BÄCKER; 1990; Seite 246-262)

3 Bei der systematischen und auf intersubjektive Nachvollziehbarkeit angelegten Auswertung der Interviews habe ich mich zum Teil am Verfahren der Inhaltsanalyse orientiert. Hierzu: FRÜH, Inhaltsanalyse, 1981; KROMREY, Empirische Sozialforschung, 1986, S. 168 ff.; MAYRING, Qualitative Inhaltsanalyse, 1990; Die Methode der Inhaltsanalyse ist allerdings im Hinblick auf Texte aus der Massenkommunikation entwickelt worden und dort nach wie vor am leistungsfähigsten. So war für meine Auswertung das inhaltsanalytische Verfahren der Frequenzanalyse weniger bedeutsam als Valenz-, Intensitäts- und Kontingenzanalyse. Aufgrund der relativ geringen Textmenge bei gleichzeitiger hoher qualitativer Komplexität der Aussagen trat außerdem eine hermeneutisch erschließende Komponente methodisch hinzu.

2. Die Erwartungen der Teilnehmer an das Kursgeschehen

Die Teilnehmer brachten ihre Vorstellungen über das Kursgeschehen durch Formulierungen zum Ausdruck wie:

- 1) Musikhören lernen,
- 2) Musik in Zusammenhang mit Geschichte, Literatur und sonstigem Umfeld kennen lernen,
- 3) Unterscheidungsmöglichkeiten als musikalische Orientierungshilfe dazugewinnen,
- 4) keine Noten lernen oder lesen müssen,
- 5) Aufmerksamkeit steigern,
- 6) bewußt Neues lernen,
- 7) eigene Fähigkeiten besser einschätzen lernen,
- 8) keine Leistungsüberprüfungen,
- 9) kein Lernzwang,
- 10) keine Hausaufgaben,
- 11) Gelerntes muß dem Alltag standhalten,
- 12) Lebenshilfe erfahren und
- 13) die Welt über die Musik erklärt bekommen.

Hier stehen allgemeine Erwartungen neben musikspezifischen, schwierig zu erfüllende neben einfacher zu bewältigenden. Es wird deutlich, daß die Teilnehmer keine Fortsetzung ihrer Schulerlebnisse wünschen⁴, sondern zwangfrei selbst entscheiden möchten über Lernqualität, -quantität und -tempo. Orientierungshilfen für den Umgang mit Musik und dem Leben werden gesucht⁵.

3. Ergebnisse der Dozentenbefragung

Ob und inwieweit sich die befragten Dozenten über die Erwartungen, die an sie und ihre Kursarbeit gestellt werden, im klaren waren, sollen die folgenden Ergebnisse der Dozentenbefragungen zeigen. Gefragt wurde dazu, ob die Dozenten versucht haben, den jeweils behandelten Themen eine Alltagsorientierung zu geben beziehungsweise mögliche Lebensweltbezüge aufzuzeigen. Das heißt, ob Verbindungen zwischen dem Stoff der Kurse und dem Alltag der Teilnehmer hergestellt wurden. Eine weitere Frage war, welche Erwartungen die Dozenten auf Seiten der Teilnehmer in Bezug auf die Kursarbeit vermuten oder kennen. Daran schloß sich konsequent die Frage nach den Lehrzielen der Dozenten an.

4 Vgl.: 4), 8), 9) und 10)

5 Vgl.: 1), 3), 6), 7), 11), 12) und 13)

3.1 Alltagsorientierung⁶

Im Wesentlichen wurden hier zwei unterschiedliche Positionen vertreten. Eine Ansicht war, daß die Idee der Alltagsorientierung nur dann aufgegriffen werden sollte, wenn das behandelte Thema einen offenkundigen Alltagsbezug aufweist. Hierbei wurden Alltagsorientierung und Lebensweltbezug allerdings auch nur als Wirklichkeitsverständnis der Komponisten zu deren Zeit und als die geschichtlichen und persönlichen Gegebenheiten der Komponisten begriffen.

Dagegen stand die Überzeugung, daß es das „A und O“ der Kursarbeit ist, auf die Aktualität der Musik hinzuweisen und soziologische Hintergründe aufzuzeigen. Auch wenn sich manche Themen nicht so sehr dazu anbieten, so gibt es dennoch immer einen Ansatzpunkt dazu und wenn es das Einbringen der eigenen Ausgangssituation gegenüber dem Werk sein sollte.

Auch wurde geäußert, daß Alltagsorientierung und Gegenwartsbezug gerade für alte Musik von Bedeutung ist, da diese aufgrund ihrer Entstehungszeit besonders weit vom Alltag entfernt zu sein scheint. Möglichkeiten einen Bezug herzustellen, wurden beispielsweise darin gesehen, diesen an Räumen wie Kirchen, Schlössern oder bürgerlichen Konzertsälen festzumachen. Derartige Räume rufen ohne großen Bedarf an Unterstützung viel an Lebendigkeit der jeweiligen Epoche hervor, da eben diese Räume mit den Komponisten der entsprechenden Epoche und ihren Kompositionen eng verbunden sind.

3.2 Die Teilnehmererwartungen aus der Sicht der Dozenten

Zwei Dozenten sahen die Erwartungen der Teilnehmer ausschließlich auf das Thema des jeweiligen Kurses gerichtet. Eine weitere Meinung war, sich mit dieser Frage doch besser direkt an die Teilnehmer zu wenden.

Der vierte Standpunkt faßte die Teilnehmererwartungen mit dem Attribut „diffus“ zusammen und nannte dazu erklärend, daß die Teilnehmer in Bezug auf Musik unselbständig sind und nach Orientierung in der Musik suchen. Sie haben weniger ein Bedürfnis nach Erlebnissen⁷ und wollen weder Leistungsüberprüfung noch Hausaufgaben. Dies wurde als „verrückte und verwöhnte Situation“ umschrieben, denn es würde sich sicher lohnen, bestimmte Inhalte und Zusammenhänge tatsächlich zu lernen und eigenständig zu bearbeiten. Doch es wurde zu bedenken gegeben, daß, wenn man sich nur einmal pro Woche trifft, die soziale Bindekraft zwischen den Teilnehmern und den Dozenten zu schwach ist, um Belastungen wie Lernstoff und Hausaufgaben zu ertragen.

6 Vgl.: 11) bis 13)

7 Mit Erlebnissen ist das Vorspielen der Musikbeispiele am Klavier gemeint.

An dieser Stelle werden bereits erhebliche Defizite in Bezug auf den Informationsfluß zwischen den Dozenten und den Teilnehmern deutlich. Während die Teilnehmer sehr klare und vielfältige Erwartungen formulieren, gehen die Dozenten davon aus, daß die Teilnehmer nur eine reine „Musik-Informationsveranstaltung“ wünschen und darüber hinaus keine selbständigen Vorstellungen mit dem Kursgeschehen verbinden.

3.3 Lehrziele der Dozenten

Die Frage nach den Lehrzielen der Dozenten schließt sich hier direkt an, um den Vergleich der Lehrziele mit dem, was die Dozenten als Teilnehmererwartungen formuliert und die Teilnehmer selbst als ihre Erwartungen geäußert haben, zu ermöglichen. Gleichzeitig geben die Antworten auf diese Frage auch Auskunft über die Motive der Dozenten für ihre Lehrtätigkeit.

So wurden als Lehrziele im Wesentlichen genannt⁸:

- Freude an der Musik wecken und ausbauen.
 - Dem Selbsturteil, man sei unmusikalisches Abhilfe schaffen.
 - Das Hören entwickeln.
 - Durch Abstraktion⁹ die Angst vor dem Notenbild abbauen.
 - Historische Zusammenhänge aufzeigen und verdeutlichen.
 - Kriterien für den Umgang mit Musik vermitteln.
-
- Den durch die Kurse gesteckten Rahmen stofflich ausfüllen.
 - Gegen die weit verbreitete Trivialmusikultur angehen.
 - Keine Anekdotenpflege zu betreiben¹⁰.
-
- Die Entscheidungsfähigkeit der Teilnehmer beim Kauf von Platten und CDs steigern.¹¹
 - Darstellen, daß auch Komponisten keine Denkmäler sind.
-
- Die Aufmerksamkeit der Teilnehmer steigern.
 - Musik als etwas vermitteln, das auch ohne Worte etwas sagt.

8 Die einzelnen Äußerungen der vier befragten Dozenten werden durch angedeutete Trennlinien markiert.

9 Abstraktion bedeutet hier, das Notenbild mit einfachen Beschreibungen wie hohe oder tiefe Melodieverläufe zu charakterisieren.

10 Um das Interesse der Teilnehmer wach zu halten, werden allerdings auch Anekdoten zugelassen.

11 Das hier geäußerte Lehrziel bezog sich auf einen speziellen Kurs zum Schallplatten- und CD-Markt.

- Über die Musik ein Gefühl für die Epochen vermitteln.
- Erreichen, daß die Teilnehmer Erwartungen an die Musik entwickeln und erkennen, ob sich diese bestätigen oder nicht.

4. Vergleich

Der Vergleich zwischen den von den Teilnehmern geäußerten und den von den Dozenten auf Seiten der Teilnehmer vermuteten Erwartungen fällt überraschend unterschiedlich aus. Man gewinnt schnell den Eindruck, als könne man die Vorstellungen der Teilnehmer nicht eben als „diffus“ umschreiben. Vielmehr ist es angemessen zu behaupten, daß die Dozenten nicht ausreichend über die an sie gestellten Erwartungen informiert waren.

Wesentliche Teilnehmererwartungen wie der Wunsch danach, Neues zu lernen, die Aufmerksamkeit zu steigern, eigene Fähigkeiten besser einschätzen zu lernen, dem Kursgeschehen eine Alltagsorientierung zu geben und die Welt auch aus dem Blickwinkel der Musik zu sehen und zu verstehen, waren den Dozenten nicht bekannt.

Einige der Teilnehmererwartungen wurden allerdings durch die Lehrziele einzelner Dozenten „aufgefangen“; wenn auch nicht aufgrund einer fundierten Kenntnis der Teilnehmererwartungen seitens der Dozenten.

Die Wünsche danach, daß die Musik als ein Stück Lebenshilfe vermittelt beziehungsweise begriffen und die Welt über die Musik erklärt wird, erscheinen jedoch nicht unter den Lehrzielen der Dozenten. Ohne weiteren Kommentar betrachtet, wirken diese Erwartungen auch verhältnismäßig anspruchsvoll und erwecken den Eindruck, als könne und brauche das von keinem Dozenten verlangt und geleistet zu werden. Die nachfolgenden Beispiele sollen aber verdeutlichen, was mit Lebenshilfe gemeint ist und daß dieser Anspruch auch durch einen Musikkurs der VHS geleistet werden kann.

Zwei Teilnehmerinnen schilderten, daß sie nach einigen Jahren der Teilnahme an VHS-Musikkursen zu der Einsicht gelangt seien, daß ein Unterrichtsgespräch ein Austauschprozeß ist, in dem auch der Dozent etwas dazu lernt, über die Musik und darüber hinaus. Diese Erkenntnis empfanden die Teilnehmerinnen als wichtig, positiv und als Steigerung ihres Selbstbewußtseins, was wiederum zur Folge hatte, daß sie mit größerer Freude an den Seminaren teilnahmen.

Durch die wiederholten Diskussionen über Rhythmus und Tempo in der Musik und das damit zusammenhängende Verstehen von Musik, hat ein weiterer Teilnehmer gelernt, daß das „Sichverstehen“ mit Menschen ebenfalls eine Frage von Rhythmus und Tempo sein kann¹². Wenn es Eltern beispielsweise ge-

12 Vergleichbares gilt auch für das Verhältnis von Spannung und Entspannung in der Musik.

lingt, sich auf das Tempo und den Rhythmus ihrer, im Ablösungsprozeß befindlichen, Kinder einzustellen, so kann auf diese Weise die Verständigung zwischen Eltern und Kindern leichter aufrechterhalten werden.

Ein letztes Beispiel soll sein, daß einige Teilnehmer über das Erleben lernten, wie in der Musik zwei konträre Ideen oftmals erst nebeneinander oder sogar gegeneinander stehen und über den Weg der Verarbeitung beziehungsweise Durchführung, zu einer Einheit finden, so daß Verschiedenes, oder übertragen gesehen Verschiedene, gleichzeitig zu seinem oder ihrem Recht kommen oder Recht haben können.

Es handelt sich bei den hier geschilderten Beiträgen der Teilnehmer um ganz konkrete Lebenshilfe, die durch die Musikkurse geleistet wurde. Die Teilnehmer konnten Erkenntnisse, in diesem Fall auch erfolgreich, auf deren Standhaftigkeit im Alltag überprüfen und ihre eigenen Erfahrungen auf die Musik anwenden beziehungsweise in der Musik bestätigt finden¹³.

5. Weitere Defizite

Kontaktmotive und sozial-emotionale Bedürfnisse sind anerkanntermaßen auch für die erfolgreiche Vermittlung von Fakten sowie historischen und ästhetischen Zusammenhängen von großer Bedeutung¹⁴. Dagegen steht die Meinung der Dozenten, daß sich die Teilnehmer allein aus Interesse am Thema des Musikurses anmelden. Kontaktmotive und sozial-emotionale Bedürfnisse spielen in den Augen der Dozenten eine vernachlässigungswürdige untergeordnete Rolle.

Der Programmankündigungstext ist der erste Kontakt, den potentielle Teilnehmer mit einem speziellen Kurs aufnehmen. Unter Umständen ist es sogar der erste Kontakt mit der Erwachsenenbildung überhaupt. Das ist mehr als Anlaß genug, diese Texte gründlich vorzubereiten und entsprechend ernst zu nehmen. Ein Ankündigungstext muß ansprechend und verständlich formuliert sein und sollte nur in Aussicht stellen, was später auch geleistet werden kann und wird.¹⁵ Zahlreiche Beispiele der verschiedenen Programmhefte aus der Zeit von 1980 bis 1990 entsprechen diesen Anforderungen jedoch nicht. Sie sind oftmals weder verständlich noch einladend formuliert.

Drei der befragten Dozenten¹⁶ halten den Frontalunterricht für die sinnvollste Veranstaltungsform. Erklärend wurde von einer Dozentin der Standpunkt vertreten, daß Erwachsene den Frontalunterricht sogar wünschen und jedem Unter-

richtsgespräch vorziehen würden, da gerade VHS-Kursteilnehmer sehr, sehr gute Zuhörer seien, die dem Dozenten des besseren Verstehens wegen nicht „reinpfuschen“ wollten. Darüber hinaus seien die Teilnehmer das 'Berieseltwerden' auch allzu sehr gewöhnt, als daß sie selbst aktiv werden wollten¹⁷.

Der hohe Wert von Erfahrungsaustausch und Unterrichtsgesprächen ist jedoch unbestritten¹⁸. Bei der Hospitation in einem Opernkurs war ein offenkundiges Interesse an Unterrichtsgesprächen zu verzeichnen. Die Teilnehmer nutzten die ersten fünfzehn Minuten zu ausführlichen Berichten über ihre Opernbesuche. Doch mit Beginn der Behandlung des neuen Stoffes kam es mit einer Ausnahme zu keinen weiteren Wortmeldungen und auch zu keinen weiteren Fragen seitens des Dozenten an die Teilnehmer.

Diese Situation wäre sicher langfristig¹⁹ durch gezieltere Vorbereitung der stofflichen Darbietung und von Unterrichtsgesprächen, die vorbereitet werden können und sollten, zu verbessern²⁰.

Andere Unterrichtsformen wie Gruppenarbeit, Rollenspiele, Projekte oder Expertenbefragungen, um nur wenige zu nennen, sind im Rahmen der VHS-Arbeit natürlich nicht unproblematisch, deswegen aber nicht unmöglich. Die Dozenten konnten hierzu jedoch nichts berichten, da sie²¹ in dieser Richtung keinerlei Versuche unternommen hatten.

Auf die Frage welche Ausbildung und sonstige Voraussetzungen der Abteilungsleiter von den Dozenten erwartet, wurden die folgenden beiden Punkte genannt:

- 1) Verlässliche, fachliche Kenntnisse werden erwartet, ohne auf einer bestimmten Ausbildung zu bestehen.
- 2) Der Wunsch und der Wille, mit Erwachsenen zu arbeiten, muß vorhanden sein.

Didaktische Kenntnisse oder Erfahrungen im Bereich der Erwachsenenbildung werden also nicht zur Bedingung gemacht. Die vier befragten Dozenten sind daher musikwissenschaftlich aber in keiner Form pädagogisch, didaktisch oder methodisch ausgebildet und haben darüber hinaus, trotz ihrer zum Teil zwanzigjährigen Tätigkeit an der VHS, keine entsprechenden, unentgeltlich von

17 Die räumliche Situation fördert allerdings ebenfalls keine aufgelockerte Unterrichtsgestaltung, denn die Seminare finden häufig in Hörsälen statt, die für hundert Personen und mehr ausgelegt sind, mit verschraubter Bestuhlung und ohne Tische zum Mitschreiben. Der Dozent ist mehr oder weniger gezwungen, sich auf der Bühne aufzuhalten, um gesehen zu werden und um die technischen Hilfsmittel zu bedienen.

18 Vgl.: ARNOLD, 1986, S. 33

19 Einige Teilnehmer besuchen bereits bis zu zwanzig Jahren die Kurse eines oder verschiedener Dozenten.

20 Vgl.: KNOLL, 1986, S. 68

21 Trotz zum Teil über zwanzigjähriger Dozententätigkeit an der VHS Köln

13 Die hier geschilderten Beispiele stammen alle aus Kursen eines einzigen Dozenten und zwar aus den Kursen des einzigen hauptamtlichen Dozenten.

14 Vgl.: ECKART-BÄCKER, 1990, S. 6

15 Vgl.: GEISLER, 1986, S. 6

16 Nämlich die drei nebenberuflichen Dozenten.

der VHS angebotenen, Fortbildungsangebote wahrgenommen. Daher verwundert ihre Kursgestaltung nicht.

6. *Schlußbemerkungen*

Solange sich also Dozenten nicht über die Vielfalt der Teilnehmererwartungen im klaren sind, sie die Kurse nahezu ausschließlich unter rein fachlich-organisatorischen Gesichtspunkten sehen und vorbereiten und die Teilnehmer fast keine Gelegenheit erhalten, sich in unterschiedlicher Form selbst in das Kursgeschehen einzubringen, kann man in meinen Augen nicht von erwachsenengerechtem Musik-Lehren und -Lernen sprechen.

Die hier zusammengetragenen Ergebnisse sind als Ergebnisse einer Feldstudie die Darstellung der spezifischen Situation der Musikabteilung der VHS Köln und insoweit nicht allgemeingültig. Dennoch sind sie auf die Situation anderer Volkshochschulen übertragbar. Das Hauptdefizit liegt darin begründet, daß die Dozenten keinerlei methodische und didaktische Ausbildung erfahren haben. Aber „Ernstzunehmende musikalische Arbeit mit erwachsenen Laien läßt sich nun einmal nicht laienhaft durchführen“²²

Die finanzielle Situation der VHS-Träger läßt bekanntermaßen nur eine sehr geringe Anzahl an Planstellen zu. Dadurch sind die wenigen hauptamtlichen Kräfte neben ihrer Unterrichtstätigkeit stark durch Verwaltungsaufgaben in Anspruch genommen. Das bedeutet, daß der Hauptanteil der VHS-Kursangebote von nebenberuflichen Kräften geleistet wird, die oftmals pädagogische Laien sind.

Hier besteht kurz- und mittelfristig ein enormes Defizit im Bereich der Dozentenfortbildung und der Verpflichtung von Musikpädagogen wie beispielsweise Schulmusikern mit pädagogischer Erfahrung als mögliche Dozenten fair die VHS. Langfristig muß für die Studiengänge Musiklehrer, Diplom-Pädagogik mit Schwerpunkt Musik, Kirchenmusik und auch Schulmusik ein entsprechendes Ausbildungsangebot für den Bereich des erwachsenengerechten Musik-Lehrens und -Lernens entstehen. Seminare, die sich die Problematik der Musik in der Erwachsenenbildung im Sinne des Musik-Lernens in der Lebensspanne zum Thema machen und auf diese Weise sowohl bei Studierenden als auch bei Hochschullehrern entsprechendes Problembewußtsein erzeugen und Denkvorgänge in Bewegung setzen, können bereits erheblich zur Verbesserung der defizitären Situation an den Volkshochschulen beitragen. Derartige Seminare bilden im Rahmen der genannten Ausbildungsgänge nicht etwa Fremdkörper, sondern gliedern sich sinnvoll ein, wie dies bereits in den einleitenden Abschnitten des

vorangegangenen Beitrags von U. Eckart-Bäcker deutlich wird. Professoren und Studenten sind gleichermaßen gefordert, dieses Ziel zu verfolgen.

Es müssen Wege gefunden werden, auch mit ehemaligen Teilnehmern, mit Teilnehmern, die ohne Erklärung ferngeblieben sind, und mit potentiellen Teilnehmern zu sprechen, um Wünsche, Erwartungen und Vorstellungen zu erfragen, zu ordnen und für Forschung und Praxis nutzbar zu machen. Die Ergebnisse derartiger Untersuchungen müssen, unter Einbezug bestehender Theorieansätze und Theorien²³, Leitfaden für didaktische Planungen und Modelle der Dozentenaus- und -fortbildung sowie der Kursgestaltung sein.

7. *Literatur*

- ARNOLD, Rolf: Erfahrungsorientierung. In: A bis Z für Kursleiterinnen und Kursleiter, Von Anündigung bis Zertifikat. Hrsg.: WEIDENMANN, B.; München 1986, S. 32 f.
- ECKART-BÄCKER, Ursula: Musikpädagogik in der Erwachsenenbildung — eine gesellschaftliche und pädagogische Notwendigkeit. Einführung in die Problematik. In: Musikpädagogische Forschung Bd. 11: Musik und Körper; hrsg.: vom Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung durch Pütz, Werner; Essen, 1990, S. 246-262;
- FRÜH, Werner: Inhaltsanalyse — Theorie und Praxis; München 1981;
- GEISLER, Karlheinz: Anfangssituation, Was man tun und besser lassen sollte; München 1983;
- Ders.: Anündigung. In: A bis Z für Kursleiterinnen und Kursleiter, Von Anündigung bis Zertifikat. Hrsg.: WEIDENMANN, B.; München, 1986, S. 6
- GELLRICH, Martin: Psychologische Aspekte des Musiklernens Erwachsener. In: Musikalische Erwachsenenbildung, Grundzüge — Entwicklungen Perspektiven. Hrsg.: Holtmeyer, Gerd; Regensburg 1989, S. 92 ff.;
- GOLDKAMP, Harald: Volkshochschule Neuss, Kriterien zur Planung musikalischer Erwachsenenbildung. In: Musikalische Erwachsenenbildung an der Volkshochschule; Hrsg.: MÜLLER-BLATTAU, Michael; Bonn, 1987, S. 99.
- HOLTMEYER, Gert; Hrsg.: Musikalische Erwachsenenbildung; Regensburg, 1989, S. 11.
- JAGENLAUF, Michael: Systematische Begründung. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 11, Erwachsenenbildung; Hrsg.: SCHMITZ, E., TIETGENS, H.; Stuttgart, 1984, S. 392.

22 Vgl. HOLTMEYER, 1989, S. 11

23 Siehe Beitrag von U. Eckart-Bäcker „Musik-Lernen in der Lebensspanne — Zur Theorie und Praxis von Musik in der Erwachsenenbildung“.

- KNOLL., Jörg: Lehrgespräch. In: A bis Z für Kursleiterinnen und Kursleiter, Von Ankündigung bis Zertifikat, Hrsg.: Weidenmann, Bernd; München, 1986, S. 68 f.
- KROMREY, Helmut: Empirische Sozialforschung; Opladen 1986, 3. Auflage, S. 168 ff.
- MAYRING, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse — Grundlagen und Techniken; Weinheim Basel 1983, 2. Auflage 1990.
- PÄTZIG, Gerhard: Möglichkeiten und Grenzen des aktiven Hörens von musikalischen Kunstwerken — ohne Noten und Musiktheorie. In: Musikalische Erwachsenenbildung an der Volkshochschule. Hrsg.: MÜLLER-BLATTAU, Michael; Bonn 1987, S. 70.

Alexander Winzen
Alfred-Delp-Str. 17
51149 Köln