

Beckers, Erich

## Musikalisches Lernen Erwachsener aus der Sicht der Lernenden

Kaiser, Hermann J. [Hrsg.]: *Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dimensionen und Strategien.* Essen : Die Blaue Eule 2004, S. 329-349. - (Musikpädagogische Forschung; 24)



Quellenangabe/ Reference:

Beckers, Erich: Musikalisches Lernen Erwachsener aus der Sicht der Lernenden - In: Kaiser, Hermann J. [Hrsg.]: *Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dimensionen und Strategien.* Essen : Die Blaue Eule 2004, S. 329-349 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-101545 - DOI: 10.25656/01:10154

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-101545>

<https://doi.org/10.25656/01:10154>

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

**Musikpädagogische  
Forschung**

**Hermann J. Kaiser  
(Hrsg.)**

**Musikpädagogische Forschung  
in Deutschland**

**Dimensionen und Strategien**



**Themenstellung:** Vom 25. bis zum 27. Oktober 2002 veranstaltete der Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung seinen alljährlich stattfindenden Kongress in Peseckendorf. Dieser war dem Thema Musikpädagogische Forschung in Deutschland gewidmet. In einer Situation, in der es den Anschein hat, als ob musikpädagogische Forschung nicht vonnöten sei, in der junge Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler fragen, ob sich der persönliche Aufwand für Forschungstätigkeiten überhaupt lohnt, in der die Musikpädagogik als wissenschaftliche Disziplin sich einem von außen kommenden massiven praktizistischen Druck ausgesetzt sieht, schien es an der Zeit, deutlich zu machen, in welchen Themenfeldern und auf welche Weise musikpädagogische Forschung gegenwärtig präsent ist. Die hier vorliegenden Vorträge und Arbeitsgruppenberichte gruppieren sich um die Felder Empirische Musikpädagogik, Grundlagenfragen, Historische Musikpädagogik und Zeitgeschichtliche Entwicklungen. Neben einer Art Bestandsaufnahme beabsichtigten die Initiatoren des Kongresses, musikpädagogische Forschung zu intensivieren, Kooperationen von insbesondere jungen und jüngeren Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern anzubahnen und bisher nicht genutzte Formen gemeinsamen Arbeitens bereits in die Kongresstage hinein zu holen.

**Der Herausgeber:** Hermann J. Kaiser; Kompositions- und Schulmusikstudium an der Musikhochschule in Köln; Studium von Philosophie, Germanistik, Erziehungs- und Musikwissenschaft an den Universitäten Bonn und Köln. Professor für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Musikpädagogik an der Universität Hamburg; externes Mitglied des Instituts für Musikpädagogische Forschung der Hochschule für Musik und Theater Hannover.

ISBN 3-89924-089-8

## Inhalt

Vorwort	9
---------	---

### Beiträge zum Tagungsthema

#### Empirische Musikpädagogik

<i>Andreas C. Lehmann</i> Methodische Perspektiven und inhaltliche Dimensionen einer Empirischen Musikpädagogik Bericht der Sitzung des neuen Arbeitskreises	15
---	----

<i>Constanze Rora</i> Albert Welleks „musikalischer Raum“ und ein Unterrichtsexperiment	23
---	----

<i>Gabriele Schellberg &amp; Heiner Gembris</i> Musikalische Vorlieben von Grundschulkindern für Klassik, Neue Musik und Popmusik	37
---	----

#### Grundlagenforschung

<i>Jürgen Vogt</i> Einleitung	49
----------------------------------	----

<i>Hermann J. Kaiser</i> Spurensuche Auf dem Wege zu einer Systematischen Musikpädagogik	57
--	----

<i>Jürgen Vogt</i> Das Allgemeine des Besonderen. Einiges zu Aufgaben und Möglichkeiten einer Allgemeinen Musikpädagogik	85
--	----

<i>Matthias Flämig</i> Über die Notwendigkeit analytischen Arbeitens Wittgensteins erster Satz des Tractatus und der arme Jeff	105
--	-----

*Andreas Lehmann-Wermser & Anne Niessen*  
Die Gegenüberstellung von Theorie und Praxis  
als irreführende Perspektive in der (Musik-)Pädagogik 131

#### ***Position und Diskussion***

*Matthias Flämig*  
Wie ist eine nicht-empirische Musikpädagogik  
als Wissenschaft möglich? 163

*Jürgen Vogt*  
Auf dem harten Felsen der Musikpädagogik  
Eine kleine Replik auf Matthias Flämig 177

*Norbert Schläbitz*  
Sprachspiele in der Musikpädagogik: -modern!? 183

*Christian Rolle*  
Was heißt hier eigentlich Musikpädagogik als Wissenschaft? 213

#### **Historische Musikpädagogik**

*Bernhard Hofmann*  
Arbeitsgruppe „Historische Musikpädagogik“ – Ein Bericht 221

*Andreas Lehman-Wermser*  
Jugendmusikbewegung? Erwachsenenmusikbewegung?  
Zur empirischen Gründung eines Begriffs 231

*Eva Meidel*  
Einflussfaktoren  
bei der Entwicklung schülerorientierter Musikdidaktik 245

#### **Zeitgeschichtliche Entwicklungen**

*Birgit Jank*  
Zeitgeschichtliche Entwicklungen  
als Gegenstände musikpädagogischer Forschung 261

*Jose A. Rodriguez-Quiles Y Garcia*  
Aktuelle Schulprogramme in Spanien  
für das Unterrichtsfach Musik zwischen staatlicher  
Verordnung und der Bildung eigener Schulprofile 271

*Günter Olias*  
Vergegenwärtigen des Vergangenen. - Zu einigen Aspekten  
zeitgeschichtlicher Erörterung in der Musikpädagogik 301

*Holger Gringmuth-Dallmer*  
Musikpädagogischer und musikalischer Unterricht  
an Sonderschulen in der DDR 311

### **Freie Forschungsberichte**

*Erich Beckers*  
Musikalisches Lernen Erwachsener  
aus der Sicht der Lernenden 329

*Lars Oberhaus*  
Vorurteilshaftigkeit im Körperverständnis –  
Triftigkeit des phänomenologischen Leibbegriffs 351

## Vorwort

Die hiermit einer interessierten Öffentlichkeit übergebenen Forschungsberichte sind im Rahmen der Tagung des *Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung* im Jahre 2002, die vom 25. bis zum 27. Oktober in Peseckendorf stattgefunden hat, entstanden. Bestimmend für die Wahl des Tagungsthemas und der Arbeitsformen war eine Einschätzung, die sicherlich nicht neu ist und die von vielen Kolleginnen und Kollegen geteilt werden dürfte:

1. Die gegenwärtige Situation erweckt den Anschein, als ob musikpädagogische Forschung nicht vonnöten sei. (vgl. z.B. die derzeit betont praktizistisch orientierte Besetzungspraxis von Hochschullehrerstellen, die Einstellung der Grundlagenhefte in Musik & Bildung usw.)
2. Das hat viele junge und jüngere Musikpädagoginnen und Musikpädagogen, die sich mit großem Einsatz der Musikpädagogik als Wissenschafts- und Forschungsbereich widmen, so weit desillusioniert, dass sie sich fragen, ob sich der Aufwand überhaupt lohnt, Musikpädagogik als Forschungs- und Wissenschaftsgebiet mit all den damit zusammenhängenden Folgen anzunehmen.
3. Es ist eine Vereinzelung jener zu konstatieren, die sich für Musikpädagogik als Wissenschaft und Forschung einsetzen und sie in dieser Weise vertreten.
4. Die Sorge, dass die Musikpädagogik als Ausbildungsfach und als Wissenschaftsdisziplin aufgrund des von außen kommenden praktizistischen Druckes seiner in der Vergangenheit gewonnenen Errungenschaften verlustig gehen könnte, ist keineswegs unbegründet. Dabei ist nur zu deutlich, dass bei Fortsetzung dieses Trends Musikpädagogik nicht nur als Wissenschaft und Forschungsfach hinter den erreichten Stand beträchtlich zurückfallen wird und sich womöglich für lange Zeit hiervon nicht erholen kann: Ein musikbezogenes Lernen, Lehren und Unterrichten an Institutionen, die eigens dafür ein gerichtet wurden (Schule, Hochschule, Universität), ohne wissenschaftliche und forschungsgestützte Begleitung sich selbst zu überlassen, dürfte schneller als befürchtet musikpädagogisch institutionalisierte Praxis wieder auf den Stand von „vor Kestenberg“ zurückfallen oder gar aus institutionalisierten Lernzusammenhängen überhaupt herausfallen lassen (Stichwort: Verlagerung der Lehrerausbildung an die Fachhochschulen).

5. Es ist zu befürchten, dass die einseitigen Interpretationen von kürzlich vorgelegten international vergleichenden Studien dazu angetan sind, ästhetische Praxen in institutionalisierten Lern/Lehrzusammenhängen noch stärker als bisher an den Rand bildungspolitischer Überlegungen und Maßnahmen zu drängen. Dies dürfte auch für eine Musikpädagogik als Wissenschafts- und Forschungsgebiet nicht ohne Folgen bleiben.

Der AMPF-Vorstand ist der Meinung, dass trotz der andeutungsweise beschriebenen Situation alle Energie aufzuwenden ist, um Musikpädagogik als Wissenschafts- und Forschungsfach zu sichern, ja mehr noch: auszubauen. Für ein Erfolg versprechendes zukünftiges Arbeiten des AMPF bzw. der AMPF-Mitglieder dürfte es äußerst wichtig sein,

- von Zeit zu Zeit festzustellen, wo und an welchen wissenschaftlichen Projekten gearbeitet wird;
- den wissenschaftlichen Diskurs der AMPF-Mitglieder untereinander entscheidend zu intensivieren;
- wo es eben möglich erscheint, Kooperationen jeglicher Art anzuregen und nach Wegen zu suchen, wie sie - trotz räumlicher Distanz - zu realisieren sind;
- genuin musikpädagogische Forschungsperspektiven zu definieren und verstärkt ins Bewusstsein zu heben.

Der gegenwärtige Vorstand des AMPF war und ist sich dessen bewusst, dass ähnliche Vorstellungen auch schon zuvor viele AMPF-Mitglieder mehr oder weniger intensiv bewegt haben. Dass diese Vorstellungen zu realisieren, beträchtliche Energie verschlingen wird und an den Besitz bzw. Erwerb einer hohen Frustrationstoleranz gebunden ist, ist allen Beteiligten deutlich. Die Realisierung dieser Vorstellungen verlangt u.U. auch ungewohnte Maßnahmen. Als ein erster Schritt in diese Richtung mag die Vorbereitung sowie die Tagung selbst in Pe-seckendorf gesehen werden. Sie diene dazu,

1. eine Übersicht darüber zu gewinnen, von welchen Kolleginnen und Kollegen, an welchen Orten, an welchen Fragestellungen gearbeitet wird;
2. dem kooperativen Arbeiten schon im Vorfeld der Tagung hohen Rang einzuräumen, um es in die Tagung hinein zu verlängern und möglichst nach der Tagung weiterzuführen;
3. den interessierten Mitgliedern bereits bei der Vorbereitung der Tagung eine breite Beteiligung zu ermöglichen und dadurch auch ein hohes Maß an Mitbestimmung zu sichern.

Um diese Perspektiven einzuholen, wurde die Tagung vorrangig als Arbeitstagung und nicht als Präsentationstagung konzipiert. Daher wurden im Vorfeld der Tagung vier Arbeitszusammenhänge initiiert. Sie gruppieren sich um die folgenden Forschungsbereiche, die inhaltlich weit ausgelegt werden konnten; die in den Klammern genannten Personen hatten sich dankenswerter Weise bereit erklärt, als Koordinatoren und Ansprechpartner tätig zu sein:

- Methodische Perspektiven und inhaltliche Dimensionen einer empirischen Musikpädagogik (Prof. Dr. Andreas C. Lehmann, Würzburg)
- Grundlagenfragen der Musikpädagogik als Wissenschaft (Privatdozent Dr. Jürgen Vogt, Bochum)
- Historische Musikpädagogik (Prof. Dr. Bernhard Hofmann, München)
- Zeitgeschichtliche Entwicklungen als Gegenstände musikpädagogischer Forschung (Prof. Dr. Birgit Jank, Zeuthen)

Die im Vorfeld der Tagung in den einzelnen Arbeitszusammenhängen erarbeiteten Bestandsaufnahmen, Materialien, Positionspapiere, ausgearbeiteten umfanglicheren Beiträge usw. dienten dazu, während der Tagung mit interessierten Teilnehmern weiterentwickelt zu werden. Der vorliegende Band 24 der *Musikpädagogischen Forschung* dokumentiert diese Bemühungen.

Hermann J. Kaiser

## **Musikalisches Lernen Erwachsener aus Sicht der Lernenden**

### **1. Einleitung**

Musikalisches Lernen von Erwachsenen stellt einen oft vernachlässigten Randbereich innerhalb der Musikpädagogik dar (vgl. Eckart-Bäcker 1990, 1993). Es existiert derzeit keine Theorie musikalischen Lernens im Erwachsenenalter - Forschungsergebnisse zu diesem Themenbereich sind eher rar. Daher ist nur sehr wenig darüber bekannt, wie Erwachsene musikalische Fähigkeiten und Kenntnisse erwerben und vertiefen, unter welchen Bedingungen sie das tun, mit welchen Zielen etc.. Dies trifft insbesondere für den Bereich des theoretisch-reflexiven Lernens zu.

Nachfolgend möchte ich einen kurzen Einblick in ein Forschungsprojekt geben, das ich zu diesen Fragen im Rahmen meiner Dissertation durchgeführt habe. Mein Forschungsansatz basiert auf der Annahme, dass musikinteressierte Erwachsene dank ihrer bisherigen Erfahrungen mit Musik und Lernen, recht konkrete Vorstellungen zu diesem Themenbereich entwickelt haben. Sie können auf einen Wissensvorrat zurückgreifen, der sich u. a. auf das ästhetische Objekt Musik bezieht, aber auch auf Lernen im Umgang mit Musik und auf Lernen allgemein (z. B. wie man am besten lernt, durch welche Bedingungen Lernprozesse gefördert oder behindert werden, was zu lernen sich lohnt, warum man etwas lernen möchte etc.). Dieses explizite und oftmals auch implizite Wissen von Erwachsenen über musikalisches Lernen sollte Gegenstand meiner Untersuchungen sein.

Forschungsmethodisch erschien es sinnvoll, diese Fragestellung aus der Perspektive der lernenden Subjekte anzugehen (vgl. Kaiser 1996). Hiermit sollte der Forderung Rechnung getragen werden, dem in der Lernforschung traditionell vorherrschenden behavioristischen Menschenbild ein epistemologisches Subjektmodell entgegenzusetzen, das dem Subjekt reflexive und kommunikative Fähigkeiten zugesteht (vgl. Groeben/Scheele 1977; Groeben 1986; Holzkamp 1995). Als sehr gut mit diesem Menschenbild vereinbar erschien mir das Konstrukt der subjektiven Theorien, bei dem davon ausgegangen wird, dass das menschliche Wissen zu bestimmten Themenbereichen in Analogie zu wissenschaftlichen Theorien modelliert werden kann (vgl. Kelly 1955; Laucken 1974; Groeben et al. 1988). Menschen theoretisieren, indem sie z. B. Sachverhalte oder

Ereignisse beschreiben, nach Erklärungen für deren Zustandekommen suchen, Hypothesen aufstellen und verwerfen usf., um schließlich zu Prognosen über zukünftige Ereignisse zu gelangen oder zu wohlbegründeten Erwartungen bezüglich der Ergebnisse ihres Handelns oder des Handelns anderer (vgl. Kaiser 1999). Man kann davon ausgehen, dass man sich ohne dieses Theoretisieren in der komplexen Lebenswelt kaum zurechtfinden würde.

Da dies vermutlich für sämtliche Lebensbereiche zutrifft, also auch für musikalisches Lernen, habe ich in meiner Studie als Heuristik das Konstrukt der ‚subjektiven Theorie musikalischen Lernens‘ eingeführt. Hierunter verstehe ich ein komplexes Kognitionsaggregat mit zumindest impliziter Argumentationsstruktur, das sich auf sämtliche Formen musikalischen Lernens, d. h. auf Lernprozesse unter Berücksichtigung der Lerngründe, Lernbedingungen und Lernergebnisse sowie deren Zusammenhänge beziehen kann (vgl. zur Begriffsbestimmung: Beckers 2003a; Groeben 1988, Holzkamp 1995, Kaiser 1996, 2000; Skowronek 2001).

Mithilfe des Konstrukts konnten die forschungsleitenden Fragen – hier fokussiert auf Erwachsene, die sich in ihrer Freizeit lernend mit Musik auseinandersetzen und sich dabei vornehmlich auf das *Hören und Verstehen* klassischer Musik konzentrieren - wie folgt konkretisiert werden:

- Lassen sich in diesem Bereich subjektive Theorien musikalischen Lernens rekonstruieren?
- Falls ja, was sagen diese über musikalisches Lernen im Erwachsenenalter aus?

## 2. Forschungsmethode

Da zu dieser Fragestellung bisher keine empirischen Forschungsergebnisse vorliegen, wurde die Studie von ihrem Anspruch her als explorative Studie angelegt (vgl. BORTZ 1995). Sie sollte im Wesentlichen dazu dienen, Hypothesen für die weitere Erforschung des Problemfeldes zu generieren, wobei nicht nur thematisch-inhaltliche sondern auch forschungsmethodische Aspekte bezüglich der Möglichkeiten und Grenzen des Forschungsansatzes in musikpädagogischen Kontexten berücksichtigt werden sollten. Diesem Anspruch angemessen erschien die Erhebung von qualitativen Daten und eine Darstellung der Ergebnisse in deskriptiver Form ohne Anspruch auf Repräsentativität.

Die Datenerhebung erfolgte in zwei Schritten. Im ersten Schritt wurden leitfadengestützte Interviews durchgeführt. Dies erfolgte entsprechend der allgemein bekannten Regeln, wie sie im Rahmen der qualitativen Sozialforschung beschrieben werden (vgl. z. B. Dieckmann 1995; Lamnek 1995; Mayring 1999).

Im zweiten Erhebungsschritt wurden die zentralen Inhalte der Interviews strukturiert und gemeinsam mit den Untersuchungsteilnehmern im Dialog-Konsens va-

liert, wobei ein modifiziertes Verfahren der sog. Heidelberger Struktur-lege-Technik in einer alltagssprachlichen Flexibilisierung zur Anwendung kam (zum Rekonstruktionsverfahren vgl. Dann 1992; Groeben 1992; Huber & Mandl 1982; Scheele 1984, 1992; Schlee 1988). Bei diesem Verfahren geht es darum, im Dialog zwischen Untersuchungsteilnehmer und Untersuchungsleiter einen Konsens darüber zu erzielen, ob ersterer korrekt über interne Ereignisse (also seine subjektiven Theorien) berichtet hat und ob letzterer dies adäquat verstanden und wieder gegeben hat.

Dieser als kommunikative Validierung bezeichnete Prozess sollte mithilfe eines Struktur-lege-Spiels durchgeführt werden. Bei Struktur-lege-Spielen handelt es sich um *graphische Verfahren, mit deren Hilfe Schaubilder der Subjektiven Theorien erstellt werden* (Dann 1992, 3), die zur besseren Verständigung zwischen Untersuchungsleiter und Untersuchungsteilnehmer beitragen und zugleich eine Überforderung der Untersuchungsteilnehmer verhindern sollen (vgl. Groeben 1992, 55). Die Funktion der Schaubilder besteht dabei vor allem in der *Veranschaulichung der Struktur* (Dann 1992, 4), d. h. die Inhalte der subjektiven Theorie werden durch die Visualisierung übersichtlich und verständlich dargestellt und auf das Wesentliche konzentriert, womit zugleich ihre *Korrigierbarkeit* in jeder Phase des Dialogs gewährleistet bleibt.

Bevor in die Phase der kommunikativen Validierung eingestiegen werden konnte, musste das Legespiel vom Untersuchungsleiter vorbereitet werden. Als Materialien dienten selbstklebende Relations- und Konzeptkärtchen, die auf einer Pappunterlage leicht zu fixieren waren. Die Konzeptkarten wurden vom Untersuchungsleiter mit den zentralen Begriffen und Kernaussagen aus den transkribierten Interviews beschriftet. Zur Verknüpfung der Konzeptkarten standen standardisierte Relationskarten mit einer Auswahl von insgesamt 17 verschiedenen Relationen zur Verfügung, die beliebig oft verwendet werden konnten. Aus diesem Material wurden zur Vereinfachung des Verfahrens vom Untersuchungsleiter Strukturbild-Vorschläge erstellt, die in der Validierungsphase als Diskussionsgrundlage dienten. Aufgrund der unerwartet hohen Komplexität der Theoriestrukturen erwies es sich als nützlich, nicht jeweils ein Strukturbild einer gesamten subjektiven Theorie zu erstellen, sondern die subjektiven Theorien in Teilstrukturen zu unterteilen. Jede subjektive Theorie setzt sich aus 4 bis 7 solcher Teilstrukturen zusammen.

Die Validierungsphase wurde eingeleitet mit einer ausführlichen Einweisung in das Verfahren, wobei vor allem die Legeregeln erörtert wurden. Dann wurden dem Untersuchungsteilnehmer die Strukturbild-Vorschläge vorgelegt und gemeinsam solange Punkt für Punkt besprochen und bei Bedarf variiert oder ergänzt, bis deren ‚Richtigkeit‘ vom Untersuchungsteilnehmer bestätigt werden konnte. Die selbstklebenden Konzept- und Relationskarten konnten währenddes-

sen zu jedem Zeitpunkt problemlos umpositioniert und auf der Unterlage fixiert werden. Die letzte Entscheidung über die Gestaltung der Strukturbilder wurde grundsätzlich den Untersuchungsteilnehmern überlassen.

### 3. Ergebnisse

Im Zeitraum zwischen Febr. und Sept. 2000 wurden von sechs Personen im Alter zwischen 43 und 65 Jahren subjektive Theorien musikalischen Lernens rekonstruiert. Diese geben einen Einblick darin, wie sich musikalisches Lernen von Erwachsenen aus Sicht der Lernenden darstellt. Es werden nachfolgend einige der Ergebnisse aufgeführt, wobei aus Raumgründen darauf verzichtet werden muss, die individuellen Besonderheiten jedes Einzelfalles aufzuzeigen. Ich werde mich hier stattdessen darauf beschränken, einige subjekt-theoretische Aussagen unter thematischen Gesichtspunkten zusammenzufassen<sup>1</sup>. Eine weiterführende Interpretation und Diskussion der Ergebnisse erfolgte an anderer Stelle (vgl. hierzu Beckers 2003b).

#### Subjekt-theoretische Begriffsbestimmungen zum musikalischen Lernen

Zunächst soll gefragt werden, welche Vorstellungen Erwachsene mit Begriffen wie musikalisches Lernen, Musikhören, auf Musik bezogenes Lernen<sup>2</sup> etc. verbinden. Da die vorliegende Studie auf theoretisch-reflexives Lernen fokussiert, waren keine umfassenden Definitionen zum musikalischen Lernbegriff zu erwarten. Nur in einer subjektiven Theorie wird hiervon abweichend musikalisches Lernen umfassender definiert als *Singen-, Spielen- und Hörenlernen* (STML C)<sup>3</sup>.

Positiv wertend wird musikalisches Lernen *als eine schöne Freizeitbeschäftigung*<sup>4</sup> beschrieben, die obendrein zur *Allgemeinbildung* beiträgt (STML F). Das Hörenlernen spielt dabei eine wichtige Rolle. In der STML A wird musikalisches Lernen gleichgesetzt mit der *Aneignung von Techniken zum Musikhören*. Es liegt dieser Definition die Annahme zugrunde, dass für das Musikhören die Beherrschung bestimmter Techniken unabdingbar ist, ähnlich den Techniken, die zur Ausübung verschiedener Sportarten erlernt werden müssen. Der Vergleich mit sportlichen Aktivitäten macht zudem deutlich, dass Musikhören durchaus als aktive Tätigkeit betrachtet wird.

<sup>1</sup> Zu bedenken ist, dass es sich bei der hier vorgelegten Zusammenfassung nicht um den Versuch einer Aggregation der subjektiven Theorien zu überindividuellen Modalstrukturen handelt (vgl. STÖSSEL / SCHEELE 1982). Folglich lassen sich hieraus auch keine Wahrscheinlichkeitsaussagen über die Beschaffenheit von subjektiven Theorien musikalischen Lernens Erwachsener ableiten.

<sup>2</sup> Subjekt-theoretisch wurden diese Begriffe als Synonyma verstanden.

<sup>3</sup> STML C = subjektive Theorie musikalischen Lernens von Frau C.

<sup>4</sup> Bei Zitaten ohne Quellenangabe handelt es sich um den Strukturbildern entnommene Aussagen der Untersuchungsteilnehmer.

Weitere Definitionen berücksichtigen den Grad der Systematisierung des Lerngegenstands. Musikalisches Lernen bedeutet z. B. *wahrzunehmen, was sich zufällig bietet*. Dann erst werden Wahrnehmungsinhalte *zusammengefügt* und *Bezüge hergestellt* (STML B). Ganz ähnlich definiert STML D dieses Lernen als einen Prozess des *Sammelns*, das *im Ganzen eher unsystematisch* erfolgt, *im Detail jedoch eher systematisch*. Im Lernprozess findet nach Ansicht des subjektiven Theoretikers offenbar ein qualitativer Sprung statt. Zunächst werden die mehr oder weniger zufälligen Möglichkeiten genutzt, musikalische Erfahrungen zu sammeln und erst dann, wenn im Detail klar definierte Lernprobleme vorliegen, wird ein *systematisches Vorgehen* bevorzugt. Wie sich der dreistufige Lernprozess nach Herrn D's subjektiver Theorie genau darstellt ist der folgenden Abb. 1 zu entnehmen.

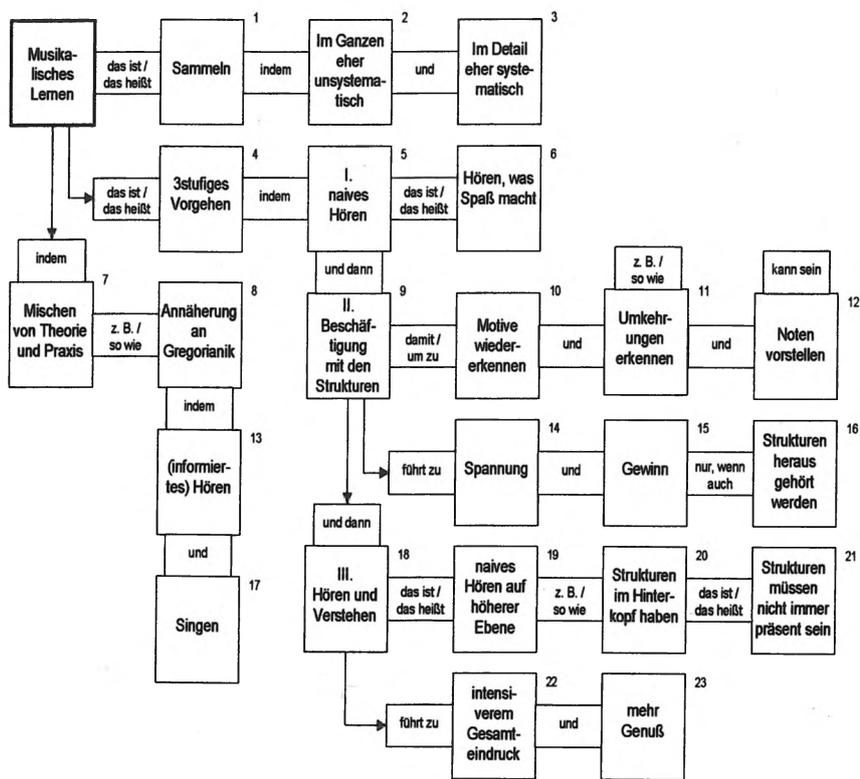


Abb. 1: Teilstruktur 'Hören und Verstehen' (STML D)

Einige der Befragten stehen Begriffen wie Musiklernen, musikalisches Lernen etc. jedoch eher kritisch gegenüber. Es seien Begriffe, die man *selbst nicht benutzen würde* (STML B; E). Sie werden als zu abstrakt und als nicht geeignet betrachtet, das aus subjekt-theoretischer Sicht gemeinte adäquat zu erfassen. Es handele sich um Fachbegriffe, die als *zu hoch gestochen* empfunden werden und nach Ansicht der Befragten der Nutzung der *Pädagogen* vorbehalten bleiben sollten (STML E). Insbesondere scheint dabei der Begriff des Lernens auf Ablehnung zu stoßen. Dies mag auf die allgemein negative Besetzung dieses Begriffs zurückzuführen sein (vgl. Asselmeyer 1996). Lernen und damit auch musikalisches Lernen wird mit Schule assoziiert. Dort wird vermutlich der Grundstein für negative Konnotationen des Lernbegriffs gelegt (vgl. Holzkamp 1987). Er erhält die Bedeutung von Lernzwang, Lernen unter Druck, Langeweile etc.. Von einer solchen schulischen bzw. verschulten Form des Lernens versuchen die Befragten ihre Definitionen deutlich abzugrenzen.

In den subjektiven Theorien finden sich daher eine Reihe von Alternativvorschlägen. Demnach wäre nicht von musikalischem Lernen zu sprechen, sondern davon, *sich mit Musik zu beschäftigen* (STML E) oder *dem Interesse an Musik nachzugehen* oder auch *dem Hobby Musik zu frönen* (STML B). Ein weiterer Vorschlag zur Vermeidung des abstrakten Lernbegriffs geht dahin, an dessen Stelle die jeweiligen Handlungen, die man bei der Beschäftigung mit Musik tatsächlich durchführt im Sinne einer Hinweisdefinition *konkret zu benennen* (STML E).

#### **Subjekt-theoretische Aussagen zu Voraussetzungen, die musikalisches Lernen ermöglichen oder fördern können**

Aus subjekt-theoretischer Sicht sind einige Voraussetzungen zu beachten, die für musikalisches Lernen als notwendig oder zumindest förderlich betrachtet werden. Wesentliche Voraussetzung für erfolgreiches Lernen ist, dass es *Spaß macht* (STML B; D). Dazu gehört neben dem *Spaß* und *Interesse an der Musik* (STML C; D; F) ein *allgemeines Lerninteresse* (STML C). Dieses Interesse lässt sich nicht *erzwingen*, sondern bedarf einer elementaren *Neugier* (STML F). Zudem sollte man *offen sein für Neues* (STML E), *tolerant gegenüber der Musik der Anderen* (STML C) und man sollte *keine Vorurteile* (STML E) haben. Um dies zu erreichen sollte bereits *in der Familie* versucht werden, Interesse für *Fremdes* zu wecken (STML C).

Der Lernende sollte weiterhin ein gewisses Maß an *Begabung* mitbringen (STML D) und über *ein einigermaßen gutes Gehör* (STML E) so wie *allgemeine kognitive Fähigkeiten* (STML F) verfügen. Außerdem erfordert musikalisches Lernen *Geduld* (STML E), insbesondere in der *ersten Lernphase* (STML F). Dazu gehören auch *Disziplin* und *Kontinuität*, wobei es als notwendig erachtet wird,

sich *mindestens alle paar Tage* mit Musik zu beschäftigen (STML C). Ferner sollte der Lernende die *Bereitschaft* mitbringen zu *interpretieren*, d. h. *nicht nur logisch rational, naturwissenschaftlich* zu denken, sondern auch *Gefühle, Klänge, Stimmungen* zuzulassen (STML C).

Außerdem wichtig sind *Konzentrationsfähigkeit* und *Konzentrationsbereitschaft* (STML A; C), verbunden mit der Bereitschaft richtig zuzuhören. Das geht nur, wenn man *keine anderen Dinge im Kopf* hat und in der *richtigen inneren Stimmung* ist (STML B). Dies wiederum setzt voraus, dass man eine *angenehme Atmosphäre* schafft und die dazu erforderliche *Ruhe und Muße* mitbringt (STML A; B). Keinesfalls sollte dieses Lernen - wie oftmals *in der Schule* - unter *Druck* erfolgen (STML B).

Es müssen aber auch äußere Rahmenbedingungen gegeben sein, die musikalisches Lernen überhaupt erst ermöglichen. Hierzu gehört vor allem eine *selbstbestimmte Lebensgestaltung* (STML B). Wer durch Familie oder Beruf zu stark vereinnahmt wird, ist kaum dazu in der Lage, die für das Lernen erforderliche *Zeit und Muße* aufzubringen (STML C). Nur wenn *genügend Freizeit* zur Verfügung steht, können Erwachsene erfolgreich lernen (STML E). Dabei wird es als sinnvoll erachtet, wenn Musik nicht nur im Rahmen gezielter Lernsituationen Beachtung findet, sondern sie sollte auch *im Alltag präsent sein* (STML C). Gebündelt finden sich einige der zentralen Aussagen zu Voraussetzungen des Musiklernens Erwachsener in der auf der folgenden Seite dargestellten Teilstruktur ‚Disziplin und Toleranz‘ (Abb. 2), die der STML C entnommen ist.

#### **Subjekt-theoretische Aussagen zu Faktoren, die musikalisches Lernen bewirken oder anregen können**

Erste Anregungen zum musikalischen Lernen werden im *Elternhaus* (STML F) bzw. in der *Familie* (STML C) gegeben. Es wird vermutet, dass das Interesse an Musik in der Familie durch gemeinsames *Singen und Musizieren, gemeinsame Konzertbesuche* und gemeinsames *Musikhören und darüber reden* geweckt werden kann (STML C). Häufiger indes scheint der *Freundeskreis* anregend zu wirken (STML B; C; D; E; F). Hierzu können z. B. die *musikalischen Aktivitäten von Freundinnen* beitragen, die zu Konzertbesuchen animieren (STML B). Oder man wird mitgerissen von der *Musikbegeisterung eines Freundes*, der außerdem durch seine musikalischen Kenntnisse imponiert (STML D), oder der einen einfach dazu auffordert, *auch einmal etwas anderes zu hören* (STML E). Sollte sich das Interesse des Lebenspartners mit dem eigenen decken, so kann dies ebenfalls förderlich sein (STML F). Die früheren Erfahrungen im schulischen Musikunterricht werden dagegen ausdrücklich als nicht anregend gewertet (STML E, F).

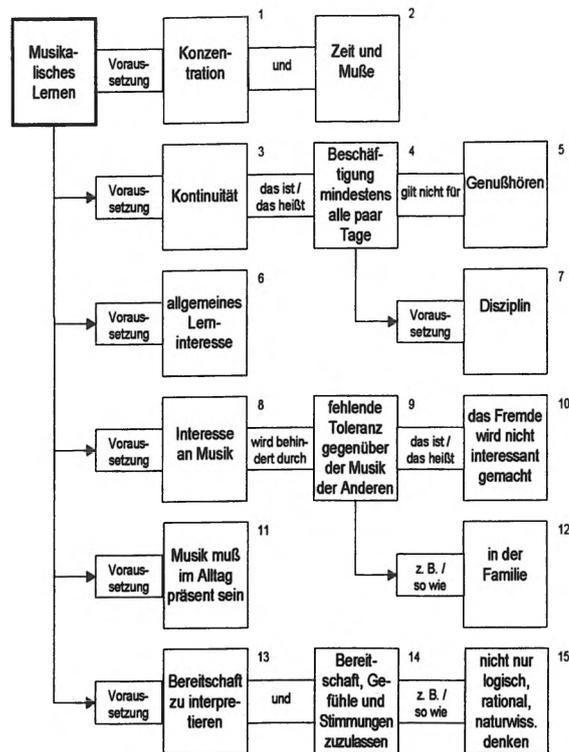


Abb. 2: Teilstruktur ‚Disziplin und Toleranz‘ (STML C)

Weitere Anregung lässt sich im Rahmen von Kursbesuchen erfahren, die dazu animieren *weiterzulernen* oder das Gelernte zu *vertiefen* (STML E; F). Dies gilt auch für die zahlreichen *Konzertangebote*, vor allem dann, wenn man von Bekannten aufgefordert wird, *erklärende Kommentare* zu den Konzerten abzugeben (STML A). Als anregendes *Schlüsselerlebnis* kann das erstmalige Hören eines Orchesters im Konzertsaal wirken (STML B) oder auch die Konfrontation mit bisher nicht gehörter, *unbekannter Musik* (STML B, E). Der Wunsch, sich fremder Musik lernend zu nähern wird auch von der Ahnung gespeist, dass in der Musik oft noch *mehr drin steckt*, als sich beim ersten Hören offenbart (STML E).

Als besonders stimulierend für musikalisches Lernen erwiesen sich unterdessen die beträchtlichen Defizitgefühle, die Erwachsene bezüglich ihrer musikalischen Fähigkeiten und Kenntnisse haben. Man wird angeregt zu lernen, weil man sich in diesem Bereich *ungebildet fühlt* (STML F). Man glaubt, nicht genug *über Mu-*

sik zu wissen (STML B, C, F), fürchtet aber, dass andere über dieses Wissen verfügen (STML B). Dies wiederum ruft die Befürchtung hervor, dass man aufgrund der Wissenslücken *dumm dastehen* könnte (STML C). Hinzu kommt das Gefühl, *nicht mitdiskutieren* zu können, insbesondere wenn man sich selbst lediglich dazu in der Lage sieht, Gefallensurteile zu fällen (STML E, F). Ergänzend hierzu wird das Streben nach Erweiterung der eigenen Kompetenzen im Umgang mit Musik als Lernansporn betrachtet. Man hegt den Wunsch *Kunstformen verschiedener Epochen mit Musik zu vergleichen* (STML C), würde gerne *Zusammenhänge* erkennen (STML E) und möchte Musik *besser verstehen* (STML F). Außerdem besteht Unzufriedenheit darüber, Musik oft *willkürlich* und zu wenig bewusst zu hören (STML E).

Grundlegende Anreize etwas zu lernen werden darüber hinaus in der Musik selbst gesehen. Wie Abb. 3 zeigt, spielen hierbei *Spaß* und *Begeisterung* eine wesentliche Rolle.

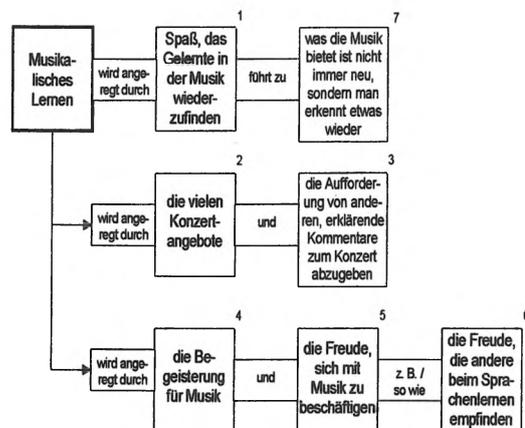


Abb. 3: Teilstruktur ‚Begeisterung für Musik‘ (STML A)

### Subjekt-theoretische Aussagen zu Zielen, die mit musikalischem Lernen angestrebt werden

Subjektive Theorien musikalischen Lernens geben Auskunft darüber, welche Ziele mit dem Lernen verfolgt werden. Wie in Abb. 1 bereits deutlich wurde, besteht ein wesentliches Lernziel darin, *Musik besser zu verstehen* (STML C; E;

F). Was Musikverstehen für die Untersuchungsteilnehmer bedeutet, wird u. a. in der folgenden Abb. 4 deutlich.

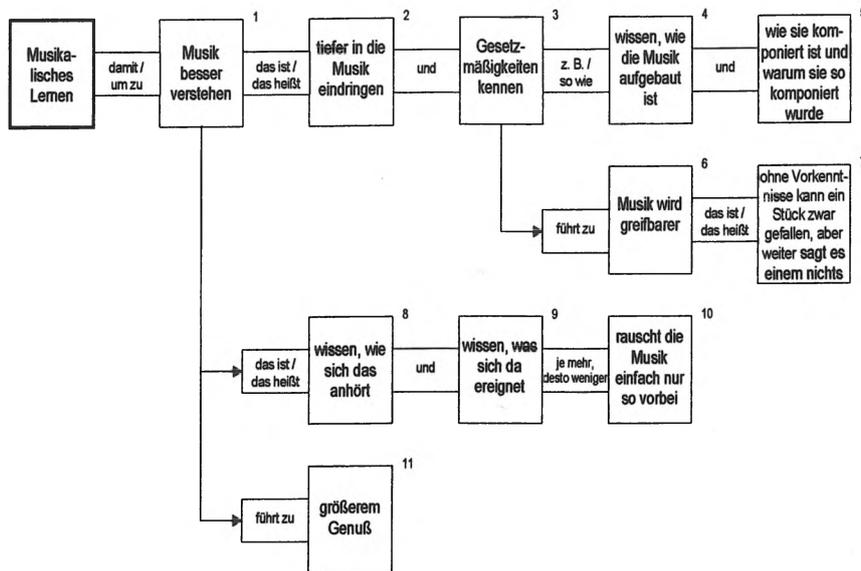


Abb. 4: Teilstruktur ‚Tiefer in die Musik eindringen‘ (STML F)

Um *tiefer in die Musik einzudringen* erscheint es den Befragten darüber hinaus notwendig, ihre analytischen Hörfähigkeiten zu verbessern. Wenn man dem musikalischen *Formverlauf folgen* will, muss man zunächst *Themen und Motive unterscheiden und wieder erkennen* können (STML A), z. B. auch dann, wenn sie als *Umkehrung* auftreten (STML D). Hierzu gehört auch, dass man die *Orchesterinstrumente* und *Ensemblebesetzungen kennt* und die verschiedenen *Instrumente heraushören* kann (STML B; F). Differenziertes Hören alleine reicht jedoch nicht aus; man sollte vielmehr auch über *Theoriekenntnisse* verfügen, z. B. über *Kontrapunkt, Tonarten, Disharmonien* und man sollte die musiktheoretischen *Fachbegriffe* kennen, damit man *das, was man hört auch benennen* kann (STML A; C). Damit wird dann ein weiteres Ziel erreichbar: Kommunikation über Musik. Man möchte nämlich *mit anderen über Musik reden können und erklären können, was da in der Musik abläuft* (STML A).

Für das eigene Verständnis ist es nicht nur hilfreich zu wissen wie das, was sich in der Musik ereignet *in Worten* aussieht, sondern auch wie es sich im Notenbild darstellt (STML C). Ergänzend zur sprachlichen Kompetenz sollten demnach *Notenkenntnisse* erworben werden, die es ermöglichen, *Musik von der Schrift her zu verstehen*, was wiederum dazu führen soll, dass sich *die Musik in Noten entschlüsselt* (STML C). Im Idealfall sollte man dazu in der Lage sein, sowohl beim Musikhören *in der Vorstellung die Noten zu sehen* als auch umgekehrt *die Musik im Geiste zu hören, wenn man die Noten sieht* (STML C; D). Man wäre dann auch fähig, kleine eigene Kompositionen zu notieren (STML C). Indes wird das Vertiefen der *Notenkenntnisse* zwar als sinnvoll betrachtet (STML B), jedoch i. d. R. nicht ernsthaft verfolgt.

Des Weiteren soll musikalisches Lernen dem Erwerb von *Hintergrundwissen* zur Musik dienen, wozu sowohl *sozial- und zeitgeschichtliche Hintergründe* gerechnet werden als auch *die Biographien* der Komponisten (STML A; C). Man möchte einfach *mehr über Musik wissen* (STML F) und *Zusammenhänge verstehen*, z. B. *zwischen verschiedenen Stilen* oder *zwischen Musik und anderen Bereichen* wie *Politik, Soziologie, Geschichte* (STML E). Hierzu gehören auch *musikgeschichtliche Zusammenhänge*, z. B. *wo und wann eine Musik geschrieben wurde, was sie früher aussagen sollte, welche Idee dahinter steckte, in welchem Zusammenhang sie gespielt wurde und welche Funktion sie hatte*. Dann wird es möglich, *Musik verschiedener Epochen zu erkennen* und auch andere *Kunstformen verschiedener Epochen mit Musik zu vergleichen* (STML C).

Dabei scheint ein Bedürfnis der Erwachsenen darin zu bestehen, die Musik richtig einordnen zu können, indem man z. B. Musik einer bestimmten *Zeit* oder *Epoch*e oder auch dem jeweiligen *Komponisten* zuordnet (STML A; B; C). Sicherlich schwingt hier ein bildungsbürgerliches Streben nach kulturellen Wissensgütern mit. Der Eindruck, hieran nicht gebührend teilzuhaben, kann Defizitgefühle hervorrufen. Musikalisches Lernen soll dann dazu führen, das *Fehlende nachzuholen* (STML F) und vorhandene *Lücken zu füllen* (STML D). Dies beinhaltet auch, dass man die überlieferten Rituale des Konzertlebens kennt und sich *im Konzertsaal* richtig zu verhalten weiß (STML B).

Ein weiteres Lernziel wird darin gesehen, *den Genuss* beim Musikhören zu *steigern* (STML D) und dabei zu erfahren, *wie schön Musik ist* (STML B). Man möchte lernen, *intensiver* und *bewusster* zu hören (STML D; E) aber auch vielseitiger, indem man z. B. auch einmal *andere Komponisten* hört (STML B). Dagegen soll vermieden werden, *völlig willkürlich alles zu hören, was kommt* (STML E), und man will sich nicht mehr darauf beschränken, lediglich zu hören ob etwas *gefällt* oder *nicht gefällt* (STML B).

**Subjekt-theoretische Aussagen zu Ergebnissen, die mit musikalischem Lernen erreicht wurden**

In enger Beziehung zu den oben dargestellten Lernzielen stehen die Aussagen der befragten Erwachsenen zu den Ergebnissen ihres Musiklernens. Wie die folgende Abb. 5 zeigt, werden solche Ergebnisse als *deutlich spür- und hörbar* beschrieben.

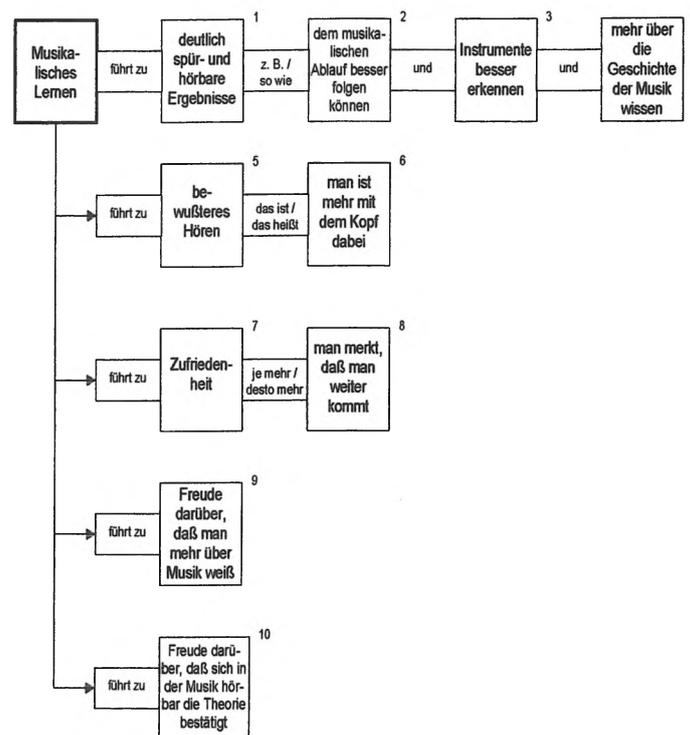


Abb. 5: Teilstruktur ‚Bewusstes Hören‘ (STML F)

Über die dort genannten Ergebnisse hinaus ermöglicht musikalisches Lernen *einen vertieften Zugang zur Musik* (STML B; D); *die Musik wird greifbarer* (STML F). Hierzu leistet die Verbesserung der analytischen Hörfähigkeit einen wichtigen Beitrag. Durch Lernen erkennt man Dinge in der Musik – wie z. B. einzelne Instrumente oder bestimmte Themen und Motive - *die man vorher nicht gehört hat* (STML B). Damit gelingt es besser, die *Kompositionsstrukturen* zu

*durchschauen* (STML C), was zudem als *spannend und interessant* empfunden wird (STML B) und als *Gewinn*, falls man die Strukturen tatsächlich *heraus hört* (STML D).

Die im Lernprozess gewonnenen Informationen erweitern *zudem das Spektrum der musikalischen Wahrnehmung* (STML D) und bewirken, dass beim Hören die *Aufmerksamkeit auf bestimmte Aspekte gelenkt* wird (STML E). Man hört *bewußter* und ist *mehr mit dem Kopf dabei* (s. Abb. 5, STML F). Als besonders erfreulich wird empfunden, wenn sich *das Gelernte in der Musik wieder findet* und sich damit *in der Musik hörbar die Theorie bestätigt* (STML A). Zugleich nimmt die *Vertrautheit* zu (STML D), so dass nicht immer alles, *was die Musik so bietet*, als *neu* und damit *unzugänglich* empfunden wird (STML A). Mit den Informationen wächst das *Verständnis*, denn *je mehr man über die Musik weiß, desto weniger rauscht sie einfach nur so vorbei* (STML F). Dies zeigt sich auch darin, dass man nun *musikalischen Aufführungen*, die vorher *unergündlich* schienen, *mehr Verständnis* entgegenzubringen vermag (STML B). Musik kann zwar auch ohne diese Kenntnisse gefallen, *aber weiter sagt sie einem dann nichts* (STML F).

Allerdings bedeutet Musikverstehen für die Erwachsenen nicht, sich beim Hören ständig mit den Strukturen eines Stückes und den Hintergrundinformationen etc. zu befassen. Vielmehr wird Musikverstehen als ein *naives Hören auf höherer Ebene* beschrieben, wobei man zwar u. a. die *Strukturen im Hinterkopf* hat, diese müssen aber *nicht immer präsent sein* (s. Abb. 1, STML D). Zu unterscheiden ist dieses Musikverstehen von einem emotionalen Verstehen, das auch ohne Lernen gelingen kann und im Wesentlichen darin besteht, die *Stimmung* oder *schöne Akustik* eines Stückes zu erkennen (STML C).

Ein weiteres erfreuliches Ergebnis musikalischen Lernens wird von den Befragten darin gesehen, über mehr allgemein-musikalisches Wissen zu verfügen. Man kennt *mehr Namen und Interpreten* (STML E) und verfügt über ein umfangreicheres Hörrepertoire (STML D). Zudem weiß man *mehr über die Geschichte der Musik*, so dass sich ein *Schema der historischen Zusammenhänge* und der *musikgeschichtlichen Epochen* entwickeln kann (STML D; F). Wenn es auf der Grundlage dieses Wissens gelingt, *Musik einer bestimmten Zeit* oder *einem Komponisten* zuzuordnen (STML B; E; F), wird dies als befriedigend erlebt (STML B). Auch im kommunikativen Bereich führt musikalisches Lernen zu den erwünschten Resultaten. Man kann über Musik reden und endlich *mehr zur Musik sagen als nur schön oder nicht schön*. Darüber hinaus kann man anderen *erklären, worauf man beim Hören achten sollte* (STML E).

Es werden aber auch Ergebnisse erzielt, die vor Lernbeginn von den Erwachsenen nicht unbedingt bewusst angestrebt wurden. So wird festgestellt, dass musikalisches Lernen einen Beitrag zur *Geschmacksentwicklung* leisten kann. Außerdem kann es trotz der damit verbundenen Anstrengung und Spannung auch zur

*Entspannung* führen (STML E). Als weiteres Ergebnis wird erfreut festgestellt, dass durch musikalisches Lernen Kontakt zu Musik entstehen kann, *die man früher nicht gehört hätte* (STML D), wobei zugleich die *Offenheit* gegenüber dieser Musik zunimmt. Neue musikalische Hörerfahrungen werden als spannend empfunden und regen die Neugier an (STML B). *Manchmal können einem dabei Augen und Ohren aufgehen* und man ist erstaunt, *was es für tolle Sachen gibt* (STML D; E).

Das herausragende Ergebnis musikalischen Lernens scheint unterdessen darin zu bestehen, den *Hörgenuß* zu steigern (STML B; D; F). Es verstärkt den *Spaß* und das *Vergnügen* beim Musikhören (STML E) und führt zu einem *intensiveren Gesamteindruck* (STML D).

#### **Subjekt-theoretische Aussagen zu Lernmethoden und -strategien, mit denen die angestrebten Ziele erreicht werden sollen**

In allen Teilstrukturen zu Lernmethoden und -strategien kommt dem *Musikhören* besondere Bedeutung zu oder wird sogar von den befragten Erwachsenen als die *wichtigste* Lernmethode betrachtet. Dabei beeinflussen Häufigkeit und Dauer des Musikhörens den Lernfortschritt. So wird empfohlen, *häufig* und *regelmäßig* Musik zu hören und dabei die gleichen Stücke mehrfach zu *wiederholen* – eine Tätigkeit, die mit dem *Üben* am Instrument verglichen wird (STML C; E; F). Dabei kann vergleichendes Hören sinnvoll sein, indem man z. B. *verschiedene Interpretationen eines Stückes vergleicht* oder auch bestimmte Merkmale unterschiedlicher Stücke (STML B; E). *Lernen durch Hören* könnte außerdem erleichtert werden, indem man versucht, beim Hören dem Notentext zu folgen (STML A; E), was aber i. d. R. an *fehlenden Notenkenntnissen* scheitert. Ersatzweise auf eine *graphische Notation* zurückzugreifen erscheint nur dann als sinnvoll, wenn diese vorher erläutert wurde (STML E).

Zwar wird davon ausgegangen, dass musikalische Lernprozesse sozusagen automatisch beim Hören stattfinden, im Allgemeinen sind jedoch weitere Informationen erforderlich, die man vornehmlich durch *Lesen* erhält (STML A; B; C; D; E; F). Hierbei wird auf *Bücher*, *Programmhefte* oder *CD-Beilagen* zurückgegriffen, die sich mit der *Musikgeschichte* oder mit den *Biographien* der Komponisten befassen und dabei auch *gesellschaftliche Zusammenhänge* aufzeigen sollten. Außerdem sollten sie Werkbeschreibungen enthalten<sup>5</sup> (STML D; F). Als ideale Lernmethode wird die Kombination von *Musikhören* und *Lesen* über Musik be-

---

<sup>5</sup> In dieser Stichprobe spielt der Computer als Lernmedium für Erwachsene noch keine Rolle. Es steht aber zu vermuten, dass sich dies aufgrund seiner vielfältigen Einsatzmöglichkeiten in diesem Bereich zunehmend ändern wird.



Ähnliche Lernsituationen ergeben sich bei Konzertbesuchen, wenn zum *Konzert Erklärungen* abgegeben werden, z. B. von *Bekanntem* oder organisiert vom *Veranstalter* (STML C). Ein Konzertbesuch ist auch deshalb lehrreich, weil man *Musiker und Instrumente* nicht nur *hören*, sondern auch *sehen* kann. Dies gilt insbesondere im Bereich der Neuen Musik (STML E). Zudem wird der Besuch von *Kursen* und *Seminaren* empfohlen, da auch hier Musikhören auf der Basis weiterführender Informationen ermöglicht wird (STML B; C; D; E; F), z. B. indem die Musik analytisch in *kleinste Einheiten aufgeschlüsselt* wird (STML C). Dabei spielt wieder die Kommunikation über Musik eine wichtige Rolle, und zwar nicht nur indem man *etwas Gehörtes erklärt bekommt* (STML C), sondern auch, indem man *mit Leuten* über Musik *redet* bzw. sich *mit Gleichgesinnten austauscht* (STML A; B).

Schließlich wird von einigen Befragten davon ausgegangen, dass der Lernprozess durch aktives Musizieren unterstützt werden kann (STML B; C; D; F). Ideal für den Lernerfolg wäre demnach eine *Mischung aus Theorie und Praxis* (STML D), d. h. aus Lernen im oben beschriebenen Sinne in Verbindung mit dem eigenen Singen oder Instrumentalspiel, da *aktives Musizieren* den *Zugang zur Musik* und zur *Theorie* erleichtert (STML F).

#### **Subjekt-theoretische Aussagen zu Problemen, die musikalisches Lernen ver- oder behindern können**

Allerdings treten beim Lernen auch Probleme auf, die in den subjektiven Theorien der Erwachsenen thematisiert werden. Vor allem die Zeit spielt eine wichtige Rolle. Es handelt sich nämlich um ein zeitaufwendiges Hobby, das nur ausgeübt werden kann, wenn genügend *Freizeit* zur Verfügung steht (STML A; F). Bei einer durch Familie oder Beruf *fremdbestimmten Lebenssituation* (STML B) ist dies oft nicht der Fall, so dass das Lernen be- oder gar verhindert wird. Eine hohe Arbeitsbelastung führt aber nicht nur zu *Zeitmangel* (STML A), sondern man hat auch *weniger Lust, in der Freizeit* einer anstrengenden Tätigkeit nachzugehen (STML F), wozu musikalisches Lernen zweifelsfrei gerechnet wird. Hinzu kommt, dass dann auch die notwendige Konzentrationsfähigkeit nicht immer gegeben ist und man durch *störende Gedanken* abgelenkt wird. Es fehlt einfach die richtige *Grundstimmung, sich mit dem Hobby zu beschäftigen* (STML A).

Als problematisch erweisen sich ferner *mangelnde Vorkenntnisse*, die zudem nur schwer aufzuholen sind. Hierunter fallen z. B. *fehlende Notenkenntnisse*, die u. a. dafür verantwortlich gemacht werden, dass es im Umgang mit Musik zu *Verständnisproblemen* kommen kann. Vorkenntnisse spielen auch im Rahmen von Kursbesuchen eine bedeutende Rolle. Zu Problemen kann es hier durch *unterschiedliche Wissensstände der Kursteilnehmer* kommen (STML B).

Auch können nach Ansicht der subjektiven Theoretiker negative Lernerfahrungen, die man früher z. B. im Musikunterricht in der Schule gemacht hat, zu Lernproblemen führen (STML B). Dies gilt auch für negative Erfahrungen mit dem Instrumentalspiel und dem damit verbundenen *Zwang zum Üben* (STML A; B). Negative Auswirkungen solcher Lernerfahrungen werden insbesondere im motivationalen Bereich vermutet und können sogar dazu führen, dass man sich ganz *von der Musik abwendet* (STML A).

Ein weiteres Problem wird darin gesehen, das Gelernte *nicht anwenden zu können* (STML A) oder bereits Gelerntes wieder zu *vergessen* (STML C). Dies zeigt sich z. B. darin, dass man die Musik eines Komponisten nicht wieder erkennt, *obwohl man viel über ihn und seine Musik zu wissen glaubt* (STML A; B). Solche Misserfolgserlebnisse bewirken *Unzufriedenheit*. Man hat dann das Gefühl, *nicht richtig gelernt zu haben bzw. das Gelernte nicht verinnerlicht zu haben* (STML A).

Es wird aber auch der Lerngegenstand selbst als Problem empfunden, vor allem deshalb, weil sich Musik einer statischen Betrachtung entzieht. Die Musik *rauscht* meist *so schnell vorbei*, dass man das Gelernte in ihr nicht wieder zu finden vermag (STML F). Es bleibt der Eindruck der *Fremdheit und Komplexität* der Musik. Was das für musikalisches Lernen bedeutet, wird am Beispiel der Teilstruktur der subjektiven Theorie von Frau C deutlich (Abb. 7).

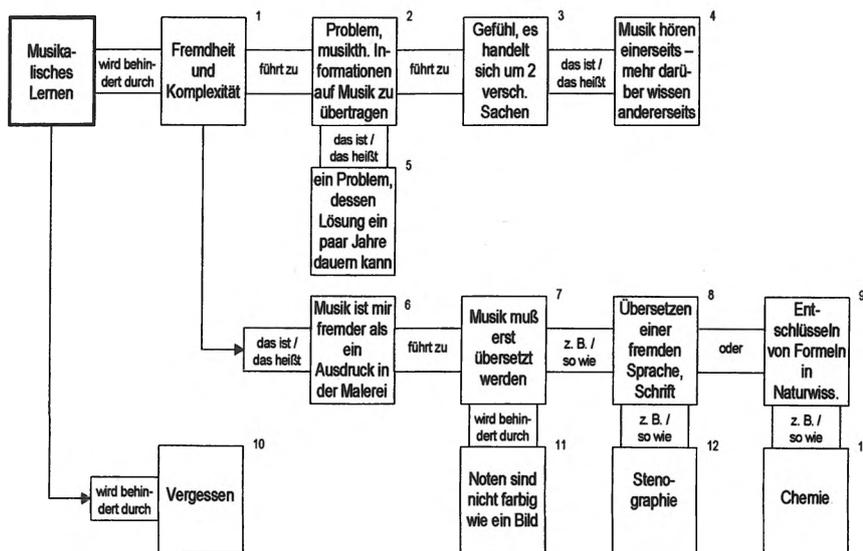


Abb. 7: Teilstruktur 'Fremdheit und Komplexität' (STML C)

Des Weiteren problematisch erscheint den Erwachsenen die Verwendung *schwer verständlicher Fachbegriffe*, die das Lernen unnötig erschweren (STML F). Sollten die auftretenden Verständnisprobleme nicht gelöst werden können, so wirkt sich dies auf den weiteren Lernprozess demotivierend aus (STML B).

Der im Allgemeinen als problematisch angenommene Faktor *Lebensalter* wirkt sich nach Ansicht der Erwachsenen nicht negativ aus. Lediglich beim *Erlernen eines Instruments* werden mögliche mit dem Alter wachsende Lernprobleme eingeräumt (STML B).

Ferner wird in einigen subjektiven Theorien die Ansicht vertreten, musikalisches Lernen bereite *keinerlei Probleme* und zwar deshalb nicht, *weil man es aus Spaß macht*. Sollte ein Lerngegenstand einmal zu große Probleme bereiten und daher *keinen Spaß mehr machen*, gibt es in der Musik genügend anderes, mit dem man sich lernend auseinandersetzen kann (STML D).

#### 4. Fazit

Mit dem vorliegenden Text sollte ein Einblick in mein Forschungsprojekt und damit in das musikalische Lernen Erwachsener aus Sicht der Lernenden gegeben werden. Dem Anspruch des Forschungsansatzes folgend wurden die auszugsweise aufgeführten Ergebnisse andernorts von mir dazu genutzt, nach weiteren Auswertungsschritten Hypothesen für die künftige Erforschung des Musikkerns Erwachsener abzuleiten und zu diskutieren (vgl. Beckers 2003b).

Abschließend möchte ich einige der mir wichtigen Erfahrungen mit meinem Forschungsansatz kurz zusammenfassen. Das Anliegen der Studie bestand darin, mehr über das Musikkern Erwachsener zu erfahren. Es sollte ein Forschungsansatz entwickelt werden, der die lernenden Subjekte in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses rückt und sie dabei als denkende und weitgehend autonom handelnde Individuen ernst nimmt. Indem eine subjekt-wissenschaftliche Forschungsperspektive eingenommen wurde, konnte diesen Forderungen nach meinem Dafürhalten Rechnung getragen werden.

Hiervon ausgehend konnten mithilfe des Konstrukts 'subjektive Theorie musikalischen Lernens' unter Anwendung der beschriebenen Forschungsmethoden komplexe Theoriestrukturen rekonstruiert werden, die wesentliche Aspekte musikalischen Lernens aus Sicht der Lernenden repräsentieren. Als ein Fazit der Studie lässt sich somit festhalten, dass Erwachsene, die sich in ihrer Freizeit lernend mit Musik befassen, offensichtlich über ein recht umfassendes Wissen hierüber verfügen. Die These, Erwachsene hätten nur *geringe Kenntnisse zum Thema Lernen* (Asselmeyer 1996, 224) konnte somit bezogen auf das Musikkern der hier befragten Erwachsenen nicht bestätigt werden.

Zugleich konnte mit dieser Studie gezeigt werden, dass sich das Konstrukt der subjektiven Theorien auf musikpädagogische Fragestellungen anwenden lässt. Zukünftige Forschung sollte m. E. dazu genutzt werden, den Forschungsansatz unter musikpädagogischen Gesichtspunkten methodisch und methodologisch weiter auszudifferenzieren, wobei eine spannende Aufgabe u. a. darin bestehen könnte zu prüfen, ob und wie sich die subjektiven Theorien einzelner Individuen zu überindividuellen Modalstrukturen musikalischen Lernens zusammenfassen lassen (vgl. Stössel/Scheele 1992). Als nächster Forschungsschritt wäre dann ein Vergleich zwischen den subjektiven Theorien verschiedener Personengruppen möglich, der zum Verständnis der Besonderheiten musikalischen Lernens einen wertvollen Beitrag leisten könnte.

Forschungsmethodisch hat sich insbesondere die Methode der kommunikativen Validierung bewährt. Die Gefahr des Nicht- oder Missverstehens der Untersuchungsteilnehmer sowie Fehlinterpretationen ihrer Aussagen konnten hiermit deutlich reduziert werden. Der Prozess der kommunikativen Validierung gewährte den Untersuchungsteilnehmern weitreichende Einflussmöglichkeiten auf den Forschungsprozess und zeigte ihnen zugleich, dass sie als Partner *auf dem Weg der Erkenntnis* ernst genommen wurden.

## 1. Literatur

- Asselmeyer, H. (1996): Einmal Schule – immer Schule. Eine empirische Studie zum Lernverständnis Erwachsener. Frankfurt: Lang.
- Beckers, E. (2003a; im Druck): Grundlegung des Konstrukts subjektive Theorie musikalischen Lernens. In: M. Pfeffer & J. Vogt (Hg.), Lernen und Lehren als Thema der Musikpädagogik (Sitzungsbericht 2002 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik). Münster: Lit.
- Beckers, E. (2003b): Erwachsene lernen Musik. Empirische Studien zu subjektiven Theorien des Musikkernens Erwachsener aus Sicht der Lernenden. Münster: Lit.
- Bortz, J. & Döring, N. (1995): Forschungsmethoden und Evaluation. Berlin: Springer.
- Dann, H.-D. (1992): Variation von Lege-Strukturen zur Wissensrepräsentation. In: B. Scheele (Hg.), Struktur-Lege-Verfahren als Dialog-Konsens-Methodik. Forschungsentwicklung bei der rekonstruktiven Erhebung Subjektiver Theorien. Münster: Aschendorf, 1-39.
- Dieckmann, A. (1995): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Eckart-Bäcker, U. (1990): Musikpädagogik in der Erwachsenenbildung - eine gesellschaftliche und pädagogische Notwendigkeit: Einführung in die Problematik. In: W. Pütz (Hg.), Musik und Körper (Musikpädagogische Forschung, Bd. 11). Essen: Blaue Eule, 246-262.
- Eckart-Bäcker, U. (1993): Musikkernen in der Lebensspanne – Konsequenzen für die Musikpädagogik. In: M. L. Schulten (Hg.), Musikvermittlung als Beruf (Musikpädagogische Forschung, Bd. 14). Essen: Blaue Eule, 35-46.

- Groeben, N. & Scheele, B. (1977): Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts. Darmstadt: Steinkopff.
- Groeben, N. (1986): Handeln, Tun, Verhalten als Einheiten einer verstehend-erklärenden Psychologie. Tübingen: Francke.
- Groeben, N. (1988): Explikation des Konstrukts ‚Subjektive Theorie‘. In: N. Groeben, D. Wahl, J. Schlee & B. Scheele (Hg.): Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen: Francke, 17-24.
- Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (1988): Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen: Francke.
- Groeben, N. (1992): Die Inhalts-Struktur-Trennung als konstantes Dialog-Konsens-Prinzip?! In: B. Scheele (Hg.), Struktur-lege-Verfahren als Dialog-Konsens-Methodik. Forschungsentwicklung bei der rekonstruktiven Erhebung Subjektiver Theorien. Münster: Aschendorf, 42-89
- Holzkamp, K. (1987): Lernen und Lernwiderstand. Skizzen zu einer subjektwissenschaftlichen Lerntheorie. In: Forum Kritische Psychologie 20, 5-36.
- Holzkamp, K. (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt: Campus.
- Huber, G. L. & Mandl, H. (Hg., 1982): Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung. Weinheim: Beltz.
- Kaiser, H. J. (1996): Was tun wir eigentlich, wenn wir uns mit unbekannter Musik auseinandersetzen? oder: Vorbereitende Überlegungen zu einer pädagogischen Theorie »Musikalischen Lernens« In: U. Eckart-Bäcker, (Hg), Musik-Lernen. Theorie und Praxis. Studien zur Theorie der Musikpädagogik (Sitzungsbericht 1993 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik). Mainz: Schott. 9-39.
- Kaiser, H. J. (1999): Wie viel Theorie, wie viel Philosophie braucht ein(e) Musiklehrer(in)? Zur Professionalisierung musikbezogener Lehre. In: Musik & Bildung, 3, 2-6.
- Kaiser, H. J. (2000): „Ich bin keine Ratte, ich bin keine Taube, ich bin kein System“. Ein pädagogischer Begriff musikalischen Lernens. In: Musik & Bildung, 3, 10-21.
- Kelly, G. A. (1955): The Psychology of Personal Constructs, Vol. I, II. New York: Norton.
- König, E. (1995): Qualitative Forschung in der Erwachsenenbildung. In: E. König & P. Zedler (Hg.), Bilanz qualitativer Forschung. Bd. I: Grundlagen qualitativer Forschung. Weinheim: Deutscher Studien Vlg., 195-206.
- Lamnek, S. (1995): Qualitative Sozialforschung. Bd. 1: Methodologie, Bd. 2: Methoden und Techniken. Weinheim: Beltz.
- Laucken, U. (1974): Naive Verhaltenstheorie. Stuttgart: Klett.
- Mayring, Philipp (1999): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Scheele, B. & Groeben, N. (1984): Die Heidelberger Struktur-lege-Technik (SLT). Eine Dialog-Konsens-Methode zur Erhebung Subjektiver Theorien mittlerer Reichweite. Weinheim: Beltz.
- Scheele, B.; Groeben, N. & Christmann, U. (1992): Ein Alltagssprachliches Struktur-lege-Spiel als Flexibilisierungsversion der Dialog-Konsens-Methodik. In: B. Scheele (Hg.), Struktur-lege-Verfahren als Dialog-Konsens-Methodik. Forschungsentwicklung bei der rekonstruktiven Erhebung Subjektiver Theorien. Münster: Aschendorf, 152-195.
- Schlee, J. (1988): Menschenbildannahmen: vom Verhalten zum Handeln. In: N. Groeben, D. Wahl, J. Schlee & B. Scheele (Hg.): Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen: Francke, 11-17.

- Skowronek, H. (2001): Lernen und Lerntheorien. In: L. Roth (Hg.), Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München: Oldenbourg, 212-224.
- Stössel, A. & Scheele, B. (1992): Interindividuelle Integration Subjektiver Theorien zu Modalstrukturen. In: B. Scheele (Hg.), Struktur-Gege-Verfahren als Dialog-Konsens- Methodik. Forschungsentwicklung bei der rekonstruktiven Erhebung Subjektiver Theorien. Münster: Aschendorf, 333-385.

Dr. Erich Beckers  
Zur Aabrücke 22  
48329 Havixbeck