

Kleinen, Günter [Hrsg.] Kind und Musik

Laaber : Laaber-Verlag 1984, 374 S. - (Musikpädagogische Forschung; 5)



Quellenangabe/ Reference:

Kleinen, Günter [Hrsg.]: Kind und Musik. Laaber : Laaber-Verlag 1984, 374 S. - (Musikpädagogische Forschung; 5) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-122818 - DOI: 10.25656/01:12281

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-122818>

<https://doi.org/10.25656/01:12281>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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

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

Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Musikpädagogische Forschung

Band 5:
Kind und Musik

D 122/8 4/2

LAABER-VERLAG

Musikpädagogische Forschung

Band 5 1984

Hrsg. vom Arbeitskreis Musikpädagogische
Forschung e. V. durch Günter Kleinen

Musikpädagogische Forschung

Band 5 : Kind und Musik

LAABER-VERLAG

ISBN 3 -89007-026-4

© 1984 by Laaber Verlag

Dr. Henning Müller-Buscher

Nachdruck, auch auszugsweise, nur
mit Genehmigung des Verlages

Vorwort

Wie die Hamburger Tagung zeigte, reicht das, was an empirisch abgesicherter Erkenntnis über „Kind und Musik“ vorliegt, bei weitem nicht aus zur wissenschaftlichen Fundierung einer Theorie musikalischer Erziehung, die zugleich Handlungsanweisungen für den beruflichen Alltag der Pädagogen enthielte.

Dies mutet 25 Jahre nach Gerhard Kubes gleichnamiger Schrift als Rückschritt an. Denn dort wird aus dem damals als gesichert betrachteten entwicklungspsychologischen Stufenmodell ein an Jahrgangsstufen fixiertes musikunterrichtliches Vorgehen dargelegt, das mit dem Anspruch wissenschaftlicher Absicherung verbunden war.

Inzwischen aber ist die Stufentheorie widerlegt — ein dynamisches Modell ist an ihre Stelle getreten. Allgemein verbreitete Auffassungen musikalischer Begabung sind problematisiert worden — an zentrale Stelle des Entwicklungsprozesses rückte statt dessen der Sozialisationsbegriff, der heute wiederum in einer Interaktionstheorie aufgehoben wird. Der Anspruch auf eine geschlossene Theorie musikalischer „Bildung“ wurde zurückgestellt zugunsten notwendiger und auch methodisch leistbarer Detailuntersuchungen. Schließlich mußte die intentionale Erziehung der Schule angesichts stark mediengeprägter funktionaler Erziehungsprozesse in außerschulischen Bereichen relativiert werden.

Vor diesem Hintergrund erbrachte die Tagung, deren Referate hier nachzulesen sind, durchaus Nützliches: die Aufarbeitung historischer Aspekte pädagogischer Musik unseres Jahrhunderts, die kritische Darstellung musikalischer Curricula in der Früherziehung und in einem Teilbereich der Instrumentalpädagogik, musikpsychologische Theoriebildung hinsichtlich der Themen Entwicklung, Wahrnehmung und Lernen, Reflexionen zur Unterrichtsmethodik, zu Lied und Singen, zu Kindertanz, zu massenmedialer Musikangeboten, zum Versuch einer Integration ausländischer Kinder über musikalische Lernangebote, zum Gruppeneinsatz elektronischer Tasteninstrumente, zur Berücksichtigung der Populärmusik in den Curricula, sorgfältige empirische Erhebungen zu den Präferenzen für Musikinstrumente bei Jugendlichen und zur Situation der Lehrkräfte an Musikschulen.

Zusätzlich zu diesen mit dem Tagungsthema „Kind und Musik“ verknüpften Beiträgen sollte der Auftakt zu neuen Forschungsarbeiten gegeben werden das weite Feld einer musikpädagogischen Unterrichtsforschung harrt einer fruchtbaren Bestellung, die ganz im Sinne wünschenswerter Hilfestellungen für die Praxis liegen dürfte. Die beiden Referate ließen weniger als die Dis-

kussion erkennen, daß eine solche Forschung nicht nur unterrichtsmethodische Fragen, sondern auch solche der Zielsetzung, nicht nur Lernziele, sondern auch Lehrerverhalten, nicht nur die Vorgänge im Musikunterricht, sondern auch dessen institutionelle Vorgaben im Blick haben muß — viele weitere Jahre ganz im Dienst des Themas „Kind und Musik“.

Der Senat der Stadt Hamburg sowie die Deutsche Forschungsgemeinschaft haben die Durchführung der Tagung durch die Gewährung von Zuschüssen, die Musikhochschule Hamburg durch Bereitstellung der Räumlichkeiten ermöglicht. Ihnen sei auch an dieser Stelle herzlich gedankt.

Günter Kleinen

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
Tagungsprogramm Hamburg 1983	11
<i>Heinz Antholz</i> Pädagogische Musik im 20. Jahrhundert. Ein Paradigma musikpädagogischer Häresie?	15
<i>Dieter Rexroth</i> Paul Hindemith und Brechts Lehrstück	30
<i>Helmut Segler</i> Einige Anmerkungen zur Geschichte der Kindheit und zur „Musik der Kinder/Musik für Kinder“	39
<i>Günther Batel</i> Musik und Aktion. Auswertung einer Fragebogen- und Interviewerhebung über die Verbreitung von Kindertänzen, -liedern und –spielen in Süddeutschland, Österreich und der Schweiz	55
<i>Walter Kugler</i> Menschenkenntnis und Unterrichtsgestaltung. Zur Theorie und Praxis der Waldorfschulen unter besonderer Berücksichtigung der Musik	75
<i>Wilhelm Wiczerkowski/Hans zur Oeveste</i> Theoretische Grundzüge der Entwicklungspsychologie	86
<i>Michel Imberty</i> Die Bedeutung zeitlicher Strukturen für die musikalische Entwicklung	106
<i>Helmut Moog</i> Über Eigenarten musikalischen Lernens. Ein Beitrag zu einer musikalischen Lerntheorie	129

<i>Gertrud Meyer-Denkman</i>	
Wahrnehmungspsychologische und neurophysiologische Aspekte des Musiklernens	151
<i>Margrit Küntzel-Hansen</i>	
Musikhören mit Kindern im Elementarbereich	170
<i>Erika Funk-Hennigs</i>	
Zum massenmedialen Musikangebot im Bereich von Kinderschallplatte und -cassette. Mediendidaktische Konsequenzen für Musikpädagogen	178
<i>Hildegard Krützfeldt-Junker</i>	
Neue Lieder für Kinder	217
<i>Roselore Wiesenthal</i>	
Zielvorstellungen und Unterrichtsplanung im Klavierunterricht mit acht- bis zwölfjährigen Anfängern	231
<i>Marie Luise Schulten</i>	
Integration ausländischer Kinder durch Musik	251
<i>Günther Noll</i>	
Curriculumforschung im Elementarbereich. Ausgewählte Materialien zum Verhältnis von Kind und Musik im Vorschulalter	265
<i>Adam Kormann</i>	
Möglichkeiten und Grenzen der Kasuistik — beispielhaft dargestellt an einer Lehrkräftebefragung im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung der Programms „Musikalische Früherziehung“	284
<i>Walter Scheuer</i>	
Präferenzen für Musikinstrumente bei Jugendlichen. Eine laufende repräsentative Studie in Hannover	300
<i>Bernd Enders / Franz Firla / Dorotheus Plasger</i>	
Erfahrungen mit dem Gruppeneinsatz von elektronischen Tasteninstrumenten im Unterricht	316

<i>Franz Firla</i>	Erfahrungsbericht und Fragebogenauswertung zum Gruppeneinsatz von Keyboards im Musikunterricht in einer Gemeinschaftshauptschule	323
<i>Dorotheus Plasger / Uwe Plasger</i>	Das Keyboard-System MUSIDACTA. Beschreibung, Unterrichtsbeispiele, Erfahrungen	331
<i>Hans Günther Bastian</i>	Unterrichtsforschung in der Musikpädagogik. Erkenntniskritische Aspekte und forschungspraktische Perspektiven	339
<i>Sigrid Abel-Struth</i>	Allgemeine und musikpädagogische Unterrichtsforschung. Gegenstand — Methoden — Probleme	360

AMPF-Tagung Hamburg — 14. bis 16. Oktober 1983

Programm

Freitag, 14. 10. 1983

11.00 — 13.00 Uhr

Forschungssituation an Universitäten und Musikhochschulen der Bundesrepublik
(Roundtable interessierter Kollegen)

14.00 — 16.30 Uhr

Heinz Antholz (Bonn)

Moderation: G. Kleinen

Pädagogische Musik im 20. Jahrhundert

Dieter Rexroth (Frankfurt)

Das Lehrstück in den zwanziger Jahren

Walter Kugler (Zürich)

Menschenkenntnis und Unterrichtsgestaltung. Zur Theorie und Praxis der Waldorfschule unter besonderer Berücksichtigung der Musik

17.00 — 19.00 Uhr

Gertrud Meyer-Denkman
(Oldenburg)

Moderation: H. J. Kaiser

Musiklernen beim Kinde. Neuere Aspekte der Lernpsychologie und der Wahrnehmungspsychologie und ihre musikpädagogischen Konsequenzen

Margrit Küntzel-Hansen (Lüneburg)

Musikhören mit Kindern im Elementarbereich
(Berichterstatter: Gottfried Küntzel)

Roselore Wiesenthal (Paderborn)

Zielvorstellungen und Unterrichtsplanung im Klavierunterricht mit 8-bis 12-jährigen Anfängern

20.00 — 20.45 Uhr

Hildegard Krützfeldt-Junker
(Hamburg)

20.45 — 21.45 Uhr

Diether de la Motte (Hannover)

Samstag, 15. 10. 1983

9.00 — 11.00 Uhr

Klaus Meynersen

Erika Funk-Hennigs (Aachen)

Helmut Moog (Köln)

11.00 — 13.00 Uhr

Wilhelm Wiczzerkowski (Hamburg)

Michel Imberty (Paris)

14.00 — 16.30 Uhr

Günther Noll (Neuß)

Adam Kormann (Landshut)

Marie -Luise Schulten (Köln)

Neue Lieder für Kinder

Neue Texte, Lieder und Musik für Kinder
und Erwachsene

Moderation: H. de la Motte-Haber

Musikerziehung im Fernsehen. Vor-
stellung des ZDF-Bildungsprogramms
„Musikdose“

Zum massenmedialen Musikangebot im
Bereich von Kinderschallplatte und -
cassette. Mediendidaktische Konse-
quenzen für Musikpädagogen

Über. Eigenarten musikalischen Lernens.
Ein Beitrag zu einer musikalischen
Lerntheorie

Zum gegenwärtigen Stand entwick-
lungspsychologischer Forschung

Die Bedeutung zeitlicher Strukturen für
die musikalische Entwicklung

Moderation: K.-E. Behne

Curriculumforschung im Elementarbe-
reich

Möglichkeiten und Grenzen der Kasuistik
– beispielhaft dargestellt an einer
Lehrkräftebefragung im Rahmen der
wissenschaftlichen Begleitung der Er-
probung des Programms „Musikalische
Früherziehung“

Integration ausländischer Kinder durch

Musik

17.00 — 19.00 Uhr

Sigrid Abel-Struth (Frankfurt/M.)

Moderation: H.-G. Bastian

Musikpädagogische Unterrichtsforschung

Hans Günther Bastian (Bonn)

Unterrichtsforschung in der Musikpädagogik. Erkenntniskritische Aspekte und forschungspraktische Perspektiven

20.00 — 21.30 Uhr

Mitgliederversammlung

Sonntag, 16. 10. 1983

9.00-11.00 Uhr

Walter Scheuer (Hannover)

Moderation: M. L. Schulten

Präferenzen für Musikinstrumente

Bernd Enders (Osnabrück)/
Franz Firla (Mülheim)/ Dorotheus
Plasger (Bremen)

Erfahrungen mit dem Gruppeneinsatz von elektronischen Tasteninstrumenten im Unterricht

Berichte über laufende Projekte:

Adam Kormann (Landshut)

Befragung zur Studierfähigkeit

Günther Batel (Braunschweig)

Musik und Aktion. Kindertänze, -lieder und -spiele in Süddeutschland, Österreich und der Schweiz

11.00 — 13.00 Uhr

Karl-Heinrich Ehrenforth (Detmold)

Moderation: W. Klüppelholz

Theorie heute — ein Traum?

Anmerkungen zur Wissenschaftskrise

Helmut Segler (Braunschweig)

Einige Anmerkungen zur Geschichte der Kindheit und zur „Musik der Kinder / Musik für Kinder“

Abschlußdiskussion

Pädagogische Musik im 20. Jahrhundert. Ein Paradigma musikpädagogischer Häresie?

HEINZ ANTHOLZ

*Günter Kleinen (Hg.): Musik und Kind. - Laaber: Laaber 1984.
(Musikpädagogische Forschung. Band 5)*

I. Pädagogische Musik — ein Beitrag zur musikpädagogischen Konstitutionsproblematik

P ä d a g o g i s c h e M u s i k: Wortkopulation und Sachkomplex rühren unweigerlich die alte Primatsdiskussion zwischen Pädagogik und Ästhetik auf, welche sich von Aristoteles bis Adorno durchhält: Wer ist wem mit konstitutiven oder regulativen Ansprüchen übergeordnet? Wie und ob überhaupt Lehrkunst als eine „nichtkünstlerische Kunst“ im Fächernetz der Poetik einzufangen sei, trieb schon den Philosophen aus Stagira um. Daß Kunst vor Pädagogik kusche, weil „*ein Außerästhetisches normativ im Ästhetischen sich einrichte*“, trieb dem aus Frankfurt den Angstschweiß auf die Stirn. Pädagogische Musik provoziert „*das Ärgernis der Pädagogik überhaupt, in der nach ihr benannten Musik konkret geworden*“.¹ Sie mahnt Besinnung auf eine schwierige Beziehung an: Konvergieren oder divergieren Pädagogik und Kunst?

Denn pädagogische Musik ist durch Absichtlichkeit gezeichnet. Man merkt die Absicht und ist verstimmt — so der Ästhet. Man vernimmt die Absicht und ist nicht in Stimmung — so der Scholar. Aber man goutiert auch die Absicht, weil's stimmt, eben pädagogisch — so der Musikpädagoge. Ein Pädagogiker, mit Schelsky gesprochen? Denn hat Kunst Lehr- und Lernziele? Und macht nicht pädagogische Musik aus der Not künstlerischer Reduktion die Tugend pädagogischer Verwendbarkeit? Wie es ja wohl vom Schlager heißt, seine künstlerische Dummheit mache seine kommerzielle Schläue aus, so ähnlich von pädagogischer Musik, ihre künstlerische Beschränkung oder Beschränktheit ihre magistrale Klugheit. Und „*der Erwerbsgenius unserer Zeit*“, vor dem schon J. Burckhardt warnte, achtet ja nicht gerade auf Qualitäten, sondern auf alsbaldigen Ge- und Verbrauch.) Kann sich der Musikpädagoge angesichts zum mindesten verhohlener Tribunalisierung „seiner“ Musik mit dem Nachruf von W. Busch auf den Photographen trösten: „*Ehret ihn, denn er kann nichts dafür*“, nämlich für gefertigte Abbilder von Wirklichkeit und Welt? Ist pädagogische Musik nur ein Abklatsch musikalischer Wirklichkeit, Abkehr von offizieller Musikwelt, häretisch-subversiv gegenüber Ansprüchen und Interessen von Kunst und Ästhetik?

P ä d – a g o g i s c h e M u s i k: Als im wörtlichen Sinn kinder-führende, kinder-anleitende Musik zeigt sie an, daß Kindheit heute als eine „pädagogische Kindheit“ gezeichnet ist. Zählt päd-agogische Musik zu jenen „*didaktisch funktionellen Spielsachen — lauter glattes, geometrisches Zeug, das die Phantasie der Kinder nicht anregt*“, das ihnen aber „*Erklärungsprofis*“ mit „*behutsam überdeutlichen Stimmen*“ andienen? So Gabriele Wohmann in ihrem Erziehungsroman, der übrigens selbst ein Exempel „pädagogischer Kunst ist und auf die begriffliche Spanne unseres intentionalen Gegenstandes hinweist.² Ruft musikalische Päd-agogik zwangsläufig Antipädagogik auf den Plan, die das Naturrecht des Kindes schützen möchte? Oder entpuppt sich auch diese „weiße Pädagogik“ als eine Abzirkelung von ausgewachsener Musik? — Fragen über Fragen, die sich angesichts des Reizwortes pädagogische Musik im erziehungs- u n d kunstkritischen Horizont des diesjährigen Tagungsthemas eröffnen.

M u s i k p ä d a g o g i k: Sie ist durch den Ärger an und mit der pädagogischen Musik zu einer „*existentiellen Konzentration*“ (R. Bultmann) herausgefordert. Ähnlich der Theologie, die sich der Frage zu stellen hat, wie der Wissenschaft ihr Recht gegenüber dem Glauben zu sichern sei, ohne umgekehrt Glaubenserfahrung und -leben in Wissenschaft aufgehen zu lassen, ist die Musikpädagogik gefragt, wie der Pädagogik ihr Recht gegenüber der Kunst zu begründen sei, ohne vice versa Musikerfahrung und -leben in pure Pädagogik auslaufen zu lassen. Gerade pädagogische Musik ist ein Induktionsfeld für die Konstitutionsthematik der Musikpädagogik mit ihrer Verschränkungslage von Musik und Pädagogik.

Mit pädagogischer Musik kann es sich die Musikpädagogik also nicht gerade „kinderleicht“ machen. Dabei gibt es nicht wenige Versuchungen, das Thema leichtfertig zu behandeln. Exempel pädagogischer Musik lassen sich umstandslos, d. h. ohne Beachtung des psychosozialen und des Lernstufenkontextes so vorzeigen, daß sie nur Karikaturen eines zu entfaltenden Problems vorführen und es prompt ad absurdum. führen. Oder man kennt oder versteht die Frage, ob Pädagogik Ansprüche auf Kunst als ihr Geltungsfeld vorbringen darf, nicht, da das künstlerisch-ästhetische Gewissen flugs pädagogisch-didaktisch beschwichtigt wird. Schließlich scheint die Versuchung nicht fern zu sein, pädagogische Musik aus Niederungen des musikerzieherischen Alltags in lichte Höhen einer Feiertagspädagogik zu katapultieren: Aus Sternstunden musikalischer und musikerzieherischer Zeitgeschichte — sagen wir: Plön und Montepulciano — wird ein Theorem pädagogischer Musik abgezogen, dem sich am Idealfall einer angeblich vorgegebenen Identität von künst-

lerischen und pädagogischen Ansprüchen die Einheit von Lehrwert und Kunstwert wie von selbst verfügbar und nachvollziehbar darstellt.

Autoren, die sich mit diesem ästhetisch-pädagogischen Grenzproblem explizit befassen, gehen in der Musikpädagogik gerade auf die Finger einer Hand. Dies, obwohl implizit viel von pädagogischer Musik die Rede und Widerrede ist, obwohl überall selbstsichere Dementis einer obsoleten Ware herumgeistern, aber auch feile Proben eines opportunen Genres herumgereicht werden. Das ist umso überraschender, als das Thema in unserem Jahrhundert ja einen locus classicus hat, nämlich in den Kontroversen zwischen Adorno und der musischen Musikerziehung. Ein durchreflektierter Begriff pädagogischer Musik wurde zwar wiederholt gefordert, ist aber wohl noch immer ein Desiderat. Explizit eingeführt findet sich das Problemthema, herausgefordert durch Adornos Exkommunikation „musikpädagogischer Musik“ als „entkünsteter“, „unwahrer“ Musik, bei Erich Doflein, Adornos erstem offenen Gesprächspartner und bedeutendem Widerpart unter den Musikpädagogen, sowie bei Theodor Warner, der die Problematik des Schmähworts Adornos diskursiv durchdachte — bis zur Aporie *„zwischen tönend, Unwahren' und einem Schweigen aus ‚Wahrheit'“*.³ Beide verfielen auch angesichts musischer Naivitätshorizonte nicht in Resignation vor der Praxis. Zwar wurde pädagogische Musik nach den Diskussionen der 50er und 60er Jahre, soweit ich sehe, keiner monographischen Behandlung zugeführt, sieht man von G. Sannernüllers Untersuchung zum Plöner Musiktag von P. Hindemith ab.⁴ Doch haben neuere Arbeiten, die Adornos Beiträge zur Musikpädagogik aus einem bloßen Zitatendasein im musikerzieherischen Tagesgespräch herausführten und in den Kontext seiner Philosophie rückten, auch zu einer differenzierteren Fragestellung und Behandlung beigetragen, etwa durch eine Abgrenzung von „pädagogischer Musik“ und „musikpädagogischer Musik“.⁵ Denn auch terminologische Unachtsamkeit hat bis heute manche Rede und Widerrede ins Leere laufen lassen. (Meine Position zum exemplarischen Thema einer schwierigen Beziehung zwischen Pädagogik und Ästhetik ließe sich, ganz grob gesagt, etwa so skizzieren: prinzipielle Mißachtung musikpädagogischer Musik., kein grundsätzliches Mißtrauen gegenüber pädagogischer Musik, aber Warnung vor ihrem Mißbrauch.)

Zwar kann ich im folgenden mit pädagogischer Musik nicht ein Stück musikpädagogischer Traditions- und Zeitgeschichte rekonstruieren. Doch kommt mein „Jahrhundertthema“ an einer historisch-systematischen Darstellung seiner Behandlung vor Adorno, durch und gegen ihn sowie nach ihm nicht vorbei. Dabei kann ich nur einige Schritte in ein, wie sich zeigen wird, nicht katasterexakt abgegrenztes Gelände tun. Ich werde nach einer terminologie-

kritischen Skizze einige Anmerkungen zur geschichtlich-gesellschaftlichen Dimension pädagogischer Musik, zur historischen Anthropologie des Kindes und zur Problematik des musikdidaktischen Reduktionismus machen.

II. Pädagogische Musik – zur begrifflichen Konfusion und Diskussion

Wenn „*die Bedeutung eines Wortes sein Gebrauch in der Sprache ist*“ (H. Weinrich), sind zwecks begrifflicher Vergewisserung über pädagogische Musik in erster Linie Musikpädagogen zu befragen. Als empirisches Feld ihrer gebräuchlichen Wortverwendung bieten sich nicht nur Fachpublikationen an, sondern auch Verlagsmitteilungen, Werbeprospekte, Besprechungen von Unterrichtsliteratur und ähnliche Dokumente, die ich als Quellen eigener Dignität neben Beobachtungen der fachlichen Konversation auswertete. Dabei zeigt sich, daß pädagogischer Musik in schriftlichen und mündlichen Kontexten weder die terminologische Klarheit einer Unterscheidung von anderer Musik zukommt noch die terminologische Deutlichkeit einer Erfassung gegenstandskonstitutiver Merkmale. Hilflosigkeit in der Bestimmung macht sich breit. „Komposition mit pädagogischer Absicht“: derartige Zugriffe, die ihre tautologische Verlegenheit nur mühsam verbergen, besagen wenig, und zudem bleibt noch auszumachen, ob die tendenzielle Kontamination von Pädagogik und Musik, welche die Wortkombination anspricht, sich im 20. Jahrhundert ausschließlich im Musikwerk manifestiert. In dem einzigen mir bekannten Versuch einer kategorialen Bestimmung weist H. Regner auf Unzulänglichkeiten und Widersprüche hin, die sich in Adornos Skizze „*neu zu schreibender Lehrstücke*“ finden, wenn nämlich die ästhetische Anspruchsbestimmung dort lautet: „*struktureller Reichtum*“, „*Mannigfaltigkeit in der Einheit*“, „*Auskomponiertsein*“. Zu Recht stellt Regner fest: „*Damit sind Eigenschaften aufgezählt, die genauso auch für alle andere Musik gefordert werden könnten.*“ Wenn er dann zur „*verbalen Beschreibung hervorstechender Eigenschaften pädagogischer Musik*“ die Attribute „*einfach*“ und „*wesentlich*“ einführt, muß er sich zugegebenermaßen wiederum fragen lassen, ob sie als definierte Relationsprädikatoren nur pädagogischer Musik zuzuordnen sind.⁶

Die befragten Texte enthalten im Wortumfeld von pädagogischer Musik eine Fülle deskriptiver und normativer Bedeutungsvarianten, z. B.: Unterrichts- oder Schulmusik, Kinder- und Jugendmusik; elementare, einfache, fundamentale Musikübung und Übungsmusik; restriktive, regressive, primi-

tive, affirmative Musik. Auffällig ist, daß pädagogische Musik bei vielen Musikpädagogen ein heruntergekommenes Wort zu sein scheint, das sich möglicherweise mißlich auf ihre Reputation auswirken könnte. Wer sich aber vernehmlich beknirscht oder sich gar zu einer demagogischen statt pädagogischen Begriffsbesetzung versteht, sollte bedenken, zumal wenn er sich auf Adorno beruft, daß dieser in seinen Thesen von 1953 und in seinen späteren Beiträgen zur Musikpädagogik nicht gegen „pädagogische Musik“ zu Felde zog, sie vielmehr als „*Musik, an der man sich bildet*“ ausdrücklich legitimierte. Freilich: auch „*Musik, an der man sich bildet*“ ist wiederum eine unzulängliche Bestimmung, da sie ja alle „Bildungsmusik“, auch solche ohne ausdrückliche pädagogische Absicht, einschließen müßte. Und spätestens mit diesem Beispielzitat eröffnet sich den terminologischen Bemühungen auch noch „*das Drama der Bildungsworte*“, in dem pädagogische Musik eine Szene darstellt: Müßte man nicht nach Bildungs-, Erziehungs-, Unterrichts-, Übungsmusik u. ä. unterscheiden?⁷

Die negative Aufladung pädagogischer Musik scheint im Ärger an Pädagogik überhaupt zu gründen. Adorno übertrug ihn, wie andere, semantisch auf „*Pädagogisierung*“: „*Die Problematik der inneren Unwahrheit der Pädagogik ist, daß die Sache, die man treibt, auf die Rezipienten zugeschnitten wird, keine reine sachliche Arbeit um der Sache willen ist. Diese wird vielmehr pädagogisiert.*“⁸ Auch Musikpädagogen — ihre Texte wimmeln davon — haben Angst vor Pädagogisierung. Doch auch das Skandalon der Pädagogik und der Pädagogisierung betrifft ja nicht nur pädagogische Musik, sondern alle. Musik, die pädagogisiert wird, ob nun Sinfonie oder Song, ist nicht gleichbedeutend mit dem, was gebräuchlich unter pädagogischer Musik gehandelt wird. Zwar ist jede Musik potentiell pädagogisch, aber damit nicht auch schon pädagogische Musik, um H. H. Eggebrechts Diktum über funktionale Musik, der pädagogische Musik ja zuzurechnen ist, zu übernehmen.⁹ Es scheint allerdings Musik zu geben, die besonders geeignet ist, als pädagogische Musik zu fungieren und zu funktionieren. Man könnte daher versucht sein, die Kategorie der Anfälligkeit einzuführen, analog potentieller Trivialisierung nichttrivialer Musik. Doch damit würde man begrifflich vollends überdehnen.

Es bleibt ein schwieriges Unterfangen, pädagogische Musik eindeutig von anderer Musik, ähnlich autonome von funktionaler, abzugrenzen. B. Britten's *Guide* ist wegen der schon im Titel artikulierten Intention ein Beispiel pädagogischer Musik. Doch M. Ravels *Bolero*, bekanntlich mit gleicher Lernzielabsicht „zu behandeln“, gilt unter Musiklehrern auch als eben solche. Die „*subjektive Auffassung im Benennungsakt*“ (Eggebrecht) kommt auch

hier ins Wort-Spiel. Pädagogische Musik ist mithin nicht hinreichend zu bestimmen durch Form und Struktur, deren Einfachheit, Elementarität, Simplizität man werkimmanent in der Partitur nachzuweisen sucht. Analyse, die am schriftlichen Erscheinungsbild ansetzt, kann allenfalls einen gradus — ad Parnassum — dingfest machen. Aber auch mittels didaktischer Kategorien ist pädagogische Musik schwerlich als ein durch endliche Merkmale definierter Begriff zu fixieren und als ein eigenes Genre von anderer Musik abzusetzen. (Sie kehrt übrigens auch nur selten Eigennamenäquivalenz durch die Großschreibung „Pädagogische Musik“ hervor.) So ist z. B. das Elementare als Bestimmungsgröße ein höchst Komplexes, an dem selber bündige Definition zuschanden wird, und es transzendiert als eine „mikrokosmische“ Qualität — etwa in Gestalt „*einfacher Formen*“ — pure Propädeutik mit linearer Mittel-Zweck-Sequenz.¹⁰

Statt auf exakter Begriffsexplikation zu bestehen, ziehe ich fünf Folgerungen, um einer deskriptiven und normativen Bedeutungskonfusion im musikpädagogischen Sprachgebrauch zu wehren.

1. Pädagogische Musik sollte nicht auf Musik bezogen werden, deren ästhetische oder funktionale Erfahrung es nicht unbedingt verlangt, u. U. sogar verwehrt, in eine besondere unterrichtliche Einstellung übergehen zu müssen, um II. Besslers bekannte Umschreibung der Umgangsmusik umzuwenden. (Sofern übrigens pädagogische Musik, mit der Formel intentionaler Musikerziehung gesagt, im Dienst von Erziehung z u r Musik steht, wäre sie die einzige funktionale Musik, deren primärer, „triumphierender Gegenstand“ die Musik selber ist.)

2. Um einen totalen semantischen Identitätsverlust zu vermeiden, ist ferner ausschließlich technische „Fingerübung“ auszugrenzen, wenn sie sich nicht zu einem Stück Werk formt, nicht einmal Stück-Werk abgibt.

3. Pädagogische Musik ist Musik f ü r Kinder von Erwachsenen und als solche nicht zu vermengen mit Musik d e r Kinder in ihrer Lebenswelt, in der Kinder mit Musik ohne jede besondere unterrichtliche Einstellung umgehen. Zu fragen bleibt, ob Musik v o n Kindern unter pädagogische Musik dann fällt, wenn musikalische Lehr- und Lernprozesse improvisatorischen Gestaltungen Raum geben, wenn mithin das Pädagogische an pädagogischer Musik nicht nur in unterrichtlicher Belehrung und erzieherischer Bewahrung besteht, sondern mit einem offenen Musikbegriff konvergiert.

4. Das Pädagogische an pädagogischer Musik ist „gültig“ erst im erzieherisch-unterrichtlichen Handlungs- und Erfahrungsfeld mit seinen Lernbedingungen und -begründungen auszumachen. (Hebt man auf die sinnerschließende Leistung des situativen Kontextes ab, fallen wieder jene ästhetisch-pädago-

gischen Diskussionen ein, die über Trivialmusik geführt werden, und mit ihr teilt pädagogische Musik die Kontroverse, ob Wert oder Unwert „objektiv“ am Notenbild festgemacht werden können oder sich „subjektiv“ am Einsatz von Menschen und an der Einwirkung auf sie zu orientieren haben.)

5. Schließlich ein Vorschlag zur Verständigung im normativen Begriffsgebrauch — kein sprachstrategisches Programm, vielleicht ein Anstoß, Vergangenheits- und Vorurteilsaufarbeitung (der „Adornokomplex“ der Musikpädagogen!) aufeinander abzustimmen. Es scheint mir geboten, von „Pädagogisieren“ zunächst einmal wertneutral zu sprechen, wollen Musikpädagogen unter ihrem Denk- und Handlungsgebot nicht selbst verleugnen, was sie legitimiert. Welches Prädikat — freilich nur platt tautologisch — sollte sich ihnen sonst verbinden als „pädagogisieren“, ähnlich dem Schneider, der schneidert (und auch nach Maß schneidert). Zwecktaugliches Pädagogisieren muß im Raum von Pädagogik — ob auch anderswo, etwa in Gefilden absoluter Zwecklosigkeit von Kunst und Wissenschaft, ist hier nicht zu diskutieren — a limine noch nichts Falsches oder Schlechtes sein; wohl aber Verpädagogisieren oder Überpädagogisieren, nämlich Musik vertun durch Überschuß an Pädagogik, die sich überwertig spreizt, musikfremd ansetzt und überformt, sich verabsolutiert. (Eislers Warnung vor einer Überpolitisierung der Musik als „*Barbarei in der Ästhetik*“ mag einem da einfallen.) Entsprechend sollten auch pädagogische Musik und musikpädagogische Musik semantisch differenziert werden: „*Falsch und schlecht wird die pädagogische Musik durch . . . ihre Verselbständigung*“. Dieses Bestimmungsmoment jedenfalls wäre von Adorno zu übernehmen. Musikpädagogische Musik, die umfassende musikkulturelle und -ästhetische Erfahrung verwehrt, wäre für die Musikpädagogik und -didaktik, was man in der Werbung einen Negativeinstieg nennt.

III. Pädagogische Musik — zu ihrer geschichtlich-gesellschaftlichen Dimension

Trotz mancher Bedenken, ein kalendarisches Jahrhundert einfach als musikpädagogisch konsistente Beziehungseinheit verstehen und als Folge positions- und richtungsgewisser Epocheneinheiten rekonstruieren zu wollen, liegt es nahe, das Thema pädagogische Musik von seinem oben angesprochenen locus classicus aus problemgeschichtlich zu periodisieren: pädagogische Musik vor, bei und nach Adorno. Pädagogische Musik ist ein Phänomen vor Adorno (und selbstredend auch ante verbum). Daß die frühe „anti-

pädagogische" Singbewegung Unterrichtsinhalte, die im 19. Jahrhundert im „Befruchtungskurs“, nicht im „Beschulungskurs“ rangierten, als anrührende „Schullieder“ verdammte, auch wenn die Texte Schule nicht zum Inhalt hatten, daß sie sich ferner mit ihrer Sing- und Spielmusik in Opposition zur bürgerlichen Musikkultur begab, daß dann just an ihrer „Musiziermusik“ als einer „*musikpädagogischen Musik*“ Adorno nahezu eine Ästhetik des Ekels entwarf: daran ist hier nur zu erinnern, um die beschleunigte Urteilsvariabilität betr. pädagogische Musik im 20. Jahrhundert anzudeuten. Das „echte Volkslied“ steht bei Jöde oder Kodaly gegen schlechte pädagogische Musik, bei „Adornisten“ gerade für musikpädagogische Musik und deren „Eigenbewegung“ und „inselhafte Situation“ (E. Krenek 1932).¹¹ Adorno faßte unter seinem Schmähwort mit flinker soziologischer Verve gleich alle „*gleichsinnigen Bestrebungen, die als Jugendmusik, Laienmusizieren, Singbewegung, Spielkreise bekannt wurden,*“ zusammen.¹² Versucht man seine nicht differenzierende Kritik an diesem ganzen Komplex grob zu systematisieren, „gilt“ sie zum einen eigens zu pädagogischen Zwecken produzierter pseudomoderner Musik und zum anderen zu gleichen Zwecken mißbrauchter, geschichtlich überholter alter Musik von jeweils simpler Faktur und korrumpierter Funktion.

Hier ist nicht Raum, Adornos Philippika gegen musikpädagogische Musik kritisch abzuhandeln.¹³ Was ihre Rezeption in der Musikpädagogik der Bundesrepublik angeht, wäre in jedem einzelnen Fall kontextuell zu untersuchen, ob das eben skizzierte Verständnis von musikpädagogischer Musik gemeint ist, wenn, man pädagogische Musik sagt. Das wachsende Mißtrauen, das sich in den 60er Jahren mit „*eindeutiger Ablehnung von den ideologischen Befangenheiten der Jugendbewegung*“ gegenüber pädagogischer Musik artikuliert, reicht bis zu ihrer prinzipiellen Ablehnung, z. B. im Ergebnisbericht über die Bundesschulmusikwoche 1965: „*Zu dieser Wende im musikerzieherischen Denken gehört auch die radikale Abweisung aller ‚pädagogischen Musik‘, die sich als Erzeugnis eines pseudopädagogischen Kunstgewerbes erweist.*“¹⁴ Die kunstgewerbliche Attribuierung im Relativsatz könnte auf Adornos „musikpädagogische Musik“ in toto zielen, es ist aber fraglich, ob dies im Zusammenhang des Berichts und der ganzen Großveranstaltung durchzuhalten ist.

Solche Problem- und Kontroverslagen waren schlaglichtartig zu erhellen, um ein Sechsfaches herauszustellen:

1. Die Frage, wem mit „seiner“ Musik Abtrünnigkeit vom „herrschenden“ musikalischen und zu waltenden musikpädagogischen Zeitgeist vorzuhalten ist, beantwortet sich je nach positionalen und perspektivischen Vorgaben

verschieden. Das Anathema über Häretiker, seit je im vermeintlichen Besitz der einen absoluten Wahrheit geschleudert, wird auch im säkularisierten 20. Jahrhundert wechselseitig verhängt.

2. Mit „pädagogischer Musik im 20. Jahrhundert“ verbinden sich keineswegs nur musikgeschichtlich überkommene Ausprägungen, z. B. Schulooper, Etüde (als Nachfolger des Handstücks) oder Lehrstück, sondern „handliche“ Gebrauchsmusik aller Art für Laien, Anfänger oder Fortgeschrittene. Dieser begrifflichen Aufweitung — wenn man will: Aufweichung — hat Adorno mit seinem Wortungetüm „musikpädagogische Musik“ aufgeholfen.

3. Der in seiner geschichtlich-gesellschaftlichen Vernunft irreversible Prozeß der Demokratisierung führt mit sich das allgemeine Recht auf musikalische Bildung (was immer das bildungspolitisch auch sein mag) qua Ausbildung. Vermehrt gilt es daher, „*Musik für Kinder, für Amateurspieler, für Laienspieler, kurzum für die musikalischen Wenig- oder Fastnichtskönnner zu produzieren . . . Ein Kompositionsstil, der sich nicht zu einfachsten Ausdrucksformen reduzieren läßt, . . . hat in einer demokratischen Welt keine Daseinsberechtigung*“ — so P. Hindemith.¹⁵

4. Als demokratisch erweist sich pädagogische Musik vor allem, wenn sie musikalische Selbsttätigkeit fördert. Was bereitzustellende Möglichkeiten des Selbermachens betrifft, sind bestimmte Musiken als pädagogische Musik prädestiniert, z. B. Volkslied, experimentelle Musik. Daran hat im großen und ganzen auch die Verdrängung des Musikmachens im Gefolge der kritischen Musikpädagogik Adornos nichts geändert, der Lehrstücken nur eine propädeutische Funktion für die Erfahrung des Geistigen in der artikulierten Kunstmusik zuerkannte.

Angesichts von Reformperspektiven soziokultureller Demokratisierung potenzieren sich Animositäten, Konflikte und Kontroversen zwischen Pädagogik und Ästhetik, soll mittels „demokratischer pädagogischer Musik“ quality nicht zur equality verkommen und Verkürzung nicht zum Ideal erhoben werden. Darf pädagogische Musik zu einer Art Panikgeschenk von Ersatzmusik geraten, da man mit anderer Musik nicht zurechtkommt und mit ihr quasi eine self-fulfilling-prophecy verknüpft?

Musikalische Selbsttätigkeit erschöpft sich im 20. Jahrhundert, da Erfindungsübungen und Improvisation zum eigenen Betätigungs- und Lernfeld werden, nicht in Reproduktion, sondern manifestiert sich, z. B. als „Schülermusik“, auch als Produktion.¹⁶ Damit erweitert sich der Bedeutungshof potentieller pädagogischer Musik abermals erheblich.

Pädagogische Musik im 20. Jahrhundert wäre — cum grano salis — wie folgt zu periodisieren:

vor Adorno	ein Thema der Reproduktion von Sing- und Spielmusik
bei Adorno	ein Thema vornehmlich der musikalischen Rezeption
nach Adorno	auch ein Thema der Produktion, die gleichrangig neben Reproduktion und Rezeption tritt im Bemühen um ein reintegratives Verhältnis von „pädagogischem Musizieren“ und „ästhetischer Erfahrung“.

Noch ein kurzer Blick auf das Verhältnis der Musikpädagogik zur Neuen Musik im Horizont ihrer Lehr- und Lernbarkeit durch pädagogische Musik. Hier fällt ein deutlicher Umschwung auf, der in der jüngsten musikgeschichtlichen Entwicklung gründet. Die Musikpädagogik der 50er und auch noch der 60er Jahre war einem Begriff vom integralen Werk im Serialismus konfrontiert, das *„sich genötigt sah, die jeweils extremste Lösung aufzusuchen, um der belastenden Bedingtheit durch die Bildung zu entgehen“*, dem daher infolge seiner Unspielbarkeit und Undurchhörbarkeit *„die Zwischenschicht von Lehrbarem“* fehlte, wie Th. Warner schrieb, dennoch bemüht, praktisches Musizieren und verstehendes Hören noch zu einer Deckung zu bringen.¹⁷ Um 1970 dagegen macht sich geradezu eine musikpädagogische Euphorie breit, die sich der pädagogischen Dimension postserieller Musiken versichert wähnt. Experimentelle Musik z. B. gilt nun als die neue pädagogische Musik. Denn sie scheint als eine Art Avantgarde für Amateure Selbstbetätigung zu garantieren, welche, auch ohne Vorgabe besonderer Fertigkeiten und Fähigkeiten, nicht mehr hinter dem musikalischen Bewußtseinsstand der Zeit zurückbleibt. Sie gilt nun (um bewußt eine Sentenz Jödes aufzugreifen) als *„das gestaltgewordene Gewissen einer Zeit“*, welche Bildungsprivilegien abbauen möchte, und sie versteht sich wiederum antibürgerlich-unkonventionell. Daß indeterminierte Klangprozesse aber, bei denen nichts „falsch“, folglich auch nichts oder eben alles „richtig“ ist, möglicherweise ein Alibi für jedweden musikpädagogischen Minimalismus abgeben: diese leitende Leidfrage pädagogischer Musik, die sich durch die Fachgeschichte hindurchzieht, ist bis heute nicht zum Verstummen zu bringen. Dabei muß im einzelnen offen bleiben, ob ausdrückliche Beteuerungen wie die, *„es handele sich nicht mehr um pädagogische Musik“*, zutreffen oder ob sie als Schutzbehauptungen nur alte musikpädagogische Musik suspendiert wähnen, wenn etwa nun nicht mehr *„Ich schell mein Horn im Jammerton“* gesungen, sondern dasselbe im gleichen Ton auf Entdeckungsjagd nach unbekanntem Schallweiten gespielt wird.

IV. Pädagogische Musik — zur historischen Anthropologie des Kindes

Pädagogische Musik verweist auf Kindheit als ein geschichtliches Phänomen. Aries spricht geradezu von der „Entdeckung der Kindheit“ im Laufe der Geschichte.¹⁸ Bis ins 18. Jahrhundert unterlag das Verhältnis zum Kind (nicht mit der Zuneigung zu ihm zu verwechseln) keiner bewußten Wahrnehmung seiner besonderen anthropologischen Qualität. Erst seit der Aufklärung verstärkt beachtet, führte sie auch eine besondere Kultur „für Kinder“ herauf, was die historische Paidologie mit der pointierten Bemerkung belegte, nun sei das Kind zum Kind gemacht worden.¹⁹ In der Tat wird das „Jahrhundert des Kindes“ auch zum Zeitalter pädagogischer Musik: für die Kleinen gedacht, von den Großen gemacht. Daß die kindliche Erlebnis- und Bedürfniswelt bis in unsere Tage eingebunden und eingeschränkt ist, daß „*sich das Kind geschwind besinnt*“ auf das „Haus“ der Erwachsenen und seine Normen, klingt als Realität noch im simplen Evergreen vom „*Hänschen klein*“ nach. Hänschen und Paulinchen sind, auch was ihre musikalische Welt und Umwelt betrifft, nicht allein zu Haus.

Doch ist hier nicht zu handeln von „Kindheiten“ im Spiegel von Kinderliedern mit ihrer Sozialisierungs- und Belehrungsfunktion vom alten Tugendlied bis zum neuen zeitkritischen Song „für Kinder“. In den zeitgeschichtlichen Horizont unseres Themas führt die Hypothese, daß gegenwärtig die Reformpädagogik wieder mehr in einen Überlieferungszusammenhang rückt, der Verlufterfahrungen mit der kritischen Musikpädagogik bewußt macht und gewissermaßen einer Paidologisierung auch der Musikpädagogik aufhilft. Der teilnehmende Umgang mit Kindern, wie ihn Jöde, ohne belehrend wirken zu wollen, als ihr „*Singkamerad . . . in ihrem eigenen Reich*“ gepflegt wissen wollte, ist freilich nicht mehr ein erzieherisch naives, sondern ein pädagogisch gebrochenes Verhältnis, das mit seinen Wünschen, Erwartungen und Absichten Kindermusik zur pädagogischen Musik stilisiert. Ersehnte Identifikationen mit „*Lebenswelt*“, in der wir (nach Husserl) „*die uns umgebenden Dinge eben als unsere Umgebung und nicht . . . als ‚objektive‘ Natur ansehen*“, sind in pädagogischer Musik, die gerade auf die „zweite Natur“ spekuliert, nicht durchzuhalten — trotz aller verklärten Blicke auf Rousseau, Neill und andere Insulaner.

Die musische Musikerziehung währte sich durch eine Potentialitätsanthropologie abgesichert, die, verquickt mit einem psychogenetisch beschwichtigten Behütungssyndrom, auf eine Art Selbsteinleitung musikalischer Bildung vertraute infolge spontaner schöpferischer Kräfte im Kinde. Adorno be-

zichtigte solche bloß nachgehende Erziehung der unverantwortlichen Verlängerung der Kindheit. „*Keine Kindermusik, sondern richtige Musik*“: so artikuliert sich seitdem wohl in musikpädagogischen Programmen adornistische Allergie gegen eine Paidotropie, die das Kind bei seiner Musik und damit bei sich selbst beläßt, es aber nicht in der Auseinandersetzung mit anderer Musik „außer sich“ geraten läßt. „Kindermusik“ und „pädagogische Musik“ wurden zu synonymen Menetekeln. Zwar hat Adorno unter den Musikpädagogen von Alt bis Warner, was die musikalische Kindererziehung betrifft, im Gegensatz zu späteren Lernstufen, eine weit kritischere Rezeption gefunden. Doch die Gegenüberstellung von „*nachgehender*“ und „*fordernder*“ Kindererziehung (mit Fröbel gesprochen) ist nach wie vor eine Herausforderung, statt zu menetekeln die schroffe Alternative zu-überwinden — sicher ein zentraler Diskussionsansatz auf dieser Tagung. „*Schulweibel*“ (E. Kästner) sollten mittlerweile ausgestorben und Auswüchse verpädagogisierter Musikübung beschnitten sein. Dennoch sind Versuchungen nicht zu übersehen, das Problem einer nachgehend-fordernden Musikerziehung „spielend“ lösen zu können, nämlich das Kind „*durch den Vorwand des Spielens in die ‚Arbeit‘ hineinzubetrügen*“²⁰, statt es allemal am musikalischen „Ernstfall“ lernen zu lassen, ohne Bei-Spiele sachfremder Einkleidung. Denn (um nochmals Kästners Ansprache zum Schulbeginn zu zitieren) „*der Mensch muß lernen, nur die Ochsen büffeln*“.

Pädagogische Musik, die sich in Kindererziehung „einmischt“, hat neuerdings ihren Legitimationsnachweis auch gegenüber antipädagogischen Theoremen zu führen, die „*positives Nicht-Handeln im Sinn der Nicht-Erziehung*“ in einem „*selbstregulierten*“ Leben des Kindes fordern.²¹ Antipädagogik schärft sicher den Blick für kritikable Beispiele musikpädagogischer Musik, die einen antipädagogisch stimmen können. Indessen nährt hier wiederum ein Mythos vom Kind und seiner „*Spontanautonomie*“²², wie sie auch durch die Fachgeschichte geistert, jene trügerische Hoffnung, „*daß eine ursprüngliche Natur wiedergefunden und erhalten werden kann, jenseits und vor aller gesellschaftlichen Zähmung und persönlichen Beeinflussung, eine Natur, der man nur Raum geben . . . müsse, um sie nach ihrem eigenen Entwicklungsgesetz heranwachsen zu lassen*“, wie A. Flitner kürzlich das neue Naturevangelium kritisch kennzeichnete.²³ Ein emphatischer Subjektivitätsbegriff wird gelegentlich auch gegen Musik mit pädagogischer Absicht und Einflußnahme ins Feld geführt, nicht nur um Musik d e r Kinder zu schützen, sondern auch um Musik f ü r Kinder zu verbannen. (Man denke etwa an jene kreativitätsentzückten Erzieher, die Kinder quasi als ihre eigenen Didaktiker bei ihren selbstgemachten Liedtexten und -melodien „belassen“.) A. Flit-

ner zeigt in seiner Auseinandersetzung mit Nicht-Erziehung von Kindern in Anlehnung an Schleiermacher drei Komponenten der Kindererziehung auf: „Behütung“ (in einem nicht fensterlosen Raum) u n d „Gegenwirkung“ (mit kultureller Weisung und auch gelegentlicher Zurechtweisung) u n d „Unterstützung“ (endogen vorfindlicher Eigenheiten des Kindes). Diese weite Spanne einer „anspruchsvollen“ Kindererziehung hat auch päd-agogische Musik zu bedenken.

V. Pädagogische Musik — zur Problematik musikdidaktischer Reduktion

Um den ohnehin schon stark belasteten Rahmen eines „säkularen“ Themas nicht noch durch ein reduktionstheoretisches Grundlagenkapitel zu sprengen, obwohl sich die Gegenstandsproblematik pädagogischer Musik immer wieder „reduktionistisch“ formierte, abschließend nur noch drei thesenhafte Anmerkungen, die in ihrer Kürze freilich wieder einmal zu bedenken geben mögen, daß bisweilen einem Gemeinplatz nichts ähnlicher ist als eine (musikdidaktische) Weisheit.

1. Wenn Pädagogik und Erziehung in ihrem Denken und Tun das eigene Überflüssigwerden vor-sehen, ohne damit ihren Identitätsverlust oder gar Selbstwiderspruch heraufzuführen, dann ist auch pädagogische Musik, ohne sie hofieren zu wollen, dadurch legitimiert, daß sie sich als pro-visorische Musik versteht, Zweck und Erfüllung nicht in sich selbst sieht. Mit solcher Vor-[-Sicht] ist Vorhaltungen einer immanenten Unwahrheit der Musikpädagogik zu begegnen.

2. Wenn der Didaktiker, der Musik in Unterricht umsetzt, und der Lehrer, der sie im Unterricht umsetzt, zu Reduktionen bzw. Rückschritten gezwungen sind, um Produktionen und Fortschritte zu ermöglichen (wie ja auch der Wissenschaftler ohne Reduktionen nicht aus- und vorankommt), dann ist mit pädagogischer Musik einhergehende Wirklichkeits-, Struktur-, Fertigungs- und Fähigkeitsreduktion bewußt zu halten, dem Schüler auch bewußt zu machen: Pädagogischer Musik ist kompliziertere und komplexere Musik als Herausforderung vorzugeben, zum kritischen Vergleich beizugeben oder nachzuschicken, um pädagogische Musik in einem Verschränkungs-zusammenhang von Reduktion und Produktion zu halten und Gefahren häretischer, da institutionsinterner Scheinkultur zu begegnen.

3. Jedenfalls hat „andere“ Musik höheren pädagogischen und didaktischen Rang als pädagogische Musik, mag die verlockende Idee einer ungeteilten Mu-

sik sich auch in Beispielen pädagogischer Musik von Bartok und Hindemith bis zu Henze und Medek empfehlen und manifestieren, da hier idealtypisch „pädagogische Zweckmäßigkeit . . . zu den Elementen der künstlerischen Struktur gehört“.²⁴

Anmerkungen

- 1 Th. Warner: Neue Musik im Unterricht, Wolfenbüttel und Zürich 1964, S. 76.
- 2 G. Wohmann: Paulinchen war allein zu Haus, Darmstadt 1974.
- 3 A.a.O., S. 76.
- 4 G. Sannemüller: Der „Plöner Musiktag“ von Paul Hindemith, Neumünster 1976.
- 5 L. Sziborski: Adomos Musikphilosophie. Genese — Konstitution — Pädagogische Perspektiven, München 1979; B. Wietusch: Die Zielbestimmung der Musikpädagogik bei Th. W. Adorno. Darstellung und Kritik an der musikpädagogischen Position Adornos, Regensburg 1981.
- 6 H. Regner: Pädagogische Musik, in: Musikalische Grundausbildung. Beiträge zur Didaktik (Die Musikschule Bd. III), Mainz 1974, S. 59ff.
- 7 R. Lennert: Das Drama der Bildungsworte, in: Neue Sammlung 1981/6.
- 8 Tabus über den Lehrerberuf, in: Erziehung zur Mündigkeit, Frankfurt 1972.
- 9 H. H. Eggebrecht: Funktionale Musik, in: Archiv für Musikwissenschaft 30. Jg. H. 1/1973.
- 10 A. Jolles: Einfache Formen, Halle 1930, Tübingen ² 1958.
- 11 Über Sinn und Schicksal der neuen Musikpädagogik, in: Zur Sprache gebracht (Essays über Musik), München 1958, S. 141.
- 12 Kritik des Musikanten, in: Dissonanzen. Musik in der verwalteten Welt, Göttingen 1956, S. 62.
- 13 E. Doflein: Zu Adornos Schriften über Musikpädagogik. Kritisches zu Kritischem, in: zfmth 1973/1; B. Wietusch, a.a.O.; H. Antholz: Die Pädagogen und "ihre" Musik. Zu einem Dokument musikpädagogischer Zeitgeschichte, in: Mensch und Musik. Beiträge zur Erkenntnis und Vermittlung von Musik, hrsg. v. R. Klinkhammer, Regensburg (i. Dr.); ders.: Die Problematik pädagogischer Musik und die Einheit von Lehrwert und Kunstwert bei B. Bartók, in: Musik im Unterricht (Ausg. B) 1963/H. 10.
- 14 Musik im Unterricht (Ausg. B.) 1965/H. 7-8, S. 250.
- 15 Sterbende Gewässer, in: Reden und Gedenkworte des Ordens Pour le Merite für Wissenschaft und Künste (Bd. 6), Heidelberg 1963/64, S. 72.
- 16 G. Kleinen: Schülermusik. Unterschiedliche Musikerfahrungen im Kreativitätskonzept der zwanziger Jahre und der Gegenwart, in: Jahrbuch für Musiklehrer 1980/81, Lillienthal 1981.
- 17 A.a.O., S. 3; Das Undurchhörbare. Beiträge zur Hörpsychologie und Didaktik der Moderne, Baden-Baden 1969, S. 148.
- 18 Ph. Aries: Geschichte der Kindheit, München 1975; E. Shorter: Die Geburt der modernen Familie, Reinbek 1977.
- 19 J. H. van den Berg: Metabletica. Über Wandlungen der Menschen. Grundlinien einer historischen Psychologie, Göttingen 1960, S. 32.

- 20 W. Rest: Das Menschenkind. Entwurf einer Paidologie, Bochum o. J., S. 113.
21 E. v. Braunmühl: Antipädagogik, Weinheim/Basel '1980, S. 113.
22 Ebenda.
23 A. Flitner: Konrad, sprach die Frau Mama . . . Über Erziehung und Nicht-Erziehung, Berlin 1982.
24 E. Doflein: Bartok und die Musikpädagogik, in: B. Bartok (Musik der Zeit, H. 3), hrsg. v. 11. Lindlar, Bonn 1953, S. 32.

Prof. Dr. Heinz Antholz
c/o Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität
Römerstraße 164
D-5300 Bonn 1

Paul Hindemith und Brechts Lehrstück

DIETER REXROTH

Günter Kleinen (Hg.): *Musik und Kind*. - Laaber: Laaber 1984.
(Musikpädagogische Forschung. Band 5)

Daß es in den späten zwanziger Jahren, genau: von 1928 bis 1930, zwischen Paul Hindemith und Bertolt Brecht zu einem ernsthaften Arbeitskontakt und schließlich im Fall des Baden-Badener *Lehrstücks* und des Radiohörstücks *Der Lindberghflug* zu öffentlich außerordentlich wirksamen gemeinsamen künstlerischen Arbeiten kam, wobei im Falle des *Lindberghflugs* noch Kurt Weil als dritter in die Gemeinschaftsarbeit eingebunden war, mag heute mit einiger Verwunderung zur Kenntnis genommen werden. Brecht und Hindemith — die beiden repräsentieren im heute etablierten Meinungsbild völlig gegensätzliche Künstlerpositionen. In jenen zwanziger Jahren selbst waren die späteren Positionen von Brecht und Hindemith, die für die Rezeption entscheidend werden sollten, noch nicht bezogen. Als Brecht mit Hindemith in Berührung kam, befand ersterer sich in einer Umbruchphase. Seit Mitte des Jahrzehnts beschäftigten ihn zunehmend die ökonomischen und gesellschaftlichen Probleme. Brecht trennt diese Beschäftigung nun keineswegs von seiner literarischen Tätigkeit. Sein neues Wissen davon, daß sich Geschichte im Kapitalismus „hinter dem Rücken“ der Menschen vollziehe, wird vielmehr zum entscheidenden Impuls, eine „ergiebige Haltung“ einzunehmen, eine Haltung, die im Medium der Literatur eine Handlung auslöst. Diese „Handlung läuft darauf hinaus, die bürgerliche Form des Theaters zu überwinden und zwar zu überwinden durch eine neue Form von Theater, die eine aktive Auseinandersetzung der Menschen mit ihrer gesellschaftlichen Wirklichkeit beinhaltet und demzufolge als ein integraler Bestandteil neuer gesellschaftlicher Verkehrsformen angesehen werden kann. Ausgangspunkt für Brechts Neuorientierung ist eine Beobachtung, die keineswegs in jenen Jahren nur er macht, die Beobachtung nämlich, daß das bürgerliche Theater seiner Zeit ein Nonsens sei, da ihm der Kontakt zum Publikum völlig abhanden gekommen sei. Die billige Genußsüchtigkeit und folglich Verderbtheit „*unseres Theaterpublikums rührt dabei daher*“, so schreibt Brecht 1926, „*daß weder Theater noch Publikum eine Vorstellung davon haben, was hier (im Theater) vor sich gehen soll*“. Gerade dies zu vermitteln wäre jedoch Aufgabe der dramatischen Kunst. Stattdessen diene das Theater mit Genuß und Beschaulichkeit und mache es dem Publikum gänzlich unmöglich, die gesellschaftliche Wirklichkeit, in der es lebt, zu verstehen.

Vor diesem Hintergrund sind Brechts Experimente mit dem *Lehrstück* zu sehen, die 1929 einsetzten und von ihrem Autor als Versuche gesehen wurden, sinnvolles Theater in einer Gesellschaft zu machen, die kein Theaterpublikum mehr besaß.

In den Erfahrungen, in der Kritik und in der künstlerischen Zielsetzung unterscheidet sich Hindemiths Position in jenen Jahren zunächst von der Brechts allenfalls graduell, kaum grundsätzlich. Und die Gemeinsamkeiten der Haltungen mögen es auch gewesen sein, die eine Zusammenarbeit nahelegten, nachdem bereits 1925 von Seiten des Mainzer Schott-Verlags der Vorschlag an Hindemith herangetragen worden war, Bertolt Brecht für ein Opernlibretto zu gewinnen. Bereits 1922 hatte Hindemith in kritischer Einstellung gegen den traditionellen Konzertbetrieb die „Gemeinschaft für Musik“ gegründet, eine Einrichtung, die einerseits die Idee des Schönbergschen Vereins für musikalische Privataufführungen aufgriff, andererseits aber doch einer Zielsetzung verschrieben war, die darüber hinaus eine Erneuerung der Beziehung zwischen Künstler und Publikum ins Auge faßte. In der Programmschrift dieser „Gemeinschaft für Musik“ heißt es: *„Wir sind überzeugt, daß das Konzert in seiner heutigen Form eine Einrichtung ist, die bekämpft werden muß, und wollen versuchen, die fast verlorengegangene Gemeinschaft zwischen Ausführenden und Hörern wieder herzustellen. Wir laden Sie ein, an diesem Versuch teilzunehmen . . . Es wird ausschließlich unbekannte neue und alte Musik für kleine Besetzung zum Vortrag kommen. Jeder Besucher der Veranstaltungen hat Einfluß auf die Gestaltung der Programme . . .“*

Alles, was die „Institution Konzert“ ausmacht und ihr zur Geltung verhilft, bleibt ausgeschaltet: So sind die Konzerte nicht-öffentliche Veranstaltungen, Kritiker bleiben ausgeschlossen, Eintrittsgelder werden nicht erhoben, Unkosten entstehen so gut wie keine, da die Musiker aus Liebe zur Musik spielen. Es ist ganz unmißverständlich, daß entgegen der Sinnlosigkeit des bürgerlichen Konzertbetriebs mit diesem Programm ein „neuer“ Sinn des Musikmachens konstituiert werden soll, der zuvörderst daran greifbar werden soll, daß Spieler und Zuhörer, Produzent und Konsument wieder zusammenrücken, daß die durch die Entwicklungen zutiefst aufgerissene Kluft zwischen Künstler und Publikum wieder zugeschüttet wird. Wie der Einfluß der Besucher der „Gemeinschaft der Musik“ auf die Programmgestaltung allerdings konkret ausgesehen hat, ist leider nicht rekonstruierbar. Die kurze Lebensdauer des Unternehmens spricht dafür, daß es nicht gelingen wollte, der Idee von einer Gemeinschaft von Musikern und Hörern auch ein konkretes Praxismodell folgen zu lassen, mit dessen Hilfe sich der Hörer in einer aktiven Rolle erfahren konnte. Sieht man die Programme an, die in den Kon-

zerten der „Gemeinschaft der Musik“ gespielt wurden — Kammermusikwerke von Strawinsky, Prokofieff, Milhaud sowie eine Fülle vorklassischer Musik u. a. —, so nimmt dieses negative Ergebnis nicht wunder: denn lediglich Äußerlichkeiten wurden entgegen dem traditionellen Konzertleben verändert, während der entscheidende Punkt, daß nämlich die Veränderung der Beziehung zwischen Produzent und Konsument grundsätzlich einen anderen Typus von Musikwerk voraussetzt, anscheinend überhaupt noch nicht bedacht und reflektiert wurde.

Es ist bekannt, daß Hindemith dieses Problem in den zwanziger Jahren nicht mehr los ließ und daß er unablässig darum bemüht war, nach Wegen zu suchen, die der Verbindung und dem wechselseitigen Kontakt von Künstler und Publikum sinnvolle Lösungsmöglichkeiten erschließen könnten. Dieses Bemühen gilt gleichermaßen für den Komponisten Hindemith, der seine musikalische Sprache ganz bewußt von „esoterischen“ Tendenzen freihält, wie auch für den Organisator Hindemith, der als entscheidend verantwortliches Programmausschußmitglied für die Donaueschinger und Baden-Badener Musiktage einen bestimmenden Einfluß auf die Thematik der Musikfeste und die Auswahl der Komponisten ausübte und seine Initiativen mit der Zielvorstellung verband, „*unser aller musikalisches Leben von Grund auf zu erneuern*“, wie er am 12. Oktober 1926 an Fritz Jöde schrieb, als der Kontakt mit der Jugendmusikbewegung ganz neue Aussichten für die Praxis verriet. Der Terminus, der so etwas wie eine Quintessenz jener Vorstellungen von einem veränderten musikalischen Leben darstellt, der auf Hindemith zurückgehen soll, von ihm aber später verworfen wurde, ist der der „Gebrauchsmusik“. Um dieses Thema kreisen Hindemiths immer häufiger werdende und nun auch öffentlich artikulierte Reflexionen und Gedanken. Entscheidend an dem theoretischen Konzept der Gebrauchsmusik, wie es Hindemith in dem Aufsatz *Wie soll der ideale Chorsatz der Gegenwart oder besser der nächsten Zukunft beschaffen sein?* von 1927 entworfen hat, ist der Aspekt, daß jenen, denen als Bestellern eine Musik zugeordnet wird, „*ein Mitbestimmungsrecht über Art und Anlage des Textes und der Musik eingeräumt werden*“ muß. Sie müßten auch berechtigt sein, „*Änderungen zu beantragen und Verbesserungen vorzuschlagen*“. Damit aber wird der traditionelle Werkbegriff in einem entscheidenden Sinne preisgegeben, indem nämlich nicht das Werk von Seiten des Komponisten als eine in sich abgeschlossene ästhetische Ganzheit dem Interpreten und dem Publikum angeboten wird, sondern indem der Prozeß des Musikmachens als eine wechselseitige Angelegenheit zwischen Komponist und den Ausführenden in den Mittelpunkt des Interesses rückt

und folglich dieses „Musikmachen“ als essentielle musikalische „Tat“ an die Stelle der „Komposition“ tritt.

Von dieser Station aus ist es dann nur mehr ein Schritt zur Einbeziehung des musikalischen Laien in den künstlerischen Aktionsradius. Dieser Schritt, der erst eigentlich bei Hindemith durch die Begegnung mit Fritz Jöde und der Jugendmusikbewegung ermöglicht und gefördert wurde, ohne dann allerdings in eine längere fruchtbare Zusammenarbeit münden zu können, ist aber auch erst der eigentlich entscheidende im Sinne der *„wichtigsten Frage des heutigen Musiklebens“*, nämlich der *„Verbindung von Volk und Kunst“*, wie es Hindemith in dem erwähnten Brief an Jöde ausdrückt. In der Einbeziehung des musikalischen Laien in den künstlerischen Produktionsprozeß scheint sich für Hindemith seit 1926 so etwas wie ein Modell eines neues Musiklebens abgezeichnet zu haben. *„Ich bin so voller Hoffnung und Zuversicht wie noch selten in meinem ganzen musikalischen Leben“*, bekennt er Jöde gegenüber.

Auch wenn sich Hindemiths Hoffnungen in Zusammenhang mit der Jugendmusikbewegung nicht erfüllten, weil diese Bewegung in seinen Augen Züge des *„verschrobensten Sektenwesens“* annahm, -weil er feststellen mußte, daß man lieber alte Musik spielte, als sich mit zeitgenössischer Musik und neuen Spielformen auseinanderzusetzen, und daß man als „jugendbewegter“ Laie oft genug zur Selbstüberschätzung tendierte — trotz dieser Negativerfahrungen gab Hindemith sein Konzept keineswegs preis, sondern radikalisierte sogar seine Überlegungen, wenn er 1929 in einem Aufsatz Über Musikkritik in der Zeitschrift Melos schrieb: *„Es gibt heute in der Musik kaum technische Angaben, die wir nicht bewältigen könnten. Die technischen und künstlerischen Fragen rücken ein wenig in den Hintergrund. Was nun alle angeht, ist dies: das alte Publikum stirbt ab; wie und was müssen wir schreiben, um ein größeres, anderes Publikum zu bekommen; wo ist dieses Publikum ... Wir müssen zu anderen Formen des Musizierens und des Musikgenusses kommen. Je eher das Konzert in seiner heutigen Form abstirbt, desto schneller werden wir die Möglichkeit haben, das Musikleben zu erneuern.“*

Vor dem Hintergrund dieser kritischen Haltung gegenüber einem sinnlos gewordenen konventionellen Musikleben und eines Gegen-Konzepts, das die Zusammenarbeit zwischen produzierenden Musikern und musizierenden Laien als Kernstück eines neuen Musiklebens beinhaltet, muß die Begegnung und Zusammenarbeit mit Bertolt Brecht 1928/1929 gesehen werden. Den entscheidenden Impuls dazu dürfte gegeben haben, daß die für 1929 in Baden-Baden geplante Zusammenarbeit mit Jöde und der Musikantengilde nicht zustandekam. Dadurch erst wurde der Weg frei zu einer Zusammenarbeit, die nicht in einem allgemeinen Programm der Spielmusiken für musizierende

Laien steckenblieb, sondern die auf eine äußerst verbindliche und exemplarische Weise das Modell eines neuen Typus von Musiktheater, in dem also Musik und szenisches Spiel zusammenkommen, durchspielte. Kann man für Hindemiths vorausgegangene Bemühungen als charakteristisch festhalten, daß sie in die Breite gingen und ihre Zielsetzung daran knüpften, nicht als Konzertsaalmusik für Künstler, sondern als Übungsmusik für Liebhaber und Musikfreunde dienen zu wollen, „*die zu ihrem eigenen Vergnügen singen und musizieren wollen*“ und interessanten und neuzeitlichen Übungsstoff suchen, so gilt für das Badener *Lehrstück*, daß hier eine Veranstaltungsform erprobt und durchgespielt wird — mit dem Anspruch und Ziel, bei den Mitspielenden eine neue Selbsterfahrung auszulösen, eine Selbsterfahrung, die eine gleichsam emanzipatorische Wirkung entfaltet, d. h. den Teilnehmer zugleich über das Theater hinaus zur Auseinandersetzung mit seiner gesellschaftlichen Wirklichkeit veranlaßt und das Theater somit zum integralen Bestand einer neuen gesellschaftlichen Praxis werden läßt.

Den entscheidenden Punkt ihrer Kritik am herrschenden Kulturbetrieb, nämlich die Trennung und Kontaktlosigkeit zwischen Künstler und Publikum, beantworteten Brecht und Hindemith damit, daß sie den Zuschauer und Zuhörer gleichsam eliminieren, auch wenn dem die Praxis der Uraufführung in Baden-Baden widerspricht, wo das *Lehrstück* vor Publikum aufgeführt wurde und einen großen Skandal auslöste.

Grundsätzlich aber verbindet sich dem *Lehrstück*-Theater die Idee, daß es ein Spiel für sich selber für die Mitwirkenden ist und kein Publikum benötigt. Diejenigen aber, die gewissermaßen als Publikum anwesend sind, werden, um nicht mehr Publikum zu sein, an der „Ausführung“ des Werkes beteiligt. Das Entscheidende nun, was aus dieser Bestimmung des *Lehrstücks* als eines Spiels für sich selbst folgt, ist, daß das Lehrstück, wie es Brecht ausdrückt, auf eine kollektive Kunstübung hinzielt, die nicht ein abgeschlossenes Kunstwerk bzw. im dichterischen Medium ein *Denkresultat* vorstellt, sondern die einen Denkprozeß vorführt, an dem alle beteiligt sind. Hindemith spricht in seinem Vorwort zur gedruckten Partitur des *Lehrstücks* von der „*Ausführung*“ des Werkes, die die Form des Stückes dem jeweiligen Zwecke nach Möglichkeit anzupassen hätte. Damit meint er die unter bestimmten Bedingungen sich vollziehende Entfaltung eines Arbeitsvorganges, der nicht auf einen ästhetischen Eindruck abzielt, sondern die Haltung im Sinne Brechts: das Denken des Beteiligten beeinflussen soll. „*Besser als Musik hören ist Musik machen*“ stand als Motto über dem Geschehen des Badener *Lehrstücks* am 28. Juli 1929. Dieses Motto bezeichnet aus der Sicht des Musikers die Vorrangstellung des Prozesses gegenüber dem Resultat, wie für Brecht das

Lehrstück den Prototyp eines dialogischen Prozesses, der Bewegungen und Bewegungsgesetze des Politischen und Gesellschaftlichen darstellt. Soll doch der Mitspielende durch das Lehrstück, d. h. durch seine spezifische Dramaturgie verschiedener im Dialog sich entfaltender Untersuchungen in eine „neue Denkweise“ eingeführt werden, nämlich in das dialektische Denken, das ihn letztendlich dazu befähigt, gesellschaftliche Verhältnisse, Konventionen und Verhaltensweisen kritisch zu durchschauen und somit die eigene Lebenspraxis auf Veränderung der Welt einzustellen. Inhaltlich zielt Brechts Badener *Lehrstück* darauf, den Spielenden durch das Stück hindurch die Einsicht zu vermitteln, daß das Gesetz der revolutionären Sittlichkeit die Entindividualisierung, die Selbstaufgabe des Ich, die Preisgabe persönlichen Wollens und persönlicher Interessen und die Unterordnung unter den allgemeinen Willen nach Weltveränderung fordert. Das an sich selbst orientierte, sich selbst als Maßstab setzende Ich wird ausgelöscht. Prinzip sozialen Handelns ist nicht die Ruhe und Zufriedenheit des eigenen Gewissens, sondern das Wohl aller. Der Mensch handelt nicht aus eigennützigem Interesse, sondern im Dienste der Revolution, durch die nach Brecht allein eine Humanisierung der Welt möglich ist.

Es ist bekannt, daß Brecht im Anschluß an seine ersten Lehrstück-Erfahrungen mit dem Radiostück *Der Lindberghflug* und dem *Lehrstück* von 1929 eine Reihe von Lehrstücken und Schulopern schrieb, in denen ihn dann immer stärker in Verbindung mit seiner 1930 erfolgenden definitiven Wendung zum Kommunismus der gesellschaftliche Fortschritt aus der Sicht der Parteidoktrin und die damit verknüpften ethischen Probleme interessieren. Paradigmatisch dafür steht das Lehrstück *Die Maßnahme* mit der Musik von Hanns Eisler. Dieses Werk sollte 1930 im Rahmen der „Neue Musik Berlin 1930“, mit denen die Baden-Badener Musiktage fortgeführt wurden, aufgeführt werden. Es kam nicht dazu, da der Programmausschuß mit Hindemith das Lehrstück vorgelegt bekommen wollte. Zu diesem Zeitpunkt hatten aber Brecht und Eisler die Arbeit daran noch gar nicht aufgenommen und forderten aus Protest gegen die Forderung des Programmausschusses dessen Rücktritt. Auch wenn aus heutiger Sicht zu sagen ist, daß Hindemith und der Programmausschuß weniger bewußt reaktionär gehandelt haben, als sie das Lehrstück von Brecht und Eisler aus dem Programm von 1930 ausschalteten, als daß sie in Verkennung der Realitäten ihrer Abhängigkeiten so entschieden haben, so bezeichnet doch der äußere Konflikt auch einen wesentlich inneren Konflikt zwischen Hindemith und Brecht. Brecht hat diesen Konflikt dann in einen von Anfang an bestehenden grundsätzlichen Dissens uminterpretiert, indem er das *Lehrstück* Textveränderungen unterzog, es als

Badener Lehrstück vom Einverständnis publizierte und zugleich das Hindemithsche Vorwort zum Druck der Lehrstück-Partitur als „*Mißverständnis*“ hinstellte. Dieses „*Mißverständnis beruhe darauf, daß er (Brecht) einen unabgeschlossenen und mißverständlichen Text . . .*“ zu rein experimentellen Zwecken ausgeliefert habe, „*so daß tatsächlich der einzige Schulungszweck, der in Betracht kommen konnte, ein rein musikalisch formaler war*“.

Es wäre falsch, den Grund für den Bruch und damit für die Unterbindung einer weiteren Zusammenarbeit nur bei Brecht zu sehen. Hindemith konnte bei den Begegnungen mit Brecht in den Jahren 1928 bis 1930 an den Erfahrungen einfach nicht vorbei, daß Brecht letztlich im Begriff stand, seine künstlerische Arbeit in den Dienst der kommunistischen Partei zu stellen. Gerade diese Entwicklung jedoch konnte Hindemith, ging es um seine Mitarbeit, nicht akzeptieren. Wohl ging es ihm um eine neue Form des Konzerts, die maßgeblich durch kollektiven Geist zur Erfüllung findet. Auch mochte ihn die ursprüngliche Fassung des *Lehrstücks* von Brecht noch nicht verstören, da hier die thematische Substanz und Belehrung darin zu liegen schien, den Menschen zur Demut und folglich auch zu seiner Erlösung zurückzuführen, nachdem er sich angesichts seiner technischen Errungenschaften und der daraus resultierenden Fortschrittsideologie zu Hochmut und Scheingröße aufgeschwungen hatte. Das Bild vom gestürzten Flieger steht in diesem Sinne für die blind ins Verderben einer übertechnisierten Welt stürzende bürgerliche Welt. In der hierin enthaltenen Zivilisationskritik trafen sich Hindemith und Brecht, wie denn auch die Idee des Todes als Erlösung und Schritt zur Auferstehung eines neuen Menschen, die Brecht mit Sicherheit aus den jesuitischen Barockspielen bezogen hat, bei Hindemith auf ein inneres Einverständnis gestoßen ist. Dieses Thema hat ihn von frühester Jugend an beschäftigt. Doch wo der Tod des Ichs und die Auslöschung seines Gesichtes wie in der *Maßnahme* damit erklärt und gerechtfertigt werden, daß es die Parteimaßnahmen und die revolutionäre Weltveränderung erforderten, da wurde für Hindemith die weitere Zusammenarbeit mit Brecht problematisch und unmöglich — zwangsläufig, da nämlich die Kunst und der Künstler in seinen Augen zu Erfüllungsgehilfen politischer Zielsetzungen und Ideologie degradiert wurden. Diese Konsequenz war für ihn nicht akzeptabel, scheint er doch schon im Blick auf das Konzept eines kollektiven künstlerischen Arbeitsprozesses innerlich keineswegs so eindeutig festgelegt gewesen, wie manche Äußerungen vermuten lassen. Es stritten da gewissermaßen zwei Geister in seiner Brust. 1926 erst war die Künstleroper *Cardillac* entstanden, in der das Verhältnis Individuum – Gesellschaft bzw. Künstler – Masse schon fast parabelhaft behandelt wurde, und zwar mit einer deutlichen Gewichtung

des künstlerischen Anspruchs. Gewiß: die Morde, die Cardillac an den Käufern seiner Schmuckwerke begeht, um wieder in ihren Besitz zu gelangen, bezeichnen ein völlig pervertiertes Verhältnis zwischen Produzent und Konsument. Gleichwohl stirbt Cardillac im Bewußtsein, im Dienste seiner Kunst Recht getan zu haben, und er stirbt — auch in den Augen seiner Umwelt — als Held. Nur ein Jahr später sollte Hindemith in einem Vortrag der Haltung Cardillacs eine völlig andere Sicht entgegenhalten, wenn er sagte: „*Die Zeiten des steten für-sich-Komponierens sind vielleicht für immer vorbei.*“ Und doch: wiederum nur drei Jahre später, in unmittelbarem Anschluß an das Brecht-Erlebnis sucht Hindemith die Zusammenarbeit mit Gottfried Benn, suggeriert sich und dem Dichter eine Art „Volksoratorium“, um doch gleichzeitig ein offenkundiges Bedürfnis nach ernster und großer Musik zu entfalten. „*Es scheint so, als ob jetzt allmählich wieder die Welle für ernste und große Musik käme*“, schreibt er 1931 während der Arbeit an dem Oratorium an den Schott-Verlag. Und nur wenig später dann wiederum thematisiert er in der Oper *Mathis der Maler* den Rückzug des Künstlers aus der politischen Sphäre, aus den „*gewaltig arbeitenden Maschinerien des Staates*“ in die Kunst.

Es sind nicht nur die noch jungen Erfahrungen im Umgang mit dem Nationalsozialismus, die in diesem Werk ihre Spuren hinterlassen haben. Auch die Erfahrung der Begegnung mit Bertolt Brecht und seinen Forderungen ist darin aufgehoben — auch in einem formalen, dramaturgischen Sinn: wengleich eine Oper und keineswegs ein Spiel, in dem alle Beteiligten einen Denkprozeß durchmachen, ist die *Mathis*-Oper eine Art Lehrstück, das, Einsichten in die Problematik der Künstlerexistenz und der daraus abgeleiteten Entwicklung vermitteln will. Das Werk zehrt gleichsam von den Erfahrungen der Arbeit am Brechtschen Lehrstück. Sie bleiben nicht nur unvergessen, sondern sogar lebendig, auch wenn in der Folge die Praxis des Spiels als Einübung und Versuch zur Überwindung der Kluft zwischen Produzent und Konsument, zwischen Künstler und Laie deutlich getrennt wird von der Thematik der Lehrstücke, der Reflexion über das Verhalten des einzelnen im politisch-gesellschaftlichen Spannungsfeld.

Die erstere Seite vertritt dann vor allem der *Plöner Musiktag*, die zweite Seite die Oper *Mathis der Maler*. Doch die Ausstrahlungen reichen zeitlich weiter. Ihre Niederschläge finden wir später einerseits in der 1953 entstandenen Kantate *Cantique de l'esperance* nach dem Text von Paul Claudel, andererseits in der zunehmenden Neigung zur Reflexion, die entscheidend wird für die dramaturgische Konzeption der Oper *Die Harmonie der Welt* und schließlich die Revision und Neufassung der Oper *Cardillac* bedingt.

In dieser Neufassung rückt die Frage nach der ethischen Dimension des Künstlerischen in den Mittelpunkt. Auch wenn sich unter diesem Aspekt die Oper keineswegs zur Schuloper umgestalten läßt, so gesellt sich doch Lehrstückhaftes ganz gewichtig zu dem „hoffmannesken“ Grundzug der Oper. Greifbar werden solche Lehrstück-Momente vor allem an der Demonstration der Oper *Phaeton* von Lully als Oper in der Oper. Phaeton erbittet, um die Königstochter Theo zu gewinnen, von seinem Vater Apollon die Führung des Sonnenwagens und stürzt zu Tode, da er das Gefährt nicht zu lenken versteht. Die Geschichte von Phaeton, der für den nach den Sternen greifenden Künstler Cardillac und dessen Tragik steht, bildet im thematischen Kontext einen unmißverständlichen Reflex auf die beiden Stücke *Der Lindberghflug* und *Lehrstück*. Das Bild des Gestürzten — bei Brecht wird es zum Auslöser der Kritik und Preisgabe des Individualismus im Interesse einer als notwendig erkannten parteipolitisch betriebenen Strategie zur Weltveränderung, der sich letztlich auch die Kunst anzubequemen hat, und gilt es ihre Freiheit; bei Hindemith verbindet sich diesem Bild und der Parabel vom Künstler Cardillac die Mahnung, als Künstler und Produzent nicht jene zu vergessen, denen die Kunst eigentlich zugehört sein sollte. So heißt es am Schluß von Cardillac in der zweiten Fassung von 1952 ganz in der Diktion eines Lehrstücks: „*Die Kunst ist göttlich, der Meister gottbegnadet. Er hüte sich, überheblich zu sein, der Himmel ist uns in Gnaden geschenkt, die Sonne scheint auch dem Eigennutz. Seid ihr ein Schöpfer, so schafft für Menschen.*“

Dr. Dieter Rexroth
Untermainkai 14
D-6000 Frankfurt a. M.

Einige Anmerkungen zur Geschichte der Kindheit und zur „Musik der Kinder/Musik für Kinder“

HELMUT SEGLER

Günter Kleinen (Hg.): *Musik und Kind. - Laaber: Laaber 1984.*
(*Musikpädagogische Forschung. Band 5*)

1. Widerlegte Theorien

Meine aufgrund dokumentierter Beobachtungen in der Realität ständig bestätigten Zweifel, die sich auf die angeblichen Tatbestände „Kindheit“ und „Jugend“ als naturgegebene Altersstufen und somit absolute Entwicklungsstufen bezogen, eröffneten den Blick in die Geschichte und zwar in die Sozialgeschichte sowohl der Musik als auch der Pädagogik und damit in die Sozialgeschichte der Musikpädagogik und der Musikerziehung. Wichtig wurden auch die der Pädagogik zugeordneten Wissenschaften der Psychologie und der Soziologie, die nach jeweiligem Blickwinkel entweder als Hilfs- oder als Grundwissenschaften galten.

Jedenfalls lernte ich bei diesen Ein- und Durchblicken sehr bald und sehr deutlich, daß Theorien dazu da sind, widerlegt zu werden, denn wenn eine Tatsache bekannt wird, die im Widerspruch steht zu einer vorherrschenden Theorie, dann ist die Tatsache zu akzeptieren und die Theorie aufzugeben. „*Kind und Musik*“ heißt das Thema dieser Tagung, und unter diesem Titel nebst „*Psychologische Voraussetzungen des Musikunterrichts in der Volksschule*“ erschien die Schrift von Gerhard Kube vor 25 Jahren. Vorausgegangen waren die *Handwerkslehre zur Musikerziehung* von Theodor Warner (1954) und *Wege elementarer Musikerziehung* von Kurt Sydow (1955). Auch alle Vorgänger in den 20er und 30er Jahren beriefen sich auf die Entwicklungspsychologie mit ihren Altersstufen- und Phasenlehren, die „*allzu sehr die Ähnlichkeiten zwischen Individuen einer Altersstufe und zuwenig die Unterschiede gesehen haben.*“ (Rolf Örter, *Moderne Entwicklungspsychologie*, Donauwörth 19/1982, S. 81). Auch Wilhelm Wiczerkowski spricht von „*Entwicklungspsychologischen Etikettierungen, die in einem gewissen Ausmaß verhaltensbildende Kriterien sind*“. (Lehrbuch der Entwicklungspsychologie, Düsseldorf 1982, Band 1, S. 32). Schließlich wird mit den überkommenen Vorstellungen von einer a priori gesetzten und synonym verstandenen Natürlichkeit von Kind und Musik aufgeräumt anläßlich des Kolloquiums „Musik für Vorschulkinder“, Darmstadt 1970. Die Referate erschienen in der Schrift *Musikalischer Beginn in Kindergarten und Vor-*

schule, Band 1, Situation und Aspekte, hrsg. von Sigrid Abel-Struth, Kassel 1970.

Besonders wichtig war die längst fällige Untersuchung und Aufarbeitung des Forschungsstandes zur *Musikalischen Anlage des kleinen Kindes* von Eberhard Kötter (S. 26 ff.). Die mit schon fast fetischistischen Zügen behaftete Urzelle der Melodik mit Kuckucksterz bis zur Pentatonik wurde zwar sehr deutlich entlarvt, aber noch heute — nach über einem Jahrzehnt — hat sich die Einsicht nicht unter Musikpädagogen herumgesprochen, daß das rationale System unserer europäischen Musik und die geistige Entwicklung heranwachsender Menschen nicht parallel zueinander verlaufen (Gegenbeispiel vgl. NMZ, Juni/Juli 1983, S. 19). Anlässlich des Darmstädter Kolloquiums hieß es auch: „*Der traditionelle Entwicklungsbegriff, der Entwicklung als Entfaltung eines Organismus nach vorgegebenem ‚Bauplan‘ versteht, hat sich als gefährliche Illusion erwiesen.*“ (Otto Ewert, S. 9). Und Helga de la Motte-Haber meinte damals bereits: „Ältere Untersuchungen gilt es von dem sogenannten psychogenetischen Grundgesetz zu reinigen, das als Variante des biogenetischen Grundgesetzes eine Wiederholung der Phylogenese in der Ontogenese meint“ (S. 46). Theorien sind zwar widerlegt — ich gehe hier nicht auf weitere Versimpelungen ein —, aber hat Aufklärung vor sich selber Angst?

2. Zur Geschichte der Kindheit

Während die Irrtümer bezüglich der immer noch weit verbreiteten musikpsychologischen Grundlagen des Zusammenhangs von „Kind und Musik“ aufgrund unzureichender Experimentalsituationen entstanden und aufgedeckt sind, ist hingegen die Meinung, die „Kindheit“ sei nur ein Naturzustand und nicht auch ein Produkt unserer Vorstellungen und gesellschaftlichen Umstände, viel schwieriger zu korrigieren. Es handelt sich nicht um eine experimentell bestätigte Theorie, sondern — wie so oft — um eine „naive Erkenntnis“. Die Etablierung der „Kindheit“ fällt aber historisch zusammen mit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht im 17. Jahrhundert. Der Streit der Theorien ist heute insofern abgeschlossen, als beide Aspekte eine Rolle spielen: die biologische Basis und genetische Disposition einerseits und die soziale Umwelt und Gesellschaftskonstruktion andererseits. Die Aufklärung über den Tatbestand „Kindheit“ und seine gesellschaftlichen Bedingungen verdanken wir einer umfangreichen Literatur zur Geschichte der Kindheit, die in deutscher Sprache erst seit 1975 erschienen ist und sicherlich noch

keine weite Verbreitung unter Musikpädagogen gefunden hat. Hier einige Beispiele, nach Erscheinungsjahr geordnet:

- Aries, Ph.: Geschichte der Kindheit. Mit einer Einführung von Hartmut v. Hentig, München/Wien 1975. Originalausgabe: *La vie familiale sous l'ancien régime*, Paris 1960
- Könniker, M.-L.: Kinderschaukel. Ein Lesebuch zur Geschichte der Kindheit in Deutschland 1745-1930. 2 Bände, Darmstadt/Neuwied 1976
- Elschenbroich, D.: Kinder werden nicht geboren. Studien zur Entstehung der Kindheit, Frankfurt/Main 1977
- De Mause, Ll. (Hrsg.): Hört ihr die Kinder weinen. Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit, suhrkamp taschenbuch wissenschaft 339, Frankfurt/Main 1977. Originalausgabe: *The History of Childhood*, New York 1974
- Rutschky, K. (Hrsg.): Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung, Ullstein-Buch 3318, Frankfurt/Main 1977
- Weber-Kellermann, I.: Die Kindheit. Kleider und Wohnen, Arbeit und Spiel. Eine Kulturgeschichte, Frankfurt/Main 1979
- Gstettner, P.: Die Eroberung des Kindes durch die Wissenschaft. Aus der Geschichte der Disziplinierung, rororo-Sachbuch 7425, Reinbek h. Hamburg 1981
- Hengst, H. u. a.: Kindheit als Fiktion, es 1081, Neue Folge Band 81, Frankfurt/Main 1981
- Schlumbohm, J. (Hrsg.): Kinderstuben. Wie Kinder zu Bauern, Bürgern, Aristokraten wurden, 1700-1850, dtv-Dokumente 2933, München 1983
- Rutschky, K.: Deutsche Kinder-Chronik. Wunsch- und Schreckensbilder aus vier Jahrhunderten, Köln 1983

Kinder hatten vor Einführung der Schulpflicht und noch bis ins späte 18. Jahrhundert hinein gleichberechtigt teil am Leben der Erwachsenen und wurden allmählich von Pädagogen, Ärzten und Geistlichen aus der Welt der Erwachsenen ausgesondert. „Kindheit“ wurde etabliert, später noch „Jugend“ oder Adoleszenz. Pädagogik und Erziehung wurden um 1800 zu einer Kunst und zu einer besonderen „Arbeit“ in einer isolierten „pädagogischen Provinz“. Da Geschichtsschreibung zumeist erst dann einsetzt, wenn die jeweils ausgewählten „Geschichten“ zur Vergangenheit gehören und so oder so interpretiert werden, erklärt die Literaturwelt zur „Geschichte der Kind-

heit“ offensichtlich auch den Tatbestand, daß die Kindheit als eine Idee der Aufklärung nach 300 Jahren vorbei ist. Verständlich sind daher unterschiedliche Reaktionen auf die in diesem Zusammenhang sich wandelnden und neues Bewußtsein bildenden Erfahrungen und Einsichten. Widersprüche wurden besonders deutlich und auch oft polemisch ausgetragen im „Jahr des Kindes“ (1979).

Zum einen setzt das große kulturkritische Jammern ein über die vom Aussterben bedrohte Kindheit (Elkind, D.: *The Hurried Child — Das gehetzte Kind*). Verantwortlich gemacht wird die ständige Überforderung des Kindes durch eine ungeduldige, leistungsbesessene und medienbestimmte Umwelt mit der These: „*Unsere Kinder werden zu schnell und zu früh erwachsen, sie sind auf dem Wege, Pseudoerwachsene zu werden*“ (Elkind, zitiert nach Ernst, II.: „Keine Zeit mehr, Kind zu sein“, in: *Psychologie heute*, Dezember 1982, S. 21). Es ist verständlich, wenn Entwicklungspsychologen, Pädagogen und Ärzte annehmen, daß die psychischen und kognitiven Wachstumsstufen nicht ohne schädliche Auswirkungen übersprungen werden können, zumal Hirnforschungen schnell zur Stelle sind und solche Vorstellungen bestätigen (Epstein). Aber soweit ich informiert bin, gibt es keine neue Entwicklungstheorie, sondern gedacht wird in Funktionsbereichen mit je eigenen Entwicklungsmodellen.

Zum anderen sorgt die Feststellung für einige Aufregung, daß Kindheit einfach verschwindet, da sie „*keine biologische Notwendigkeit, sondern ein soziales Kunstprodukt*“ sei (Postman, N.: *The Disappearance of Childhood*, New York 1982, deutsche Übersetzung im S. Fischer Verlag, Frankfurt am Main 1983). 'die biologische Basis ist demnach nur noch der Säugling und das Kleinkind, die beide auf mütterliche Fürsorge angewiesen sind. Aber: „*Zukunftslos ist die Kinder-Kindheit, zukunftslos ist das traditionelle Erwachsensein: Bevormundung und Entmündigung sind Erscheinungen, denen die altersspezifische Färbung mehr und mehr verlorenggeht*“ (Hengst, s. o. S. 10). Und weniger aufregend ist auch die Aussage: „*Die Kinder perzipieren und konstruieren eine soziale Welt, die deutlich von dem Bild abweicht, das man sich gemeinhin von der Welt der Kinder macht*“ (Auwärter, M.: *Kinder sind meistens traurig. Interviews mit Vier- bis Zehnjährigen*, in: *Kursbuch 72/1983*, S. 129).

Festzuhalten bleibt: In erster Linie hat sich die Pädagogik die Kindheit geschaffen. „*Die Trennung von Erwerbsbetrieb und Haushalt, die spätere Industrialisierung lieferten weitere Gründe für die pädagogische Kasernierung der Kinder*“ (v. Hentig, H.: *Was ist eine humane Schule? Drei Vorträge*, München/Wien 1976, S. 24).

Und wie sieht es in der Gegenwart aus? Die Pädagogik weicht entweder aus in die Erwachsenenwelt, denn so manche der pädagogischen Strategien sind in Schulen kaum noch wirksam, oder von Experten werden allerlei Programme für störende oder als gestört geltende Kinder entwickelt. Aber trotz aller sich als fortschrittlich gebärdenden pädagogischen Bemühungen *„kommen Kinder nur als das vor, was sie sein und werden sollen, nicht aber als das, was sie sind . . . Die Lebenswirklichkeit der Kinder von heute, ihre Vorlieben, ihr Selbstverständnis, ihre Aneignungsstrategien, ihre Problemlösungen unterscheiden sich aber erheblich von denen, die in einer vergangenen oder imaginierten Kindheit bedeutsam waren und sind. Weil die Lebenswirklichkeit der Kinder eine terra incognita ist, sind die Erfolge von Programmen und Interventionen so wahrscheinlich wie Lotteriegewinne“* (Hengst, s. o. S. 8). Vielleicht wird verständlich, weshalb ich anlässlich der Tagung in Osnabrück (1981) davor warnte, die hauptsächlich intrinsisch gesteuerten Aktivitäten der Kinder nicht auch noch der pädagogisch-moralischen Sorge zu unterwerfen oder sie als Motivationsvehikel zu mißbrauchen. *„Zum Glück“* — sagen die Kinder — *„wissen Lehrer und Lehrerinnen eigentlich sehr wenig über uns, denn sie achten meistens nur darauf, was wir nicht tun dürfen oder nicht können.“* Ich habe einiges von Kindern gelernt (vgl. Doehlmann, M.: Von Kindern lernen. Zur Position des Kindes in der Welt der Erwachsenen, München 1979). Ich sehe sogar jetzt — nach zwei weiteren Jahren der Beobachtung in anderen deutschsprachigen Regionen und europäischen Ländern — noch deutlicher die Lebenswirklichkeit der Kinder als eine terra incognita und nicht etwa als eine tabula rasa, die erst bepflanzt und begossen werden muß, damit Kinder zu zivilisierten Menschen werden (Locken. J. Rousseau). Deshalb kann ich nur vorsichtig die Inhalte, Formen und die Organisation des Lernens mitbedenken, wie sie für eine „Freie Schule“ oder für ein „Lernzentrum“ diskutiert werden. Didaktik und Methodik bleiben in unserem staatlichen Schulsystem trotz aller vordergründigen Programme und Problemlösungsvorschläge systemimmanent, denn *„Innovationen dieser Art tasten den Status Kindheit nicht an. Sie erhöhen die Absatzchancen pädagogischer Verlage, schaffen neue Lehrstühle und Berufsfelder, rechtfertigen die Betriebsamkeit alter und neuer, linker und rechter, konformer und alternativer Experten“* (Hengst, s. o. S. 8). Die Kindheit wird heute längst vermarktet, indem Kinder als kleine Erwachsene angesehen werden. Werbespots im Rundfunk nutzen die unschuldige Kinderstimme, im Fernsehen tritt das niedliche Bild hinzu, Prospekte hantieren mit modischen Akzenten. Zwar verfügen Kinder schon in jüngeren Jahren,

als lange angenommen, „über bestimmte kognitive Strukturen und Operationen“, aber es wäre falsch. „jetzt zu schließen, sie seien also doch quasi kleine Erwachsene“ (Auwärter, s. o. S. 115).

Eine konservative Wende wäre es, sich weiterhin einseitig auf die alte Phasenlehre und auf mangelnde altersstufenbedingte Fähigkeiten zu berufen oder gar die beliebte Formel zu wiederholen, Kinder seien von Natur aus faul o. ä. Vielmehr handelt es sich darum, andere Erklärungen und Vorstellungen der Kinder über Erwachsene, über Normen der Umwelt und über Beziehungen unter Ungleichaltrigen aufzufinden. Eine Umorientierung der Pädagogik ist notwendig und nicht etwa nur eine „Antipädagogik“ zu deklarieren. Die Kinder sind durch eine 250-jährige „vernünftige Erziehung“ nicht „ewig glücklich und dem Vaterlande brauchbar“ gemacht worden (Schlumbohm, s. o. Dokument 42, S. 318).

Alle geschichtlichen Analysen (s. Literatur) kommen trotz unterschiedlicher Ansätze zu dem Schluß, daß ein Zurück in vergangene Kindheitstage nicht möglich sei.

3. Gibt es eine „Musik der Kinder“?

Landläufig gedacht muß die Antwort auf die Frage, ob es eine „Musik der Kinder“ geben kann, selbstverständlich mit „nein“ beantwortet werden, denn Kinder werden geprägt durch die sie umgebende Kultur. Bei Heranwachsenden vollzieht sich dieser Enkulturationsprozeß durch Imitation der von Erwachsenen' vorgeführten Verhaltensweisen, durch Identifikation oder auch durch Widerspruch (Klausmeier). Der Enkulturations- oder Adaptationsprozeß ist aufgrund angeblich mangelnder rationaler Fähigkeiten des Kindes gekennzeichnet durch prinzipielles altersbedingtes Unvermögen. Nur Ausnahmen bestätigen diese Regel. Deshalb predigen Eltern und Pädagogen ständig: „Wir wissen besser, was für dich gut und richtig ist, sei bitte brav, leise und ,hör zu ,sei daher ,gehorsam, und außerdem: frag nicht so dumm, das ist so'. „Musik ist also eine geistige Leistung des erwachsenen Menschen, und Kindern muß sie erst mit entsprechenden Methoden beigebracht werden. Am besten funktioniert dieser Vorgang, wenn die Kinder das wollen, was sie sollen.

Etwas genauer gedacht und nach Kenntnisnahme der Geschichte der Kindheit kann dieser Sachverhalt, der vereinfacht gesehene Zugang zur umgebenden Kultur — hier zum komplexen Phänomen Musik — nicht stimmig sein:

- Die inflationäre Tendenz des Leichtmachens beim Musiklernen widerspricht sowohl der allgemeinen Lerntheorie als auch dem überaus kompli-

zierten und differenzierten Vorgang der Begegnung zwischen Mensch und Musik. Und Kinder sind Menschen, allerdings andere, als Erwachsene sie sich bisher vorgestellt haben.

- „Musik“ ist nicht nur als abendländische Musik zu verstehen. Auch Kinder haben längst Begegnungen mit vielen „Musiken“ (Blaukopf) aufgrund unserer medialen Umwelt und allgemeiner Mobilität. Sie stellen einen neuen Sozialisationstypus dar und sind keine „unbeschriebenen Blätter“ in bezug auf Musik.
- Auch folgende Feststellungen sollten wir für Kinder als zutreffend ansehen: *„Von dem in der Natur vorkommenden Tonmaterial gelangt in der Musik nur ein verhältnismäßig geringer Teil zur Verwendung . . . durch bestimmte Rationalisierungsprozesse zu bestimmten Tonsystemen zusammengeschlossen . . . Die Vielfalt der Erscheinungsformen erklärt sich aus der Unterschiedlichkeit der Klangauffassung und Klanggestaltung bei den verschiedenen Völkern und zu den verschiedenen Zeiten. Der Komplexität des Objekts Musik steht die Komplexität des Subjekts Mensch gegenüber, dessen Apperzeptionsvermögen ein höchst unterschiedliches ist und von den mannigfaltigsten Komponenten . . . abhängt“* (MGG, Band 9, Sp. 970).
- Ob Kinder, ausgestattet mit kognitiven und affektiven Fähigkeiten, ihr Ausdrucksbedürfnis, ihre vorhandenen Imaginations- und psychodynamischen Antriebspotentiale in der Musik mit üblichen Kinderliedern, pädagogisierten Orff-Instrumenten oder mit versimpelnden Folklorearrangements intensiv verwirklichen können, ist zu bezweifeln. „Musik der Kinder“ meint eine andere Musik, nämlich die nicht von realen sozialen Aktionen abgelösten Tonsysteme, Melodiebildungen, Sprech- und Bewegungsformen. Pädagogische Musik und das Individuum — besonders das Kind — bleiben außerhalb ihrer gesellschaftlichen Bestimmungen nichts anderes als eine pädagogische Abstraktion, eine soziale Bestätigung des heranwachsenden bleibt somit zumindest unbefriedigend.
- Soziale Identifikationen und Ich-Stärkungen ereignen sich vorrangig in Partner- und Gruppenbeziehungen. Diese Beziehungen sind die Basis der affektiv gesteuerten sprachlichen, melodischen und Bewegungshandlungen, die wiederum aus dem Aktions-Kontext verständlich werden mit der Absicht, intensive Kommunikation zu ermöglichen. Der Sinn konstituiert sich aus der Sinnlichkeit der unmittelbaren Erfahrung, wofür die unzähligen Varianten ein Beweis sind. Im Alltagsverständnis vieler Lehrer(innen) handelt es sich um nutzlose und unernste Tätigkeiten, über die sie hinwegsehen oder die sie nicht bemerken, da sie keinen sonderlich wichtigen Lerngegenstand darstellen.

- „Musik der Kinder“ beruht (nach Piaget) auch auf den schon frühen Fähigkeiten der Kinder, konkrete Operationen leisten zu können, die angelegte Bereitschaft zum Probehandeln ausspielen und die Realität symbolisch transformieren zu können. Kinder verfügen — wie wir beobachtet haben — über Tonhöhen- und Zeitgliederungen, ohne unser rationales Tonsystem bewußt zu gebrauchen, sie „verwenden“ nicht z. B. schweifende Tonhöhen oder auch Schreie, sondern sie „sind“ in ihren Aktionen sozusagen „Musik“, sie sind — wie es ein 10-jähriges Mädchen ausdrückte — „*komplett voll Musik*“. Auch Schrittbelastungen oder Klatschakzente sind nicht im voraus organisiert und werden dann „gestaltet“, sondern sie entstehen im existenziellen Vollzug. Ein Beispiel: „*Rote Kirschen eß ich gern*“ Typologie III — Auflösen des Kreises — seit 1897 schriftlich überliefert (F. M. Böhme). Bis heute bekannt in norddeutschen Regionen:

d = Schritt

Rote Kirschen eß ich gern, schwarze noch viel lieber,
 in die Schule geh ich gern alle Jahre wieder. Hier
 wird Platz gemacht! Hier wird Platz gemacht für die
 jungen Damen. Saß ein Kuckuck auf dem Dach, kam der
 Regen macht ihn naß. Kam der liebe Sonnenschein,
 die-se Da-me soll es sein! (Braunschweig/1981)

Die musikalische Handlung beginnt im Leierton, bevor sie mit unbestimmter Tonhöhe weitergeführt wird. Sprachlich gab es noch vor 50 Jahren (1932) die Zeilen: „*junge Herren küß ich gern, alte stoß ich nieder!*“ Die pädagogische Überformung „*in die Schule geh ich gern . . .*“ hat sich

überall durchgesetzt. „*Als erotisches Symbol scheint die Kirsche in den Volksliedern ganz Europas beheimatet zu sein*“ (Danckert, W.: Symbol, Metapher, Allegorie im Lied der Völker, Bonn-Bad Godesberg 1978 Teil 3: Pflanzen, S. 1049. Weitere Hinweise S. 1049-1053). Hinzuweisen ist auch auf die Beobachtung, daß sich bei emotionalen Spannungen auffällige Veränderungen der Tonhöhen ergeben, wobei Lauterwerden gleich höhere Intonation bedeutet. Jeder Chorleiter kennt das Phänomen und muß es korrigieren, denn er reproduziert einen „ästhetischen Gegenstand“. In der „Musik der Kinder“ hingegen sind Lautheit und Tonhöhe keine voneinander isolierten musikalischen Qualitäten (Neues Handbuch der Musikwissenschaft, Band 10, Wiesbaden 1982, S. 323). Die gesamte Stimmgebung und Stimmfärbung ist ein Resultat der Aktion und nicht isoliertes Produkt einer „gepflegten“ und unerotischen Kinderstimme. Atmung und Zwerchfellspannung ergeben sich aus der Funktion und sind organisch richtig, da sie durch die Bewegungshandlung mit Füßen, Händen, Mimik und Gebärden gestützt sind.

- Eine „ästhetische Bewußtheit“ ist - noch - nicht vorhanden, wenn wir von, oben herab schauen und landläufig denken, aber zu bedenken ist, ob nicht „*Energieüberschur*“ (Spencer), „*Spieltrieb*“ (Groos) oder „*Ahmung*“ (Fr. G. Jünger) in der Einheit von Sprache, Melos und Bewegung auf den Anfang aller Musik verweisen und trotz notwendig werdender isolierender Lernprozesse erhalten bleiben oder zumindest für wichtig gehalten werden sollten. Die Frage bleibt, ob unser Schulsystem das leisten kann oder überhaupt leisten will. Ich komme darauf zurück.
- Ein Problem beschäftigt mich noch im Zusammenhang mit den beobachteten Aktivitäten, die wir als „Tänze der Kinder“ bezeichnen und einer „Musik der Kinder“ überordnen (Hoerbürger, V./Segler, H.: Klare, klare Seide. überlieferte Kindertänze aus dem deutschen Sprachraum, 6. erw. Auflage, Kassel 1983). Mich beschäftigt die Frage, ob es *ein „soziales Gedächtnis der Menschheit gibt, das ein archaisches Material an Formen und Symbolen speichert, die einem psychischen Ausdrucksbedürfnis entsprechen, das zwar gebändigt, aber nicht ausgelöscht werden kann*“ (Gombrich, E. H.: Aby Warburg. Eine intellektuelle Biographie, Europäische Verlagsanstalt Nr. 11218). Einige vergleichende Beobachtungen und die Publikationen von W. Danckert (s. o.) unterstützen diese Aussage. Die „Musik der Kinder“ ist ein völlig offenes Kapitel.

4. „Musik für Kinder“ oder Kindermusik

Während die „Musik der Kinder“ einen der „*Typen gesellschaftlichen Handelns*“ (Blaukopf) darstellt, könnte die „Musik für Kinder“ als schulisches Handeln bezeichnet werden, also isoliert vom gesellschaftlichen Handeln und nur bedeutsam für spätere konventionelle Wertideen, die immer einer Forschung zum Problem werden sollten (M. Weber), denn Übereinkünfte — wie z. B., Musik diene der Charakterbildung oder stehe im Dienst der Humanität — sind als eurozentrische Denkvoraussetzungen nicht „richtig“, sondern nur gesellschaftlich „gültig“.

„Musik für Kinder“ ist oft plakativer Untertitel üblicher Liederbücher — auch z. B. des Orff-Schulwerkes — und ist angeblich entstanden aus der Arbeit mit Kindern. .Ansatzpunkt ist angeblich „altes Kinderliedgut“ mit Bindung an einen Fünftonraum, der dem kindlichen Wesen gemäß sein soll, aber alle Beobachtungen widersprechen solchen Vorstellungen.

Das Wörtchen „für“ hat eine doppelte Bedeutung: einmal im Sinne des eigenen Besitzes oder des vom Kenner in Besitz Genommenen, zum anderen im Sinne des freien Angebots und der Empfehlung zu jemandes Gunsten oder im Sinne der gezielten Anordnung des Richtigen zum Schutz von jemandem. Letzteres ist mit „Musik für Kinder“ gemeint, für Kinder, die in ihrer heilen Kindheit geschützt werden sollen. Es handelt sich um „Kindermusik“, unabhängig davon, welche einzelnen Sparten in Richtlinien für den Musikunterricht aufgezählt oder in Musikbüchern konzeptionell jeweils im Vordergrund stehen. Es handelt sich auf jeden Fall um „pädagogisierte Inhalte“, die heutzutage sehr vielschichtig sind und von idyllischer musischer Betätigung bis zur Anspruch erhebenden avantgardistischen Musikübung reichen:

- Lied und Singen
- Musik machen
- Musik hören
- Musik erfinden
- sich nach Musik bewegen.

Systematisch gelehrt und gelernt werden:

- die Töne unseres Musiksystems mit entsprechenden Tonvorstellungen, verbunden mit praktischem Musizieren (Singen, Blockflöte, Orff-Instrumente)
- musikalische Grundbegriffe
- in Kombination untereinander: technische Übungen, Gehörübungen, Gestaltungsübungen.

In erster Linie geht die Musik mit dem Kind um und nicht das Kind mit der Musik.

Abzugrenzen von diesen allgemeinen Inhalten sind die besonderen Akzente, die von Erwachsenen für Kinder gesetzt werden, um sie zu eigenen Produktionen anzuregen, wie z. B. *Kinderlieder selber machen* (P. Schleuning oder M. Küntzel-Hansen), *Haste Töne* (I. Merkt) oder die Improvisationsansätze von L. Friedemann und Klangexperimente von C. Meyer-Denkman. Auch Bartok bezeichnete seine Sammlung von Klavierstücken mit dem Titel *Für Kinder*. Zu den deutlich abzugrenzenden Konzepten, die nicht mehr eine „autonome, vom Erwachsenenendasein unterscheidende Kindheit“ annehmen und - unbeabsichtigt unterstützt von der Entwicklungspsychologie - zur „kognitiven (und affektiven) Infantilisierung der Kinder“ führen (Auwärter, s. o. S. 115), gehören u. a. *Musikbuch Primarstufe* Teil A (1971) und Teil B (1975). Außer experimentellen Abschnitten enthalten sie bereits fachliche „Grundanforderungen“, auf denen ein interessensspezifischer, freiwilliger Musikunterricht sich aufbauen muß. Eine Anregung aus Teil B, S. 19, (für Kinder) ergab z. B. folgende Produktionsergebnisse:

Die verrückte Familie *Matrim Kiedai*
7. Kl.

Im immer-er Sa-mil-ia daei geht es lei-stig ein.
Die O-ma stopft die Sok-jem. Wir
singen ei-ried. Mit-di
spielt wir-tücht.

Schöneker, 4. Kl.

Ich - ler - ne - dich - zu - sing - en -

Ich - bin - ein - Kind - und - ich - sing - e -

Ich - bin - ein - Kind - und - ich - sing - e -

Ich - bin - ein - Kind - und - ich - sing - e -

Ich - bin - ein - Kind - und - ich - sing - e -

Der relativ freie Einsatz der Tonhöhen „hoch-mittel-tief“ war den singenden Schülern (4. Kl.) aus ihren „Pausenhofmelodien“ durchaus geläufig, bereitete aber große Anfangsschwierigkeiten im Klassenraum und in der offiziellen Musikstunde. Hier mußte doch „sauber“ gesungen werden, und wer das nicht konnte, hatte den Mund zu halten und galt als unmusikalisch. Erst der rhythmisch improvisierte und in freier Tonhöhe gesungene Satz „*Wer ist musikalisch?*“ (Anregung in Musikbuch Primarstufe B, S. 3) brachte den Durchbruch zu kreativen Lösungen, an denen sich aber nur Mädchen beteiligten, während die Jungen den Gesang auf allerlei Instrumenten zu begleiten versuchten. Die beiden Beispiele entstanden — wie viele andere — als Hausaufgabe und wurden im Unterricht einstudiert. Dabei wurden die Raum-Zeit-Probleme der Notation durch Einführung einer Zeitleiste bewußt gemacht. Eine Aufgabe musikpädagogische Forschung wäre es, die gebräuchliche Unterrichtsliteratur für den Musikunterricht in der Grundschule zusammen-

zustellen. Die meisten Verlage und Autoren sorgen sich um das „kindgerechte Material“, um die „kindgemäße Zubereitung und tun restlose Motivation der Beteiligten. So wurden z. B. die Autoren von *Musikbuch Primarstufe A* dringend vom Verlag aufgefordert, Kinderlieder abzdrukken, weil sonst kaum ein Lehrer das Buch anschaffen würde. In der holländischen Ausgabe des Musikbuchs fehlen solche Produkte. Schon aus diesem Grund ist eine Dokumentation wichtig, um den dialektischen Charakter der Wirklichkeit aufzuzeigen, überspitzt gesagt: Kindgemäß ist das Nicht-Kindgemäße. Das insgesamt weite Feld wird andeutungsweise in einem Überblick der jüngeren Fachgeschichte mit kurzem historischem Rückblick dargestellt in den beiden neuen Schriften *Musikunterricht 1-6* und *Musikunterricht 5-11* (Günter, U./Ott, Th./Ritzel, Fr., in der Reihe „Praxis und Theorie des Unterrichtens“, Weinheim/Basel 1982/83). Hinzuzufügen in der wünschenswerten Dokumentation sind die verwirrenden Begriffe „Rhythmische Erziehung“ - „Rhythmik in der Erziehung“ - „Bewegungserziehung“ - „Rhythmisch-musikalische Erziehung“ - „Tänzerisch-musikalische Erziehung“, die auf das Dilemma unseres Erziehungssystems verweisen: Alle wollen mitmischen in dem „pädagogischen Anliegen“, das ein Kind offensichtlich zu einem harmonisch gebildeten, konfliktfreien, angepaßten Gesellschaftstierchen emporzuziehen und in diesem Sinne zu bilden und zu erziehen.

5. Einige Folgerungen für den Musikunterricht

Lernorganisation und Lerninhalte - auch für den Musikunterricht - bleiben immer aufeinander bezogen. Einseitige Veränderungen und womöglich nur in unserem Fach haben keine durchgreifenden Konsequenzen, wie es die Gesamtschulrealität in der Bundesrepublik zeigt, denn *alle* Ansätze, die Organisationsformen und inhaltlichen Innovationen aufeinander abzustimmen, sind entweder an rigiden staatlichen Erlassen oder auch sehr oft an der entschuldbaren Unfähigkeit, Bequemlichkeit bzw. Resignation der Lehrer, Eltern und Schüler gescheitert. Trotzdem sind die Berichte auch aus anderen Schulen über „schülerzentrierten - schülerorientierten - interessenspezifischen - kooperativen Unterricht“ nicht uninteressant, weil sie anzeigen, in welchen Perspektiven gedacht wird und welche Veränderungstendenzen erkennbar werden.

Schülerorientierter Musikunterricht - ein Traumziel?, so überschreibt Heinz Meyer seinen Aufsatz in *Musik und Bildung* (April 1982, S. 218ff.) und zi-

tiert Hilbert Meyer: „Fragen Sie doch mal die Schüler, welche Interessen sie haben: nach Hause woll'n sie gehn . . . Wenn schulischer Unterricht ernsthaft an den Bedürfnissen und Interessen der Schüler . . . orientiert würde, so dürfte die Schule als Institution — zumindest in ihrer gegenwärtigen Form — zusammenbrechen.“ Recht haben die Schüler und Recht hat Hilbert Meyer. Bei allen beachtenswerten Erfahrungen, die Heinz Meyer und seine zitierten Genossen einbringen, bleibt der letzte Satz doch eine wichtige Aussage: „Schülerorientierter Unterricht — ein Traumziel? Ja, ein Traumziel jeder Didaktik.“ Musikunterricht alleine kann nichts ausrichten in einem System, das vom Planen aller Lerninhalte, von zerkleinernden Lernschritten und von zusammenhangsloser Kontrolle des Gelernten bestimmt ist. Dieses System kann nur von unten — zusammen mit Eltern und Kindern — aufgebrochen und allmählich verändert werden, ohne daß sofort eine „systemkritische Didaktik“ verkündet wird, die selbst — falls sie sich mit Machtansprüchen durchsetzen wollte — keine „systemkritische Didaktik“ dulden würde.

Überzeugender als im Aufsatz in *Musik und Bildung* — weil ohne viel Gejammer über Schüler und Schule — werden konkrete Erfahrungen neuerdings vorgelegt in den beiden bereits erwähnten Schriften *Musikunterricht 1-6/ 5-11*, die insbesondere den „Projektansatz: Mehr Schülerorientierung“ betonen und ausführlich beschreiben, anstatt vorschnelle Theorien zu entwickeln. Besonders wichtig ist z.B. „Eine Stunde ‚Unterricht über Unterricht‘ „, ein Versuch, der in Integrierten Gesamtschulen schon aus ihrem Selbstverständnis heraus am Beginn der Arbeit stand, aber leider nicht durchgehalten wurde. Der Projektunterricht der Oldenburger Gruppe sollte unbedingt fortgesetzt werden — auch mit selbstkritischen Berichten einschließlich nicht gelungener Beispiele — und zwar mit den gleichen Lehrern und ausgeweitet durch Vergrößerung der Lehrergruppe. Ansatzpunkt ist vor allem die Grundschule, weil in den älteren Jahrgängen bereits das „*anerzogene Verständnis von Schule und Unterricht*“ vorherrscht (Heinz Meyer, s. o. S. 223). Die Lehrer sollten sich nicht entmutigen lassen, denn auch an Staatsschulen können die vielen Leerformeln in den üblichen Präambeln zu Lehrplänen als Beleg für solche oder ähnliche Versuche dienen. Studentische Gruppen sollten mitarbeiten, um Alternativen frühzeitig in der Praxis kennenzulernen. Andere Fachgebiete müßten sich beteiligen, damit der Musikunterricht nicht in eine aussichtslose Außenseiterrolle gedrängt wird.

Wir wissen längst aus Erfahrung, daß Lernen als Prozeß der Aneignung ohne Erfahrung nicht möglich ist, und trotzdem bleiben Tatsachen machtlos gegenüber menschlichen Vorurteilskräften, die meist aufgrund isoliert gelernter Lerngegenstände mit abgehakten Lernergebnissen und -kontrollen ent-

standen sind. Lernen ohne Erfahrung ist nicht möglich, aber aus Erfahrung muß nicht auch unbedingt etwas gelernt werden. Ein Lehrer ist dazu da, mit seinem vorhandenen Erfahrungsvorsprung die Erfahrungen von Heranwachsenden zu relativieren und Lernen auch durch Verunsicherungen zu ermöglichen, ja, der Lehrer muß sich als Lehrer überflüssig machen können, zumindest sich mit allen Beteiligten zusammen als ebenfalls Lernender verstehen.

Da die Wertordnung nicht als abgeschlossen gelten kann und es sich ohne offene Perspektive kaum leben läßt — Realität bedeutet doch immer gleichzeitig ihre Veränderung —, ist der Lehrer aus seinem gelernten Verständnis als ich-schwacher Staatsbeamter, der sich nur noch mit seiner kulturkritischen Wehleidigkeit identifizieren kann, längst historisch überfällig geworden. Dieser Tatbestand wird als Einsicht noch lange verheimlicht werden, solange die Schule als Zwangs- und Regelschule bestehen bleibt. Erst wenn sämtliche staatlichen Schulen gleichberechtigt mit allen Privatschulen zu „Angebotsschulen“ erklärt sind, werden sich Einstellungen von Schülern, Eltern und Lehrern langsam verändern und Kompetenzen neu strukturieren, und zwar nicht mehr einseitig von oben nach unten, sondern aufgrund offen erkennbarer und bejahter menschlicher Unterschiede nach je erworbenen Fertigkeiten und Fähigkeiten.

Als Inhalte für den Musikunterricht in der Grundschule können — solange es die maximal zwei Wochenstunden zu je 45 Minuten gibt — nur Grundlagen an Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten als Voraussetzungen für den Erwerb offener musikalischer Einstellungen und Verhaltensweisen vorgeschlagen werden, die einen weiteren — hoffentlich — interessenspezifischen Unterricht ermöglichen. Welche Einsichten im jeweiligen Zusammenhang für Schüler der Grundschule möglich sind, kann nur im speziellen Unterrichtsschritt entschieden werden.

Wenn möglich sollten sich mehrere Lehrkräfte zu Projektplanungen mit unterschiedlichen Schwerpunkten — Sachunterricht — zusammentun (für praktische Vorschläge s. Gundlach, W. (Hrsg.): Handbuch Musikunterricht in der Grundschule, Düsseldorf 1984). Ein elementarer Anfang des Musikunterrichts ist nicht mehr gegeben und „*kein Gegenstand ist als beziehungsloses Objekt zu verabsolutieren*“ (Schmitt, R.: in NMZ Febr./März 1983, S. 15).

An den in Amt und Würden stehenden Denknormen sollte von allen Beteiligten gerüttelt werden, um etablierte Aufsichtsmächte aus dem Konzept zu bringen. Und noch ein kurzer Hinweis aus Erfahrung: Unaufmerksame Kinder lernen oft schneller als intelligente Anpasser. Das Lebensprofil heuti-

ger Kinder ist erheblich vielschichtiger, als Kinderpsychologen, Kinderärzte, Pädagogen, Sozialerzieher und ihre weiblichen Berufsgenossen teilweise noch immer annehmen. Neue Auffassungen z. B. von Kreativität sind zu finden in Wiczerkowski, W. u. a., *Lehrbuch der Entwicklungspsychologie*, s. o. Band 2, S. 207ff. Der Zusammenhang von „Kind und Musik“ mag noch durch folgende Überlegungen vertieft werden:

Nicht das fachspezifische Denken steht im Vordergrund und nicht irgendein ästhetisches Material, mit dem emanzipatorisch umgegangen wird, kann Lebenswirklichkeit verändern, sondern aus veränderter Realität im Sinne demokratischen Fortschritts erwächst solche Musik, die Heranwachsende als „ihre Musik“ produzieren, reproduzieren, tradieren und variieren.

- Die Frage, ob der Mensch existenziell auf Musik angewiesen ist, kann positiv nicht nachgewiesen werden, auch wenn es in allen Kulturen „Musik“ gibt. Allerdings steht fest, daß er angewiesen ist auf Emotionen, aus denen ein Ausdrucksbedürfnis erwächst. Dieses läßt sich aber auch auf ganz andere Art und Weise als durch Musik befriedigen. Insofern sollte auch die Frage stets neu gestellt werden, warum Musikunterricht in der Schule stattfindet oder stattfinden sollte.
- Musikpädagogik muß zwar die Untersuchung vieler fachlicher Probleme einschließlich historischer und gesellschaftlicher Bedingtheiten anregen und sogar fordern, aber sie selbst ist keine Wissenschaft, sondern bewegt sich immer in mehr oder weniger begründbaren Denkvoraussetzungen. Daher ist zu bezweifeln, ob durch empirische Untersuchungen, die in staatliche Lernprogramme einfließen, die „Musikerziehung“ unterrichtspraktisch effektiver gemacht werden könne, zumal schulische Erziehung überhaupt die Entwicklung eines Kindes eher zu verzögern scheint, denn die Abhängigkeit von Erwachsenen wird nicht ausgeglichen, sondern verstärkt. *„Pädagogische Maßnahmen und Empfehlungen sind nur dann hilfreich, wenn der Adressat ihnen aktiv entgegentritt. Sie profilieren sich am Widerspruch, an der Auseinandersetzung, an der Interaktion. Wenn sie sich selbst nur als Eingriffe verstehen, die an passiven Erziehungsobjekten vorgenommen werden, bringen sie nicht Freiheit, sondern Unfreiheit. Pädagogik ist zwar ein komplexes, aber doch kein völlig selbstgenügsames Aggregat von Normen und Werten, Kenntnissen und Handgriffen. Es kommt darauf an, wie man mit ihr umgeht“* (Kupfer, II.: Erziehung —Angriff auf die Freiheit. Essays gegen Pädagogik, die den Lebensweg des Menschen mit Hinweisschildern umstellt, Weinheim/Basel 1980, S. 11).

Prof. Helmut Segler, Rudolf Wilke Straße 11, D-3300 Braunschweig

Musik und Aktion

Auswertung einer Fragebogen- und Interviewerhebung über die Verbreitung von Kindertänzen, -liedern und -spielen in Süddeutschland, Österreich und der Schweiz

GÜNTHER BATEL

*Günter Kleinen (Hg.): Musik und Kind. - Laaber: Laaber 1984.
(Musikpädagogische Forschung. Band 5)*

Im Anschluß an eine im AMPF-Jahrbuch 1982 ausführlich referierte Kinder-tanzuntersuchung im norddeutschen Raum wurden Anfang 1982 zwei Reisen nach Süddeutschland, Österreich und in die Schweiz unternommen, um die Tradierung von Kindertänzen auch in diesen Regionen zu untersuchen und in Bild und Ton zu dokumentieren. In Ludwigsburg, Freiburg, Basel, München und Graz sowie in kleineren Orten in der Umgebung dieser Städte konnten nach vorheriger Kontaktaufnahme verschiedene Schulen und Spielplätze besucht werden, in denen uns Kinder die ihnen bekannten Tänze und Klatschspiele zeigten. Ähnlich wie bei der Untersuchung im norddeutschen Raum wurden viele der agierenden Kinder mit einem speziellen Fragebogen befragt; einige beteiligten sich zudem an vertiefenden Interviews. An der Fragebogenaktion nahmen insgesamt 171, an den Interviews 31 Kinder teil. Ziel beider Erhebungen war es, die Behandlung psychologischer und sozialwissenschaftlicher Fragestellungen aus der Voruntersuchung abzurunden und bis zu einem gewissen Grad zu vervollständigen.

1. Fragebogenerhebung

Im Unterschied zur Voruntersuchung hatte der Fragebogen als Erhebungsinstrument einige wichtige Erweiterungen erfahren, wobei insbesondere die sozioökologischen Faktoren Wohnort, Wohngegend und Wohntyp erfaßt und in Kategorien wie Dorf, Altstadtviertel und Mietwohnblock untergliedert wurden. Diese Ausdifferenzierung erschien notwendig, um in Erfahrung zu bringen, inwieweit Kindertänze und -spiele auch durch Bedingungen der Umwelt und alltäglichen Lebensweise beeinflußt werden. Weitere Ergänzungen des Fragebogens zielten ab auf eine Erfassung der musikalischen Vorbildung der Kinder, auf eine Untergliederung der von ihnen bevorzugten Spielorte und auf ihre eventuelle Mitgliedschaft in Kinder- oder Jugendgruppen.

1.1 Allgemeine Ergebnisse

Die zentrale Erkenntnis, die sich aus dem neu gewonnenen Untersuchungsmaterial zunächst ergibt, besteht in der Tatsache, daß sich die Tradierung von Kindertänzen der beschriebenen Art über den norddeutschen Raum hinaus ebenfalls auf weite Teile des südeuropäischen deutschsprachigen Raums erstreckt. Während des Aufenthalts in der Schweiz war es sogar möglich, ein Klatschspiel von zwei italienisch sprechenden Mädchen aufzunehmen, das zwar eine eigenständige Melodie aufwies, das jedoch inhaltlich und gestisch fast identisch war mit dem im deutschsprachigen Raum in über 20 Varianten bekannten Klatschspiel Als *Susi noch ein Baby war*:

italienische Variante

Übersetzung

Quando ero piccola piccola piccola
quando ero piccola facevo così:
Un da questa parte
un da questa part — Pantomime —
un da questa parte
une due tre.

Als ich klein klein klein war
als ich klein war, machte ich so:
Eins zu dieser Seite eins zu dieser
Seite eins zu dieser Seite eins zwei
drei.

Quando svere sette anni . . .

Als ich sieben Jahre alt war . . .

Quando ero signorina . . .

Als ich ein Fräulein war . . .

Quando erofidenzata . . .

Als ich verlobt war . . .

Quando ero mamma . . .

Als ich Mutter war . . .

Quando ero zio . . .

Als ich Tante war . . .

Quando ero nonna . . .

Als ich Oma war . . .

Quando ero morte . . .

Als ich tot war . . .

Quando ero scheletro . . .

Als ich ein Skelett war . . .

Quando ero polvere . . .

Als ich Staub war . . .

Quando ero cenere . . .

Als ich Asche war . . .

Quando ero angelo . . .

Als ich ein Engel war . . .

(Basel, 1982)

deutsche Variante

Als Susi noch ein Baby war:
„Bäh!"
Als Susi dann schon älter war:
„— Mamma — Mamma!"
Als Susi dann schon achtzehn war:
„Hallo Liebling!"
Als Susi dann schön Mamma war:
"Oh — mein Bauch!"
Als Susi dann schon Mutter war:
„Ach ist der niedlich!"
Als Susi dann schon Oma war:
„Oh mein Kreuz!"
Als Susi dann im Grabe lag:
„Endlich schlafen!"
Als Susi dann im Himmel war:
„Heiliger Bimbam — Amen."

(Freiburg i. Brg., 1982)

Die Ermittlung dieser nicht-deutschsprachigen Variante kann eigentlich nur die Vermutung nahe legen, daß sich die Tradierung von Kindertänzen mit wandelnden Grundmustern möglicherweise auf den gesamten europäischen Raum oder sogar noch weiter erstreckt. Eine Fortsetzung der Kindertanzdokumentation in einer dritten Projektphase scheint daher dringend geboten.

1.2 Alter und Geschlecht

In bezug auf den Faktor Alter bestätigt sich in großer Ähnlichkeit zur Voruntersuchung, daß Kindertänze hauptsächlich von den Neun- bis Zwölfjährigen, d. h. von Schülern der Klassen 3 bis 6 praktiziert werden. Dabei verfügen die älteren von ihnen zumeist über ein nicht unbeträchtliches Repertoire an Tänzen, Liedern und Spielen, von dem die jüngeren besonders dann viel profitieren, wenn alle einen gemeinsamen Spielplatz oder Schulhof benutzen. Als gesichert kann auch die Dominanz der Mädchen beim Kindertanz gelten, deren Beteiligung mit 65.5 Prozent wiederum deutlich über der der Jungen liegt, die es insgesamt lediglich auf 34.5 Prozent bringen. Das Interesse der Jungen an den Kindertänzen nimmt zudem mit steigendem Alter wesentlich rapider ab als bei den Mädchen.

1.3 Wohnsituation, sozialer Hintergrund

Im Rahmen der Voruntersuchung war weitgehend offen geblieben, ob es Unterschiede in der Tradierung von Kindertänzen im ländlichen oder städtischen Bereich gibt. Daher wurde im Verlauf der beiden Reisen großer Wert darauf gelegt, Kinder aus möglichst unterschiedlichen Regionen und Wohnsituationen in ihrem Umgang mit Tänzen, Liedern und Spielen zu beobachten. Als Ergebnis dieser Bemühungen kann festgestellt werden, daß es kaum einen regionalen Bereich zu geben scheint, in dem Kindertänze nicht praktiziert würden. Den weit überwiegenden Teil der Lieder und Tänze hörten wir - - wenn auch mit zahlreichen Varianten — sowohl von Kindern aus Dörfern und Kleinstädten, als auch von solchen aus städtischen Vororten und großstädtischem Wohngebiet. Die folgende Tabelle gibt einen zahlenmäßigen Überblick über die Wohnorte der 171 befragten Kinder, wobei es sich um absolute Häufigkeiten handelt:

Dorf	***** (53)
	I
	I
Kleinstadt	***** (25)
	I
	I
Vorort	***** (73)
	I
	I
Großstadt	***** (20)

Tabelle 1: Wohnorte von 171 befragten Kindern

Wenngleich nun diese Übersicht veranschaulicht, daß Kindertänze sowohl auf dem Land als auch in der Stadt verbreitet sind, so läßt sich dennoch nicht übersehen, daß sie offenbar intensiv im Bereich großstädtischer Vororte praktiziert werden. Daneben hatten fast zwei Drittel der befragten Kinder angegeben, in Mietwohnungen zu leben. Verständlich wird das überproportional hohe Auftreten von Kindertänzen, wenn man sich die nicht selten trostlose Langweiligkeit und kinderfeindliche Atmosphäre der Wohnsiedlungen so mancher Vororte vor Augen hält, die viele Kinder förmlich dazu drängt, eigene Freiräume zu suchen, aus der Realität auszubrechen und sich

Ausdrucksmöglichkeiten für individuelles spontanes Agieren und Erleben zu schaffen.

Auf diesem Hintergrund werden von den Kindern beispielsweise gerne Lieder und Klatschspiele in der Art von Angela bella mi aufgegriffen. Neben einer Vielzahl unterschiedlicher Varianten hat dieses Stück oft folgendes Aussehen:

Angela bella mi, Angela si oh si.
Baby oh schallala, kiss me auf Ha-wai oh oh oh
Kiss me Be - a - te, kiss me Be - a - te,
Kiss me Be - a - te, kiss me auf Hawaii oh oh oh si!

(Braunschweig, 1980)

Gespielt wird dieses Lied normalerweise von zwei Mädchen, die sich beim Singen gegenüberstehen und mit erstaunlicher Geschicklichkeit und auf unterschiedliche Weise gegenseitig in die Hände klatschen. Dabei hat es den Anschein, als identifizieren sie sich voll und ganz mit den von ihnen besungenen Schönheiten Angela und Beate, die auf dem exotischen Hawaii geküßt werden. Freude an körperlichen Ausdrucksmöglichkeiten und an Identifikationsspielen vielfältiger Art sind denn auch die charakteristischen Eigenschaften nicht nur dieses, sondern der meisten Kindertänze überhaupt.

Als sehr schwierig erweist es sich, die Aussagen über den sozialen Hintergrund des Phänomens Kindertanz zu erweitern durch präzise Angaben über den gesellschaftlichen Status der Eltern, nicht zuletzt deshalb, weil manche Kinder nur eine recht ungenaue Vorstellung von der beruflichen Tätigkeit ihrer Eltern besitzen. Gleichwohl konnten die frei verbalen Äußerungen der Kinder über die Berufsausübung ihrer Eltern nachträglich zusammengefaßt und aus Gründen der Übersichtlichkeit auf wenige gebräuchliche Kategorien reduziert werden. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die ermittelten Väterberufe. Sie läßt die Interpretation zu, daß sich an Kindertänzen

grundsätzlich Kinder aus fast allen sozialen Schichten beteiligen, daß Kinder aus Arbeiter-, Handwerker- und Angestelltenfamilien im Gesamtbild jedoch deutlich überwiegen:

Arbeiter	***** (31)
	I
	I
Handwerker	***** (36)
	I
	I
Angestellte	***** (43)
	I
	I
Beamte	***** (18)
	I
	I
Selbständige	***** (18)
	I
	I
Freiberufler	***** (7)
	I
	I
Sonstige	***** (18)

Tabelle 2: Väterberufe von 171 befragten Kindern

1.4 Kindergartenbesuch, Geschwister

Rund 80 Prozent der befragten Kinder hatten vor ihrem Schuleintritt einen Kindergarten besucht und standen damit schon sehr früh mit anderen Kindern in engem Kontakt. Und obwohl der für die Tradierung von Kindertänzen wichtigste Kennenlernort der Schulhof ist, weisen 15 Prozent der Befragten darauf hin, gewisse Spiele und Tänze bereits von Jungen und Mädchen im Kindergarten gelernt zu haben.

Nur 17 Prozent der Befragten sind Einzelkinder; die überwiegende Mehrheit stammt aus Familien mit zwei oder mehreren, zumeist älteren Geschwistern, wobei die Geschwister hinter Schulkameraden und sonstigen Freunden die für die Überlieferung von Kindertänzen dritt wichtigsten Vermittlungsperso-

nen darstellen. Überhaupt gewinnt man beim Beobachten von Kindertänzen den Eindruck, daß es sich bei den Teilnehmern in der Regel um sehr kontaktfreudige Kinder handelt, die das in vielen Unterrichtsstunden entstehende Defizit an natürlichen Austauschmöglichkeiten durch gemeinsame tänzerische und spielerische Aktionen ausgleichen. Damit üben die Kindertänze u. a. eine äußerst wichtige Funktion im Bereich kindlichen Sozialverhaltens aus.

1.5 Freizeittätigkeiten, Instrumentalspiel, Jugendgruppen

Den ersten Rang innerhalb der von den Kindern bevorzugten Freizeittätigkeiten nimmt das Fernsehen ein, gefolgt von Sporttreiben, Spielen, Lesen, Musikhören und Freundebesuchen sowie von sonstigen Freizeitbeschäftigungen wie Radfahren, Rollschuhlaufen, Reiten, Schwimmen, Wandern und Malen. Nur 4 Prozent der Befragten geben an, überhaupt nicht fernzusehen; bei den übrigen beträgt die durchschnittliche Dauer des täglichen Fernsehens eine Stunde, zwei Stunden und mehr, von einigen werden aber auch bis zu 5 Stunden pro Tag erreicht.

Hervorheben muß man in diesem Zusammenhang freilich, daß die Kinder im Unterschied zu den Erwachsenen ohne weiteres zu einer kreativen, phantasievollen Verarbeitung von Eindrücken aus gewöhnlichen Fernsehprogrammen in der Lage sind. Auch beim Kindertanz können Szenen aus dem Bereich des Grusel- und Horrorfilms, die von Erwachsenen zumeist lediglich passiv konsumiert werden, als Anregungen für spielerisch-schöpferische musikbezogene Eigenaktivitäten dienen. Besonders prägnant kommt dies beispielsweise beim weit verbreiteten Dracula-Song zum Ausdruck, der u. a. folgende Varianten aufweist:

1, 2, 3, 4 Dracula
5, 6, 7, 8 Dracula
erwacht erwacht
um Mitternacht.
Die Uhr schlägt 12
das weiß man schon
Dracula am Telefon
es klappert sein Gebiß
es klappert sein Gebiß
die Toten spielen Gummitwist
Gummi- Gummi- Gummi- Gummi-
Gummi- Gummi- Gummitwist.

(Ludwigsburg, 1982)

1, 2, 3, 4 Leichen im Saal
5, 6, 7, 8 Leichen im Saal
Wer kratzt denn da am Gras herum
wer kratzt sich da die Finger krumm?
Das ist der Pfarrer mit dem Mickyhemd
und alle Geister tanzen Dixieland.
Das ist der Rock — Rock
Friedhof Rock 'n. Roll.

(München, 1982)

Die Uhr schlägt 12
um Mitternacht •
die Geister sind
vom Schlaf erwacht.
Es klappert ihr Gebiß
es wackelt ihr Gebein
sie tanzen Rock 'n' Roll
im Mondenschein.

(Eggersdorf b. Graz, 1982)

Gesungen wird dieses Lied nach der Melodie des Rock 'n' Roll-Hits Rock around the Clock von Bill Haley, wobei die Kinder betonen, daß sie die Melodie gar nicht in der Originalfassung, sondern nur von einer Version aus der Fernsehwerbung her kennen.

Zur Frage, ob für die Kreierung und Tradierung solcher Melodien die musikalische Vorbildung der Kinder oder eventuelle instrumentale Fähigkeiten und Fertigkeiten eine besondere Rolle spielen, kann zunächst nur gesagt werden, daß 60 Prozent der Befragten ein Musikinstrument spielen und etwa die Hälfte privaten Unterricht an einer Musikschule hatte oder hat. Damit läßt sich zwar nicht die Behauptung aufstellen, musikalische Vorbildung sei die Voraussetzung für die Kreierung von Kindertänzen, wohl aber deutet einiges darauf hin, daß vorhandene musikalische Fähigkeiten und Fertigkeiten die Verbreitung von Kindertänzen zumindest begünstigen.

1.6 Tradierungskanäle

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Orte, an denen die Kinder ihre Lieder, Tänze und Spiele kennengelernt haben. Es bestätigt sich hier nochmals die bereits in der Voruntersuchung ermittelte Dominanz der Schule als wichtigster Vermittlungsort. Unter der Kategorie „Sonstige“ gaben die Kinder Antworten wie „auf der Straße“, „im Schwimmbad“ und „bei Fa-

milienfesten", wobei gerade die letztere Bemerkung sehr plausibel erscheint. Denn in der Tat kommen auf Hochzeiten oder bei Verwandtenbesuchen doch stets mehrere Kinder im „fraglichen Alter" zusammen, die — abgesondert von den Feiereien der Erwachsenen — gerne die Gelegenheit zum Praktizieren von Tänzen, Liedern und Spielen ergreifen. Interessant wäre in diesem Zusammenhang eine zusätzliche, vergleichende Untersuchung der Situation in anderen Kulturkreisen, wo die Kinder häufig noch aktiv an den (Volks-) Tänzern der Erwachsenen teilnehmen.

Zuhause	***** (19)
	I
	I
Schulhof	***** (96)
	I
	I
Kindergarten	***** (27)
	I
	I
Spielplatz	*** (4)
	I
	I
Ferienlager	** (2)
	I
	I
Sonstige	***** (23)

Tabelle 3: Orte des Kennenlernens

Kennengelernt haben die meisten Befragten die Kindertänze von Freunden und Schulkameraden. Auch in diesem Punkt bestätigen sich die Vorstudien-ergebnisse. Die übrigen Vermittlungspersonen sind in der folgenden Übersicht aufgelistet. Unter der Kategorie „Sonstige" befinden sich Cousinen, was wiederum an Familienfeiern denken läßt, sowie Tanten und Großeltern, letztere allerdings nur mit je einer Nennung.

Freunde	***** (66)
	I
	I
Schulkameraden	***** (55)
	I
	I
Geschwister	***** (16)
	I
	I
Eltern	*** (4)
	I
	I
Lehrer	***** (7)
	I
	I
Sonstige	***** (23)

Tabelle 4: Vermittlungspersonen

Eine weitgehende Übereinstimmung mit den Vorstudienresultaten ergibt sich ebenfalls im Hinblick auf die bevorzugten Spielorte. Neben der Dominanz von Schulhof und—Straße wird deutlich, daß viele Kinder, die in Einzelhäusern leben, Kindertänze offensichtlich gerne im Garten praktizieren. Unter der Kategorie „Sonstige“ wurden Hofeinfahrt, Nachhauseweg und Rollschuhplatz als weitere Spielorte benannt. In der nachfolgenden Tabelle ist zu beachten, daß bei der Frage nach den Spielorten Mehrfachantworten möglich waren und daß den absoluten Werten Prozentzahlen hinzugefügt wurden.

Schulhof:	(96)	= 56.1 %
Straße:	(59)	= 34.5 %
Garten:	(53)	= 31 %
Spielplatz	(25)	= 14.6 %
Zu Hause:	(22)	= 12.9 %
Sonstige:	(30)	= 17.5 %

Tabelle 5: bevorzugte Spielorte

1.7 Spielzeiten

Kindertänze werden am häufigsten nachmittags oder aber vormittags während der Schulpausen gespielt. Viele Kinder praktizieren sie vormittags und nachmittags auf Schulhöfen, die offensichtlich als zentrale Orte bei der Ausprägung kindlichen Sozialverhaltens fungieren.

Die weit überwiegende Mehrheit der befragten Kinder beteiligt sich an Tänzen und Spielen regelmäßig mehrmals wöchentlich, viele von ihnen sogar täglich. Dieses Faktum unterstreicht einmal mehr die wichtige Rolle, die Kindertänze im alltäglichen Leben der Befragten spielen.

Die durchschnittliche Spieldauer wird von den meisten Kindern auf eine Viertel bis eine halbe Stunde geschätzt; erreicht werden aber gelegentlich auch eine Stunde, zwei Stunden und mehr.

1.8 Spielgruppengrößenzusammensetzung

Den bisherigen Ergebnissen war zu entnehmen, daß der Kindertanz kein esoterisches Unterfangen einzelner, sondern unmittelbare spontane Aktion von bis zu 12 Kindern darstellt, die ihre gemeinsamen Gefühls- und Bewegungsbedürfnisse vornehmlich in diese Form sozialen Handelns einbringen. Die neu hinzugekommenen Ergebnisse grenzen die bevorzugte Teilnehmerzahl nun zwar auf eine Größenordnung von 4 bis 8 Kindern ein, bestätigen jedoch im Prinzip den gruppenspezifischen Charakter der Kindertanzaktionen nachdrücklich. Die folgende Tabelle zeigt die von den 171 befragten Kindern bevorzugten Spielgruppengrößen im Gesamtüberblick:

zu zweit	***** (30)
	I
	I
zu dritt	***** (42)
	I
	I
vier bis acht	***** (71)
	I
	I
unbegrenzt	***** (28)

Tabelle 6: bevorzugte Spielgruppengrößen

In den häufig anzutreffenden Spielgruppen mit 8 Kindern und mehr werden beispielsweise gerne Brückenspiele in der Art von *Machet auf das Tor* praktiziert. Jene Stücke also, deren mythische Inhalte bis in die Sagenwelt zurückreichen und die auch im Zeitalter der elektronischen Massenkommunikation keineswegs in Vergessenheit geraten sind. Im Vordergrund dieser und ähnlicher Stücke steht ganz und gar die gemeinsame spielerische Aktion im Rahmen des vertrauten sozialen Kontextes von Freunden und Mitschülern, an der alle Teilnehmer vorbehaltlos ihr gemeinsames Vergnügen finden. Zudem kommt es bei den tänzerischen Aktionen und Klatschspielen in der Regel zu einer Vielzahl kleiner Berührungen zwischen Mädchen und Jungen, die einen ausgesprochen lustbetonten Charakter besitzen, einen wesentlichen Reiz dieser Spiele ausmachen und damit womöglich der Befriedigung von Zärtlichkeitsbedürfnissen dienen.

Damit sind die geschlechtsspezifischen Aspekte des Kindertanzes angesprochen, wobei in dieser Hinsicht besonders das in den Spielgruppen praktizierte geschlechtsspezifische Rollenverhalten interessiert bzw. die Frage nach dem Zusammenhang zwischen der Geschlechtermischung in den Gruppen und den Dramaturgien der Lieder, Tänze und Spiele. Die folgende Tabelle liefert zunächst einen Gesamtüberblick über die bevorzugten Spielgruppenzusammensetzungen der 171 befragten Kinder:

nur Mädchen	***** (25)
	I
	I
hauptsächlich Mädchen	***** (57)
	I
	I
Mädchen und Jungen	***** (68)
	I
	I
hauptsächlich Jungen	***** (13)
	I
	I
nur Jungen	***** (8)

Tabelle 7: bevorzugte Spielgruppenzusammensetzung

Hier wird deutlich, daß die Mädchen trotz ihres zahlenmäßigen Übergewichts in den Spielgruppen mehrheitlich keineswegs etwas gegen eine Beteiligung

von Jungen einzuwenden haben. Im Gegenteil: geschlechtsheterogene Zusammensetzungen stellen die in dieser Untersuchung weitaus beliebteste Spielgruppenform dar.

Zu diesem Faktum paßt, daß es eine ganze Reihe von Tänzen und Liedern gibt, die eine geschlechtsheterogene Spielgruppenszusammensetzung mit Mädchen und Jungen geradezu voraussetzen. Sie lassen keinen Zweifel daran, in welchem Umfang geschlechtsspezifisches Rollenverhalten bei gemeinsamen Tanz- und Spielaktionen dieser Art bewußt angestrebt und eingehend erprobt wird. Im Verlauf des Stückes Zehntausend Männer etwa benennt ein Kind, das auf eine gegenüberstehende Reihe vor- und zurückgeht, zunächst den Namen eines der anwesenden Mädchen und einigt sich mit ihm flüsternd auf den Namen eines teilnehmenden jungen. Beim anschließenden gemeinsamen Vor- und Zurücktanzen werden dann die folgenden Verse gesungen, wobei in diesem Fall besonders die Originalität der „Anbinder“ ab Strophe 12 auffällt:

1. Zehntausend Männer, die zogen ins Manöver
zehntausend Männer, die zogen ins Manöver.
2. Bei einem Bauern, da ließen sie sich nieder . . .
3. Der Bauer, der hatte 'ne wunderschöne Tochter . . .
4. Wie soll sie heißen, die wunderschöne Tochter . . .
5. N.N. soll sie heißen, die wunderschöne Tochter . . .
6. Wer soll sie haben, die wunderschöne Tochter . . .
7. N.N. soll sie haben, die wunderschöne Tochter . . .
8. Da sagt der N.N., die will ich gar nicht haben . . .
9. Da weint die N.N. kartoffeldicke Tränen . . .
10. Da sagt der N.N., dann will ich sie doch nehmen . . .
11. Da sprang die N.N. vor Freude an die Decke . . .
12. Als sie wieder runterkam, da hat sie blaue Flecke . . .

13. Vierzehn Tage sind vergangen und
der N.N. muß zum Militär
er muß sich vor den Hauptmann
stellen
und das fällt der N.N. schwer.
14. Oh N.N., weine nicht
dein Schatz vergißt dich nicht
er muß zum Mili-Militär
und das fällt schwer.
15. Schau, schau, schau dir einer an
die ist noch keine siebzehn
und hat schon einen Mann.
16. Köln am Rhein, Köln am Rhein
das kann ja nur der N.N. sein
Köln am Rhein, Köln am Rhein
das kann ja nur der N.N. sein.
(Nörten-Hardenberg, 1980)

Nach diesem Durchgang werden weitere „Pärchen“ benannt und das Spiel so lange fortgesetzt, bis sich die eine Reihe vollständig aufgelöst hat und in die andere übergegangen ist. Neben dem Spaß an der spielerischen Aktion an sich und an Nonsens-Reimereien liegt der Reiz dieser und ähnlicher Spiele vor allem in dem überraschenden Zustandekommen von Verbindungen zwischen verschiedenen Mädchen und Jungen einer solchen Gruppe, die einerseits gewollt, andererseits zurückgewiesen, dann doch eingegangen und von den übrigen Gruppenmitgliedern mit großer Anteilnahme verfolgt und kommentiert werden. Bemerkenswert erscheint, wie Acht- bis Zwölfjährige hier auf sehr humorvolle Art und Weise genormtes geschlechtsspezifisches Rollenverhalten vorwegnehmen und durchspielen, das aus der Sicht der Erwachsenen für sie doch eigentlich noch tabu sein sollte.

Um die spielerische Enttabuisierung von Reizthemen wie Ausgehen und Kinderkriegen geht es auch in dem Klatschspiel *Rosarote Ringelsöckchen*:

Rosarote Ringelsöckchen
und die Boogie-Woogie-Schuh
rot lackierte Fingernägel
das gehört dazu, juhu!

Wenn ich vor dem Spiegel steh
seh ich eine Sommerfee
alle Männer sind verrückt
und ich bin entzückt.

Komm ich abends spät nach Haus
schimpft mich meine Mutti aus
macht mir aber gar nichts aus
komm ich noch mal spät nach Haus.

Ein junger Mann, Mutti
hat mich geküßt, Mutti
voll auf den Mund, Mutti
er hats getan, Mutti.

Nach einem Jahr, Mutti
war's dann da, Mutti
dann warst dann du, Mutti
Großmama, Mutti.

(Freiburg i. Brg., 1982)

Bei diesem Stück drängt sich fast schon der Eindruck auf, als handele es sich um eine ironische Persiflage und parodistische Infragestellung dessen, was die Kinder von den Erwachsenen über die Beziehung zwischen den Geschlechtern so alles erzählt bekommen. Und obwohl auch hier wieder Identifikationsprozesse eine nicht unwesentliche Rolle zu spielen scheinen, ist es doch erstaunlich, in welcher Weise sich in Spielen und Tänzchen dieser Art breiter Raum für geradezu parodistisch-humoristische Verballhornungen der Erwachsenenwelt eröffnet.

Finden sich mehrere Jungen in einer geschlechtshomogenen Spielgruppe zusammen, so praktizieren sie untereinander vorzugsweise Tänze und Spiele derber Machart, wie sie etwa in den Song *Zehn nackte Neger* verkörpert werden:

Ein Fahrradlenker
und zehn nackte Neger
und big Jim
die saßen in ei'm Boot
und sangen ein Lied
ein wunderschönes Lied
und das geht so:

Oh Melinda komm bald wieder
doch sie sangen viel zu leise
drum sang'n sie's nochmal lauter —

– ein Fahrradlenker
– und zehn nackte Neger
– und big Jim
– die saßen in ei'm Boot
– und sangen ein Lied
– ein wunderschönes Lied
– und das geht so:

– Oh Melinda komm bald wieder
– doch sie sangen viel zu leise
– drum sang'n sie's nochmal lauter :

(Nörten-Hardenberg, 1980)

Vorgetragen wird dieses Lied abschnittsweise von einem Vorsänger, dem ein gegenüberstehender „Chorus“ responsorisch antwortet. Eine wirkungsvolle Intensivierung und Unterstreichung erfährt die Textaussage durch eine Reihe zusätzlicher Gebärden und gestischer Bewegungen, z. B. Ruderbewegungen beim Wort „Boot“, trichterförmiges Anlegen der Hände an den Mund beim Singen des „wunderschönen“ Songs und forderndes Winken beim „Oh Melin-

da komm bald wieder". Auffallend ist die Selbstverständlichkeit, mit der die Jungen bei Aktionen dieser Art bereits genormtes männliches Rollenverhalten an den Tag legen und Identifikationen mit männlichem Selbstbewußtsein nachdrücklich anstreben und vollziehen.

Der Vollständigkeit halber sei zum Thema Spielgruppenszusammensetzung abschließend darauf hingewiesen, daß die meisten Kinder am liebsten mit Gleichaltrigen agieren und daß wichtige Tradierungsprozesse in der Gruppe mit Gleichaltrigen, Jüngeren und Älteren ablaufen. Die bevorzugten Spielpartner sind — wie bereits erwähnt — Schulkameraden, Freunde und Geschwister. Die folgenden Tabellen liefern die entsprechenden Gesamtüberblicke, wobei in bezug auf die Spielpartner wiederum Mehrfachnennungen möglich waren.

mit Jüngeren	***** (9)
	I
	I
mit Gleichaltrigen	***** (71)
	I
	I
mit Älteren	***** (15)
	I
mit Jüngeren und Älteren	***** (9)
mit Gleichaltrigen, Jüngeren u. Älteren	I
	I
	***** (67)

Tabelle 8: bevorzugte altersmäßige Spielgruppenszusammensetzung

Schulkameraden:	(134)	=	78,4 %
Freunde:	(113)	=	66,1 %
Geschwister:	(25)	=	14,6 %
Sonstige:	(1)	=	0,6 %

Tabelle 9: bevorzugte Spielpartner

2. Interviewerhebung

Wie im Bereich empirischer Sozialforschung üblich, wurde zur Verfeinerung und weiteren Interpretation der Fragebogenergebnisse zusätzlich eine Intensivinterviewerhebung durchgeführt. Ziel dieser Vorgehensweise war es vor allem, genauere Informationen von den interviewten Kindern unter besonderer Berücksichtigung ihrer Perspektive, Sprache und Bedürfnisse zu erlangen.

Im Zentrum der Interviewerhebung stand die Frage nach der Bedeutung der Kindertänze für den Prozeß der individuellen musikalischen Sozialisation des einzelnen. Daneben waren die Gespräche grundsätzlich offen für alle Aspekte, die den Kindern im Zusammenhang mit ihren Spielen, Tänzen und Liedern sonst noch wichtig erschienen.

Dennoch implizierte die methodische Vorgehensweise keine Planlosigkeit, vielmehr orientierten sich die Interviews an einem zuvor entwickelten Leitplan, der als grob strukturiertes Schema den Verlauf einer Befragung bis zu einem gewissen Grad determinierte. Jedes Interview umfaßte eine Reihe von Schlüsselfragen, die in jedem Fall gestellt wurden, sowie eine Reihe von Eventualfragen, die spontan immer dann gestellt wurden, wenn der Gesprächsverlauf dies sinnvoll erscheinen ließ.¹

2.1 Befragtengruppe

Für die Intensivinterviews wurden schwerpunktmäßig solche Kinder ausgewählt, die im Verlauf der vorgeführten Kindertänze eine besonders aktive und herausragende Rolle gespielt hatten. Von ihnen erhofften wir uns einen näheren Aufschluß darüber, wie Kindertänze und -spiele im einzelnen entstehen und tradiert werden. Befragt wurden insgesamt 31 Kinder, unter denen sich 24 Mädchen und 7 Jungen befanden, was als weiteres Indiz für die generelle Dominanz der Mädchen beim Kindertanz gewertet werden kann. Die Interviewten stammten sowohl aus ländlichem als auch aus städtischem Bereich und gehörten verschiedenen sozialen Schichten an. Auch dieses Faktum stimmt mit den Ergebnissen der Fragebogenerhebung weitgehend überein. Das Alter der Befragten lag zwischen 8 und 13 Jahren.

2.2 Ergebnisse

Aus den Äußerungen der interviewten Kinder geht zunächst einhellig hervor, daß ihre aktive Mitwirkung an Kindertänzen nur einen — wenngleich wichti-

gen — Teil weitreichender musikbezogener Aktivitäten ausmacht. So gibt es unter den Befragten nicht ein einziges Kind, das nicht regelmäßig tanzen oder aktiv musizieren würde. Als beliebteste Musikinstrumente erweisen sich Flöte, Gitarre und Klavier, gespielt werden aber auch Waldhorn, Trompete, Geige, Cello, Harmonika, Akkordeon und Elektro-Orgel. Die meisten Kinder hatten entweder bei einem Privatlehrer oder an einer Jugendmusikschule einen entsprechenden Instrumentalunterricht erhalten. Viele von ihnen spielen sogar mehrere Instrumente.

Auf diesem Hintergrund wird verständlich, daß es den interviewten Jungen und Mädchen offensichtlich besonders leichtfällt, Melodien, die sie vielleicht irgendwo einmal gehört haben, im Gedächtnis zu behalten oder sich eigene Lieder auszudenken und sie an andere Kinder weiterzugeben. So behaupten fast alle von ihnen, gelegentlich selber kleine Melodien zu erfinden, sich an bekannte Melodien anzulehnen und die so entstandenen Veränderungen dann Freunden und Bekannten beizubringen. Eine dreizehnjährige Schülerin aus süddeutschem Raum tut dies erklärtermaßen besonders gerne dann, wenn sie „*nicht weiß, was (sie) sonst tun soll*“. Ein anderes Mädchen, das eine leicht abgeänderte Variante des Klatschspiels *Angela bella mi* vortragen hatte, berichtet davon, daß sie einer Freundin dieses Lied während eines gemeinsamen Urlaubs an der See „*beizubringen*“ versucht habe. Dabei sei ihr der Text noch vollkommen im Gedächtnis gewesen, die Melodie hingegen nur unvollständig, so daß beide versucht hätten, wenigstens ungefähr so zu singen und sich für gewisse Verse dieses Liedes „*neue Melodien*“ selbst auszudenken.

Ein weiteres Mädchen weist zunächst darauf hin, daß in ihrem Elternhaus auf Flöten, Gitarren, Harmonika und Akkordeon „*viel zusammen Musik gemacht*“ werde. Außerdem sei ihre Mutter eigentlich eine „*Dichterin*“, die allerdings nichts drucken lasse, sondern „*alles nur für sich behält*“. Verschiedene dieser Texte hätten sich aber sehr gut für kleine Lieder und Spiele geeignet, die sie zusammen mit ihrer Schulkameradin daraus gemacht habe.

Ganz allgemein gibt es in den Familien der interviewten Kinder überraschend viele Musiker. So ist der Vater eines Mädchens „*Dirigent*“, ein anderer erteilt seiner Tochter „*Orgelunterricht*“, ein dritter ist von Beruf „*Rockmusiker*“, der auch schon „*im Fernsehen aufgetreten*“ sei.

Einer der befragten Jungen macht einleitend darauf aufmerksam, daß er seit einigen Jahren an einer Jugendmusikschule Flötenunterricht erhält und daß in seinem Elternhaus regelmäßig musiziert wird. Er selber habe sogar schon einige Lieder komponiert, von denen er eines an die Fernsehsendung *Dalli-*

Dalli schicken wolle. „*Vielleicht werde ich dann ja eingeladen*“, sagt er, „*und ein berühmter Sänger singt mein Lied.*“

Insgesamt gesehen nehmen die Kindertanzaktionen und sonstigen musikbezogenen Aktivitäten einen hohen Stellenwert im Freizeitverhalten der interviewten Kinder ein. Die meisten von ihnen haben einen großen Bekanntenkreis und mehrere „feste“ Freunde oder Freundinnen, mit denen sie regelmäßig Tänze, Lieder und Spiele praktizieren, und musizieren darüber hinaus intensiv im familiären Kreis. Die ausgesprochen kommunikative Funktion von musikalischen Aktionen im allgemeinen und Kindertänzen im besonderen kommt in diesem Zusammenhang erneut nachhaltig zum Ausdruck. Musikbezogene Ausdrucksbedürfnisse und die musikalische Versiertheit und Kreativität dieser „Jungen und Mädchen scheinen maßgeblich an der Wandlung und Tradierung des weitreichenden Spektrums von Kindertänzen, -liedern und -spielen beteiligt zu sein.

3. Zusammenfassung

Auch im Zeitalter der elektronischen Massenkommunikation sind „selbsterfundene“ und tradierte Kindertänze bei den Acht- bis Zwölfjährigen keineswegs aus der Mode gekommen; sie stellen vielmehr einen wesentlichen Faktor ihres musikbezogenen Freizeitverhaltens dar. Intensivinterviews mit besonders aktiv agierenden Kindern veranschaulichen immer wieder die wichtige Funktion von Kindertänzen als kreative Ausdrucksmuster im Prozeß der individuellen musikalischen Sozialisation. In den Ergebnissen der Fragebogenerhebungen tritt vor allem die Bedeutung von Kindertänzen als Interaktionsformen im Bereich kindlicher Sozialkontakte in den Vordergrund. Mit ihrer Möglichkeit zu Identifikationsspielen und geschlechtsspezifischem Rollenverhalten mannigfaltiger Art erweisen sie sich als höchst bedeutsam für den Prozeß des sozialen Lernens.

Daneben eröffnen sie als ästhetische Ausdrucksformen, die Gelegenheit zu lustbetonter körperlicher Geschicklichkeit und zum Austausch von Gefühlen der Freude, des Übermuts und der Zärtlichkeit. Alles in allem stellen Kindertänze der beobachteten Art, die sich von sonst üblichen Einstudierungen unterscheiden, damit eine von der Eintönigkeit des Alltags und von der Erwachsenenwelt deutlich abgehobene Eigenkultur und eine wesentliche Institution im Bereich kindlichen Sozialverhaltens dar.

Anmerkung

- 1 Jürgen Friedrichs: Methoden empirischer Sozialforschung. Reinbek bei Hamburg 1973, S. 224 f.

Dr. Günther Batel
Westerberg 14
D —3302 Cremfingen 3

Menschenkenntnis und Unterrichtsgestaltung Zur Theorie und Praxis der Waldorfschulen unter besonderer Berücksichtigung der Musik

WALTER KUGLER

Günter Kleinen (Hg.): *Musik und Kind. - Laaber: Laaber 1984.*
(*Musikpädagogische Forschung. Band 5*)

I. Zwei grundlegende Aspekte

Für die Gründung der ersten Waldorfschule durch Rudolf Steiner (1861-1925) im Jahre 1919 waren zwei Aspekte richtungsweisend: der gesellschaftlich-soziale und der pädagogisch-anthropologische. Zum Agens vieler weiterer Schulgründungen geworden, lassen sie sich heute anhand der folgenden Merkmale näher bestimmen:

E r s t e n s : Alle Waldorfschulen (in der BRD derzeit 80 Schulen, in der ganzen Welt über 300) sind **F r e i e S c h u l e n**, d. h. öffentliche Schulen in freier Trägerschaft. Ihr Organisationsprinzip ist das der Selbstverwaltung. Diese Organisations- und Verwaltungsform beinhaltet zugleich ein umfassendes gesellschaftspolitisches Programm. Ihm liegt zugrunde die Forderung nach der Verselbständigung des ‚*Geisteslebens*‘ (Steiner), d. h. nach der Emanzipation des gesamten kulturellen Lebens aus den Direktiven des vom ‚*hierarchischen Syndrom*‘ (Lauterburg) ‚*besetzten*‘, parlamentarisch geführten Einheitsstaates. Ausgangspunkt hierfür war Steiners Kritik an dem alle wesentlichen gesellschaftlichen Funktionen dirigierenden Einheitsstaat und dem aufkommenden Parlamentarismus, die einmündete in den konstruktiven Vorschlag einer ‚*Dreigliederung des sozialen Organismus*‘, d. h. einer Gliederung gesellschaftlicher Funktionen in die Bereiche Recht/Politik, Wirtschaft und Kultur, die jeweils eine ihnen entsprechende eigene Organisationsform bzw. Verwaltung ausbilden.

In bezug auf das Schulwesen bedeutet dies: Verselbständigung der einzelnen Schulen bei gleichzeitig verstärkter Kooperation der einzelnen Schulen untereinander. Für den einzelnen Lehrer bedeutet dies, daß er, so Steiner, „für das Unterrichten nur so viel Zeit aufzuwenden hat, daß er auch noch ein *Verwaltender auf seinem Gebiete sein kann*“.¹

Das Selbstverwaltungsprinzip beinhaltet auch den Abbau jeglicher Amtshierarchien. Daher gibt es an den Waldorfschulen kein Direktorialprinzip und auch ansonsten keine Differenzierung und Klassifizierung der Lehrer etwa nach Art ihrer Laufbahnqualifikation. Dies gilt bis in die Gehaltsordnung hinein.

Für den M u s i k u n t e r r i c h t an den Waldorfschulen lassen sich aus dem Selbstverwaltungsprinzip folgende Gesichtspunkte ableiten:

- a) Die kollegiale Führung der Waldorfschulen machte es möglich, die traditionelle und vielfach kritisierte Unterscheidung der Schulfächer in Haupt- und Nebenfächer aufzuheben. Wie die grundlegend gleichwertige Stellung des Musikunterrichtes im Kanon der anderen Fächer verifiziert werden konnte, entnehme man dem Abschnitt ‚Lernorte Musik in der Waldorfschule‘.
- b) Da der einzelne Lehrer auch die Verwaltung seines speziellen Unterrichtsbereiches zu besorgen und diese bei weitreichenderen Entscheidungen lediglich gegenüber der Gesamtkonferenz zu verantworten hat, bleiben ihm die bei der Beschaffung von Lehr- und Lernmitteln sowie von entsprechenden Unterrichtsräumen und bei Stundenlandispositionen entstehenden Probleme, wie sie an weisungsgebundenen Staatsschulen üblich sind, erspart. Damit ist auch eine größere Verifikation zwischen pädagogischer Absicht und Durchführung möglich.
- c) Das Selbstverwaltungsprinzip ermöglicht auch eine größere Durchlässigkeit zwischen Forschung und Unterrichtspraxis. So dienen die an den Waldorfschulen stattfindenden Konferenzen (wöchentlich wird der einzelne Lehrer hierfür 5-8 Stunden in Anspruch genommen) einerseits dem pädagogischen Erfahrungsaustausch, andererseits der Verwaltung der Schule (Verhandlung mit Behörden, Finanzierung, interne Organisation) und schließlich der Weiterbildung und Forschung.

Die Aufgabenstellung für einen Musiklehrer an Waldorfschulen ist damit eine dreifache: Unterricht, Verwaltung, Weiterbildung/Forschung.

Der Aspekt der S e l b s t v e r w a l t u n g wird im Rahmen dieser Darstellung deshalb so sehr betont, weil es auf dem Gebiete der Reform der Schulverwaltung zwar viele Absichtserklärungen, doch keine wirklichen Erneuerungen bzw. Veränderungen im Sinne größerer pädagogischer Effizienz seit -Bestehen der Bundesrepublik gegeben hat. Die Erfahrungen im Staatsschulwesen der vergangenen 10 Jahre zeigen nur allzu deutlich, daß noch so gut gemeinte curriculare und strukturelle Reformvorhaben zum Scheitern verurteilt sind, wenn nicht eine entsprechende und auch gleichzeitige Innovation auf allen Ebenen der Schulverwaltung vorgenommen wird. Diese Einsicht findet man ja schon im Strukturplan des Deutschen Bildungsrates aus dem Jahre 1970. Dort heißt es (S. 253): „*Die . . . geplante Strukturreform läßt sich aber ohne eine Reform der Bildungsverwaltung nicht durchführen; den neuen Strukturen müssen neue Formen der Verwaltungsorganisation entsprechen.*“ Ein Vorschlag des Bildungsrates *Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen*, drei Jahre später vorgelegt, scheiterte dann aber an scheinbar unüberwindbaren politischen Gegensätzen.

*

Z w e i t e n s: Den Freien Waldorfschulen liegt eine eigenständige menschenkundliche sowie methodisch-didaktische Konzeption zugrunde, die auf entsprechenden Darstellungen Rudolf Steiners basiert und im Laufe der vergangenen 60 Jahre unter Berücksichtigung der jeweiligen Lebensumstände sowohl durch wissenschaftliche Forschung als auch durch praxisbedingte Erfahrungswerte modifiziert wurde. Die Konsequenz ihrer Transformation von der Theorie in die Praxis war und ist jedoch in engem Zusammenhang mit der oben skizzenhaft dargestellten Selbstverwaltungsstruktur zu sehen.

Daß das „*anthroposophische Menschenbild*“, wie es Rudolf Steiner in zahlreichen Publikationen und in vielen seiner etwa 6000 Vorträge (etwa die Hälfte ist bislang im Druck erschienen) zur Darstellung brachte, - nicht Einengung bedeutet oder einem ideologieverdächtigen bzw. -bedingten Reduktionismus gleichzusetzen ist, mag damit verdeutlicht sein, daß Steiner gerade aufgrund des anthroposophischen Menschenbildes, daß u. a. eine Reihe von Gesetzmäßigkeiten in der Entwicklung des Menschen nachweist, in bezug auf das Schulwesen bereits im Jahre 1919 zu der Einsicht kam, daß die Zukunft der Schule nur in der Einheitsschule (Gesamtschule) liegen kann. Einheitsschule im Sinne Steiners beinhaltete neben vielen noch heute relevanten Aspekten für die ,damalige Zeit revolutionäre Schritte wie die Aufhebung der Konfessionsschulen, die Aufhebung reiner Mädchen- oder Jungenschulen zugunsten der Koedukation und schließlich die Aufhebung sozialer Trennungen, wie sie durch das traditionell gegliederte Schulwesen gegeben sind. Mit der Verwirklichung der Einheitsschule, beginnend im Jahre 1919, wurde die Waldorfschule zum Vorreiter zahlreicher, oft erst Jahrzehnte später in den Staatsschulen erfolgten und geplanten Reformen.

Das auf den Entwicklungsgesetzmäßigkeiten und daraus abgeleiteten pädagogischen Maximen (Beispiel: 1. Lebensjahrsiebt: das Kind lernt durch Nachahmung und Vorbild; 2. Jahrsiebt: das Kind lernt durch Nachfolge und Autorität; 3. Jahrsiebt: das Kind entwickelt eigene Urteilskraft) folgerichtig institutionalisierte Jahrgangsklassenprinzip wurde konsequent beibehalten und auch nicht durch ein den Selektionsmechanismus ritualisierendes Leistungsprinzip durchbrochen. Ein Sitzenbleiben gibt es nicht; an die Stelle der üblichen, für alle Beteiligten unbefriedigenden Notenzeugnisse tritt eine, die Entwicklung des Kindes charakterisierende Beschreibung.

Ausgehend von physikalischen Forschungen über die Raum-Zeit-Problematik widmete sich Steiner sehr früh erkenntnistheoretischen Fragestellungen, die später einmündeten in Abhandlungen über die Entwicklung des Universums, der Menschheit und schließlich des einzelnen Menschen. Anthroposophie als — im Sinne Fichtes — konsequente Fortführung der Anthropologie² be-

inhaltet ihrem Wesen nach zum einen die Auseinandersetzung mit der Dialektik von F o r m und L e b e n; Vermittlungsinstanz in bezug auf das menschliche Sein ist hier das Bewußtsein. Zum anderen beinhaltet sie einen Entwicklungsbegriff, der Entwicklung nicht als Geschehen linearer Progressivität definiert; sondern als Wechselspiel von Evolution und Devolution, von Werden und Vergehen, Geburt und Tod.

Entsprechend diesen großen rhythmischen Vorgängen, die viele kleinere einschließen (Wachen—Schlafen, Einatmen—Ausatmen), analysierte, systematisierte und strukturierte Rudolf Steiner dasjenige, was als L e r n v o r g a n g zu bezeichnen ist. Mit seiner T e m p e r a m e n t e n l e h r e und seiner zwölf Sinne erfassenden S i n n e s l e h r e gab er den Lehrern weitere Instrumentarien für einen sach- und kindgerechten Unterricht in die Hand. Aber auch bis in die konkrete Stundenplangestaltung hinein kamen seine geisteswissenschaftlich-menschenkundlichen Forschungsergebnisse zur Anwendung. So wurde zum Kernstück des schulischen Tagesablaufes an der Waldorfschule der H a u p t- oder E p o c h e n u n t e r r i c h t. Etwa drei Wochen lang wird täglich in der Zeit von 8.00-9.45 Uhr ein wissenschaftliches Fach unterrichtet. Ein Schüler durchläuft auf diese Weise innerhalb eines Schuljahres etwa 12 (2 x 6) solcher Epochen (Mathematik, Deutsch, Geschichte, Physik etc.). An den Haupt- bzw. Epochenunterricht schließen sich dann Fremdsprachen, künstlerische Übungen, Sport, Religion usw. an.

Weitere menschenkundliche Aspekte — es kann sich ja bei dieser Darstellung nur um eine erste Skizze des weiten Spektrums der anthroposophischen Menschenkunde handeln — seien nun im Zusammenhang mit dem Musikunterricht an der Waldorfschule angeführt.

II. Musik in der Waldorfschule

In seinem Aufsatz *Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkt der Geisteswissenschaft* formuliert Rudolf Steiner einmal die Aufgabe des Musikalischen beim Kinde, das sich zwischen dem siebten und vierzehnten Lebensjahr befindet, so: „Das Musikalische muß dem Ätherleib jenen Rhythmus zuführen, der ihn dann befähigt, den .in allen Dingen auch sonst verborgenen Rhythmus zu empfinden.“³ Mit Ätherleib sind hier die im Menschen vorhandenen Bilde- oder Wachstumskräfte, auch Lebenskräfte genannt, gemeint. Das Musikalische, wenn es also auf diesen Bildekräfteleib wirkt, ermöglicht eine Sensibilisierung für das Rhythmische, das heißt für die Kontinuität

und Diskontinuität im Werden und Vergehen der das Kind umgebenden Welt.

Wo man oft nur allzu schnell das Musikalische zur Musik und die Musik zu einem Bestandteil der vielschichtigsten Kulturbetriebsamkeiten werden läßt, da wird in der Waldorfschule das Musikalische selbst als Teil einer universellen Kraft, einer „musica mundana“, in den Mittelpunkt des Erziehens und Unterrichtens gestellt. Die Pflege des „*musikalischen Sinnes*“⁴ und nicht die Vermittlung von Kulturtechniken wird hier als das **W e s e n t l i c h e** begriffen. „*Musik ist höhere Offenbarung als alle Weisheit und Philosophie*“ schreibt Goethe an Bettina Brentano und fährt dann fort: „*Sie ist der einzige unverkörperte Eingang in eine höhere Welt des Wissens, die wohl den Menschen umfaßt, die er aber nicht zu fassen vermag. Es gehört Rhythmus des Geistes dazu, um Musik in ihrer Wesenheit zu fassen, sie gibt Ahnung, Inspiration himmlischer Wissenschaften, und was der Geist sinnlich von ihr empfindet, das ist die Verkörperung geistiger Erkenntnis . . . so wie Tausende sich um der Liebe willen vermählen und die Liebe sich in diesen Tausenden nicht einmal offenbart, obschon sie alle das Handwerk der Liebe treiben, so treiben Tausende einen Verkehr mit der Musik und haben doch ihre Offenbarung nicht . . .*“ – Mögen manche aufgeklärten Wissenschaftler von heute diesen Worten als zu idealisierend mit Ablehnung gegenüberstehen, so drängt sich doch die Frage auf, ob es nicht gerade heute eines **o p p o s i t i o n e l l e n P r i n z i p s** gegen das unsere Kultur beherrschende Nützlichkeitsprinzip, das inzwischen fortgeschritten ist zum Prinzip einer „*Ökonomie des Todes*“ (S. Pisar), bedarf?

„*Musik*“, so Steiner, „*ist ein Verhältnis des Menschen als seelisch-geistiger Mensch zu sich selbst.*“⁵ Das Musikalische — und so wird es in der Waldorfschule behandelt — ist eine grundlegende menschenbildende Kraft, wie auch die Nahrung eine ist, nur dient sie einem anderen Zweck. Erziehung und Unterricht als Kunstwerk, der Lehrer als Erziehungskünstler, das sind die Grundmaximen, die Rudolf Steiner der zukünftigen Schule, will sie ihren Anspruch auf Sinnhaftigkeit ihres Tuns behaupten, mit aller Eindringlichkeit nahelegte. Dies hat nichts zu tun mit jener reformpädagogischen Bewegung um die Jahrhundertwende, die das künstlerische Element als Alternative zur „*spätherbartianischen Leistungsideologie*“ (Gamm) in die Schule tragen wollte. Ging es den damaligen Reformpädagogen darum, der Intellektualisierung der Zöglinge innerhalb der „Lernschule“ durch musischen Ausgleich, durch Malen, Zeichnen, Musizieren und Tanz entgegenzutreten, so ging es Steiner darum, die **g e s a m t e** Erziehung, den gesamten Unterricht zu einem **K u n s t w e r k** zu erheben.

Zwei sich polar gegenüberstehende und ergänzende künstlerische Strömungen sieht Steiner, die dem Unterrichten zugrundegelegt werden müssen: das Plastisch-Bildnerische und das Sprachlich-Musikalische. Ersteren spricht er die Tendenz des Individualisierens, letzteren die des Sozialisierens zu. Vergegenwärtigt man sich Steiners Lehrplanangaben für den Musikunterricht der ersten drei Schuljahre, so wird man feststellen, daß er dem S i n - g e n ein großes Gewicht beimißt. Sich beziehend auf die eben erwähnten zwei Strömungen sagte er im Verlauf des Vorbereitungskurses für die Lehrer der ersten Waldorfschule: *„Wenn man in dieser Weise das Künstlerische in seinen zwei Strömungen verwenden würde, um die menschliche Natur durchzuharmonisieren, dann würde man außerordentlich viel damit erreichen. Man muß nur bedenken, daß ein unendlich Wichtiges im Zusammengehen des Menschen mit der Welt erreicht wird, indem der Mensch singt. Singen ist ja an sich ein Nachbilden desjenigen, was schon in der Welt vorhanden ist. Indem der Mensch singt, bringt er zum Ausdruck die bedeutungsvolle Weisheit, aus der heraus die Welt gebaut ist.“*⁶

Für den Musikunterricht in den ersten Schuljahren kommt noch ein weiterer Gesichtspunkt in Betracht: Hat das Kind in den ersten sieben Jahren sein seelisches Empfinden vor allem durch die Bewegung der Gliedmaßen zum Ausdruck gebracht, so erlebt es sich nun, wenn der Zahnwechsel vollzogen ist, mehr im Rhythmus seiner Atmung und Blutzirkulation. Daher entwickelt es zu allein Rhythmischen, Taktmäßigen, Reimemäßigen ein sehr intensives Verhältnis, 'Um unter anderem diese Momente in der Entwicklung des Kindes zu fördern, wird an der Waldorfschule neben der Pflege der Rezitation und des Gesanges das Fach E u r y t h m i e gegeben.

Indern der eurythmisch sich bewegende Mensch dasjenige sichtbar werden läßt, was sich im Bilden der L a u t e und T ö n e der Tendenz nach in den verschiedenen Organen des Menschen während des Sprechens und Singens — aber auch Hörens — nicht sinnlich wahrnehmbar vollzieht, hat er es mit den Grundelementen der Sprache und Musik, mit Rhythmik, Metrik, Harmonik und Melodik zu tun. Die den Lauten und Tönen (auch den Intervallen) innewohnenden Gebärden werden von dem physischen Körper, insbesondere den Armen aufgenommen und in eine nun sichtbare G e b ä r d e n - s p r a c h e überführt. Die Seelenkräfte des Menschen, das Denken, Fühlen und Wollen, prägen sich, so Marie Steiner, *„aus in der Haltung des Körpers, in den Zonen und Richtungen der fließenden Armbewegungen; der Charakter drückt sich aus im Schritt, das Temperament im Schwung, die seelischen Stimmungen in den schwebend durchlaufenen Formen. Gedichte und Tonstücke können in dieser Weise sichtbar zum Ausdruck gebracht werden.“*

*Das Gedicht spricht; das Tonstück singt durch das Instrument der Menschenrestalt.*⁷

Der Schulung des Gehörs kommt während der gesamten Schulzeit eine große Bedeutung zu. Auch hierzu seien einige Worte Steiners zitiert, die in ihrer Art besonders anschaulich machen, auf welcher Grundlage das Musikalische in der Waldorfschule behandelt wird: *„Und wiederum, indem das Gehör des Menschen für das Musikalische ausgebildet wird, wird der Mensch dazu veranlaßt, das Musikalische der Welt selbst lebendig zu empfinden. Das ist von dein allergrößten Wert für den sich entwickelnden Menschen. Man darf nicht vergessen: Im, Plastisch-Bildnerischen schauen wir die Schönheit an, leben sie; im Musikalischen werden wir selbst zur Schönheit. Das ist außerordentlich bedeutsam. Geht man in ältere Zeiten zurück, so findet man, in je ältere Zeiten man kommt, immer weniger von dem vorhanden, was wir eigentlich musikalisch nennen. Man kann die deutliche Empfindung haben, daß das Musikalische ein erst werdendes ist, trotzdem manche Formen des Musikalischen wiederum schon im Absterben sind. Das beruht auf einer sehr bedeutsamen kosmischen Tatsache. In allem Plastisch-Bildnerischen war der Mensch ein Nachbildner der alten Himmelsordnung. Die höchste Nachbildung einer Welten-Himmelsordnung ist eine plastisch-bildnerische Nachbildung der Welt. Aber im Musikalischen ist der Mensch selbst schaffend. Da schafft er nicht aus dein, was schon vorhanden ist, sondern legt den Grund und Boden für das, was in Zukunft erst entstehen wird.“*⁸ Nun, im Rahmen dieser Darstellung kann der hier anklingende Gedankengang nicht weiter vertieft werden, aber vielleicht läßt sich hieran anknüpfen eine kleine Erörterung über das Problem der Anwendung von technischen Medien im Unterricht. Es ist ja weithin schon kein „Geheimnis“ mehr, daß an der Waldorfschule der Einsatz von Medien — besonders auch im Musikunterricht — vermieden wird. Warum? Aus purer Medienfeindlichkeit, aus „ideologiebedingten“ Gesichtspunkten heraus?

Es geht um das Prinzip des Schöpferischen. Das Schöpferische im Menschen entwickelt sich und kann nur hervorgerufen werden durch den unmittelbaren Kontakt mit seinem Ursprung. Auch wenn die Technik soweit vorangeschritten ist, Tonqualitäten zu übermittelnde bisweilen noch „besser“ sind, als der ursprünglich erzeugte Ton, so vermag sie doch nicht, das Seelische zwischen dem Musizierenden und dem Hörenden in eine Oszillation, in ein wirkliches Verhältnis zu bringen. Perfektion, wie sie durch moderne Tonträger repräsentiert wird, birgt in sich oft die Gefahr der Sterilität. Der Lernvorgang des Menschen braucht die unmittelbare Wahrnehmung, die Wahrnehmung des Ursprünglichen, des Werdenden. Der Musiker, der un-

mittelbar vor einem Kinde musiziert, kann erlebt werden als ein Übender, als jemand, der u. a. seinen Willen, sein Gefühl, seine erworbenen Fähigkeiten durch sein Instrument zum Ausdruck bringt. Das im Prozeß Befindliche, das sich Entwickelnde wird hier zum Agens des Lernens beim Zuhörenden. Jeglichem Medium fehlt die Unmittelbarkeit, die Spontaneität; es bleibt doch nur „Mittel“. Schon das Erleben vom Stimmen eines Instrumentes bis zu jenem Moment, wo der erste Ton erklingt, kann in dem Zuhörenden Welten in Bewegung setzen. Jeder Konzertbesucher kennt dieses Erlebnis. Dem reinen Schallplattenrezipienten ist dies unbekannt. Da fängt das Stück einfach an. In diesem Zusammenhang kann auch das Argument nicht überzeugen, das meint, daß die Kinder ja zu Hause ständig mittels der Medien Musik hören. Gerade aus diesem Grunde wird es immer dringender, daß es Orte gibt, die ohne Medien, also unmittelbar das Musikalische an das Kind heranbringen. Nicht um eine pauschale Ablehnung der Medien geht es den Lehrern an den Waldorfschulen, sondern um dasjenige, was wirklich *w e s e n t l i c h* für die Entwicklung des Kindes, des Menschen ist.

Nach diesen mehr grundlegenden Gesichtspunkten seien nun noch einige Merkmale des Musikunterrichtes im Zusammenhang mit dem schon erwähnten Haupt- oder Epochenunterricht angeführt.

Integrierter Bestandteil des Hauptunterrichtes der ersten acht Schuljahre ist ein sogenannter „rhythmischer Teil“. Der tägliche Unterricht beginnt mit sprachlich-rhythmischen (Rezitationen) bzw. musikalisch-rhythmischen Übungen (Gesang, Instrumentalmusik), die meist in einer gewissen Beziehung zu dem gerade im Unterricht schwerpunktmäßig behandelten Stoff stehen. Das Blockflötenspiel ist ab der ersten Klasse für alle Schüler obligatorisch und wird hier im „rhythmischen Teil“ von allen Schülern erlernt. Daß alle Kinder zumindest ein Instrument erlernen, hat zudem auch eine soziale Komponente. Aber noch ein weiterer Aspekt ist hier zu nennen: Durch die mit dem Flötenspiel verbundene Aneignung der Geschicklichkeit der Finger (z. B. links-rechts-Koordination) werden Voraussetzungen geschaffen, die das Erlernen des Schreibens erheblich beeinflussen bzw. fördern. Beruht doch z. B. die Legasthenie in beträchtlichem Maße auf einer mangelnden links-rechts, oben-unten Koordinationsfähigkeit.

Seit geraumer Zeit setzt sich an vielen Waldorfschulen das Leierspiel durch. Auch dies spielt in bezug auf die Geschicklichkeit eine wesentliche Rolle. Entscheidend aber ist, daß durch den sehr feinen, beinahe sphärischen Klang dieses Instrumentes das Hinhören, das Aufeinanderhören in hohem Maße geschult werden kann, wie es z. B. durch die Blockflöte nicht möglich ist.

Nun, im Rahmen eines solchen einführenden Referates können viele Aspekte nur andeutungsweise vorgebracht werden. Die angefügte Literaturübersicht mag da eine Hilfe zur Vertiefung, zum Weiterstudium sein. Um jedoch den Stellenwert der Musik — jetzt mehr äußerlich — innerhalb der Waldorfschulen zu verdeutlichen, sei auf die nachfolgende Aufstellung der „Lernorte der Musik an Waldorfschulen“ verwiesen.

Lernorte

Musik in der Waldorfschule

Klasse 1 — 8

täglich Im sogenannten ‚rhythmischen Teil‘ des Haupt- bzw. Epochenunterrichtes, erteilt vom Klassenlehrer.
Dauer ca. 10 — 30 Minuten.
Art des Übens: Im Klassenverband singen, musizieren, rhythmische Übungen. Blockflöte für alle obligatorisch, an manchen Schulen auch Kinderharfen bzw. Kinderleiern.

2 x wöchentlich Musikunterricht durch: Fachlehrer (ab 2. oder 3. Kl.)
2 x wöchentlich Eurythmie
ab 4. Klasse einmal wöchentlich musikalische Spielgruppen (Flöten, Streicher, Leiern)

Klasse 8 Volkstanz
Klassenspiel mit zumeist ausgedehnten musikalischen Vor-, Zwischen- und Nachspielen
Jahresarbeiten: Jeder Schüler bearbeitet selbständig ein Thema, darunter auch die Erarbeitung musikalischer Werke. Instrumentalgruppen, Einzelspiel

Klasse 9 — 12

2 x wöchentlich Musikunterricht durch Fachlehrer
2 x wöchentlich Eurythmie
1 x wöchentlich Orchester oder Chor. Ca. drei Konzerte pro Schuljahr, Aufführungen auch innerhalb der etwa alle drei Monate stattfindenden ‚Monatsfeiern‘. Orchester- bzw. Chorfreizeiten, Konzerte an anderen Waldorfschulen

Arbeitsgemein- schaften	Kammermusik Eurythmie
Klasse 11	Musikepoche im Hauptunterricht, ca. 2 – 3 Wochen, innerhalb dieses Zeitraumes täglich zwei Unterrichts- stunden
Klasse 12	Jahresarbeiten, siehe Kl. 8

Musik in Verbindung mit anderen Fächern:

Werkunterricht	in den Klassen 7 — 10 ca. acht Wochenstunden. Dar- unter Instrumentenbau (Klangspiele, Leiern, Streich- instrumente)
Physik	in der 9. Klasse Epoche über Akustik

Anmerkungen

- 1 Vgl. Rudolf Steiner, Die Kernpunkte der sozialen Frage in den Lebensnotwendigkeiten der Gegenwart und Zukunft, Dornach 1961, S. 10.
- 2 Vgl. I. H. Fichte, Anthropologie, .2. Aufl. 1860, S. 608: „Diese gründliche Erfassung des Menschenwesens erhebt nunmehr die ‚Anthropologie‘ in, ihrem Endresultate zur ‚Anthroposophie‘.“
- 3 Vgl. Rudolf Steiner, Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft, Dornach 1969, S. 37.
- 4 Ebenda.
- 5 Vgl. Rudolf Steiner, Eurythmie als sichtbarer Gesang, Dornach 1975, S. 16.
- 6 Vgl. Rudolf Steiner, Erziehungskunst. Methodisch•Didaktisches, Dornach 1974, S. 48.
- 7 Vgl. Marie Steiner, Rudolf Steiner und die Künste, in: Gesammelte Schriften II, Dornach 1974, S. 249.
- 8 Vgl. Rudolf Steiner, Erziehungskunst, S. 49.

Literatur

- Steiner, R.: Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft. Pädagogik und Kunst. Pädagogik und Moral. Dornach 1981.
- Steiner, R.: Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches. Dornach 1977.

- Steiner, R.: Das Wesen des Musikalischen und das Tonerlebnis des Menschen. Dornach 1975.
- Steiner, R.: Eurythmie als sichtbarer Gesang. Ton-Eurythmiekurs. Dornach 1975.
- Bai, S., u. a.: Die Rudolf Steiner Schule Ruhrgebiet. rororo-tb, Reinbek 1976, insbesondere das Kapitel von Jürgen Schriefer ‚Aus dem Musikunterricht‘.
- Lindenberg, Chr.: Waldorfschulen. Angstfrei lernen, selbstbewußt handeln. rororo-tb, Reinbek 1975.
- Kugler, W.: Rudolf Steiner und die Anthroposophie. DuMont-Dokumente. Beiträge zur Wissenschaft, Kunst und zum sozialen Leben. Köln 1978, 4. Aufl. 1983.
- Froböse, E. (Hrsg.): Rudolf Steiner über eurythmische Kunst. DuMont-Dokumente. Köln 1983.
- Erziehungskunst: Zeitschrift des Bundes der Freien Waldorfschulen, 7000 Stuttgart 1, Haussmannstraße 44-46. Verschiedene Aufsätze über den Musikunterricht.

Walter Kugler
Kreuzweg 15
CH-4143 Dornach

Theoretische Grundzüge der Entwicklungspsychologie

WILHELM WIECZERKOWSKI / HANS ZUR OEVESTE

*Günter Kleinen (Hg.): Musik und Kind. - Laaber: Laaber 1984.
(Musikpädagogische Forschung. Band 5)*

I. Einleitung

Die Entwicklungspsychologie ist in ihren Gegenständen, Zielrichtungen, Theorien und Modellen keine in sich geschlossene, einheitliche Wissenschaft über Entwicklungsereignisse in Lebensgeschichten. Unter der gemeinsamen Rubrik Entwicklung vereinigt sie vielmehr Konzepte, Modelle und Theorien, in denen sich verschiedene Weltbilder und unterschiedliche Weisen der Weltbetrachtung widerspiegeln (Reese/Overton 1979).

Wie jede andere Disziplin ist die Entwicklungspsychologie geschichtlich eingebunden. Auch wenn sie in ihren erkenntnistheoretischen Zugriffen, Zielrichtungen und pragmatischen Bezügen zeitgeschichtlichen Vorstellungen und Wertehaltungen ausgesetzt ist und ihre Konzeptionen einem Wandel unterliegen so tritt ein solcher in der Regel nicht als spektakuläre Ablösung „überholter“ Einsichten und Erkenntnisse durch neuartige, das Fach revolutionierende Perspektiven in Erscheinung. Eher handelt es sich jeweils darum, theoretische Positionen kritisch zu reflektieren und entwicklungspsychologische Erscheinungen neu zu interpretieren.

Um aus der bestehenden Vielfalt der Ansätze einige überschaubare Leitlinien herauszuarbeiten, in denen auch der Wandel der Disziplin erkennbar wird, erscheint es sinnvoll, sich auf Grundkonzeptionen zur Erklärung von Entwicklungsverläufen zu beschränken. Diese Grundkonzeptionen, Modelle und Theorien sind bekanntlich der Versuch, beobachtete Sachverhalte in ein System von Aussagen einzubinden, aus dem sich ein theoriegeleitetes Handeln ableiten läßt. Obwohl Entwicklungspsychologie als eine Grundlagenwissenschaft aufzufassen ist, wird sie, indem sie Theorien und Modelle über entwicklungsbedingte Veränderungen in den Mensch-Umwelt-Beziehungen aufstellt, zugleich auch zu einer angewandten Wissenschaft. In einer solchen doppelten Rolle liegt die besondere Problematik einer entwicklungspsychologischen Theoriebildung.

II. Theorien und Modelle der Entwicklungspsychologie ,

Die verschiedenen Grundkonzeptionen zur Erklärung von Entwicklungsverläufen lassen sich auf dem Hintergrund einer Dualität von Individuum und Umwelt nach vier Gesichtspunkten ordnen: Sie sind entweder *endogenistisch*, *exogenistisch*, *organismisch* oder *interaktionistisch* (Schmidt 1970, Riegel 1972, Montada 1982, Wiczerkowski/zur Oeveste 1982). Was darunter zu verstehen ist, soll im weiteren skizzenhaft dargelegt werden.

I. Endogenistische Ansätze

Entwicklung wird aus endogenistischer Sicht durch biologische Wirkungsmechanismen innerhalb des Organismus gesteuert. Der Entwicklungsstand einer Person wird auf *Anlage und Reifung* zurückgeführt, wobei Anlagen das genetische Potential bilden und Reifung die mit der Zeit erfolgende Realisierung des angelegten Programms (Entwicklungsplans) ist.

Die endogenistischen Ansätze und die Anfänge einer theoretischen Begründung des Entwicklungsgedankens gehen auf Aristoteles (384-322 v. Chr.) zurück, der in seiner Schrift *Über die Seele* den Gedanken einer „*Entelechie*“ entwickelte, den Gedanken also, daß belebte Wesen „*ihr Ziel in sich selbst tragen*“ und somit über einen inneren Plan des Werdens verfügen (Präformation), der die Ausformung des Körpers lenkt. Die Seele gestaltet den Leib wie die Form den Stoff und die Idee die Erscheinung.

Eine entscheidende Erweiterung dieses Präformationsgedankens ist durch die *Evolutions-theorie* Darwins (*Über den Ursprung der Arten* 1859, *Über die Abstammung des Menschen* 1879) erfolgt. Sie hat der Entstehung einer Entwicklungspsychologie in ihrer modernen Form als Erfahrungswissenschaft um die Mitte des 19. Jahrhunderts wesentlich den Weg geebnet.

Hall (1904) weitete das biogenetische Grundgesetz (Haeckel 1866) zu einem *psychogenetischen Grundgesetz* aus, wonach die Entwicklung des einzelnen von der Keimzelle bis zum ausgebildeten Zustand eine Wiederholung der Formenreihe ist, die in der Stammesgeschichte durchlaufen wurde. Als Konsequenz dessen erhielt die Entwicklungspsychologie zunächst den Charakter einer Vergleichenden Psychologie mit den drei Richtungen kinder-, völker- und tierspsychologischer Forschungen. Die von Stern (1914) konzipierten psychologischen Parallelen der Kindesentwicklung geben ein Beispiel:

- „*Das menschliche Individuum befindet sich während der ersten Lebensmonate, wenn die niederen Sinne und das diffuse Trieb- und Reflexleben dominieren, auf dem Standpunkt des Säugtiers.*
- *Es erreicht während des Zweiten Halbjahres, wenn sich die Greifbewegungen und eine vielseitige Nachahmungsstätigkeit ausbilden, das Niveau des höchststehenden Säugtiers, das Niveau der Affen.*

- *Schließlich wird es während des zweiten Lebensjahres, wenn es lernt, aufrecht zu gehen und zu sprechen, ein wirklicher Mensch.*
- *Während der folgenden fünf Jahre, den Jahren des Spiels und des Märchens, steht das Kind auf dem Stand der Naturvölker.*
- *Danach beginnt sein Schulgang, was dazu führt, daß das Kind in eine soziale Ganzheit eingeordnet wird, bestimmte Pflichten zu erfüllen hat und lernt, zwischen Arbeit und Spiel zu unterscheiden. Hier haben wir die ontogenetische Parallele zum Eintritt des Menschen in das Kulturstadium mit seinen staatlichen und ökonomischen Institutionen."*

Namentlich die klassische Kinder- und Jugendpsychologie, in Deutschland von Forschern wie Bühler (1918), Stern (1923), Spranger (1924), Kroh (1944), Rempelin (1949) vertreten, ist in ihren Grundannahmen endogenistisch gewesen. Nicht nur das körperliche Wachstum, auch alle im Menschen sich entwickelnden Fähigkeiten, Eigenschaften, Persönlichkeitszüge und Verhaltensdispositionen sind in ihrem möglichen Ausbildungsgrad im wesentlichen genetisch vorbestimmt. Reifung als Erklärungsmodell für Veränderungsreihen wird in diesen Entwicklungspsychologien über den organischen Bereich (anatomisch-physiologische Reifung, Geschlechtsreife) hinaus auf die psychische Entwicklung (z. B. frühkindlicher Trotz, Schulfähigkeit, Eintritt in die Pubertät) ausgedehnt.

Die grundlegenden Aussagen dieser Entwicklungspsychologien lassen sich in vier Sätze zusammenfassen:

- *Entwicklung ist auf einen Endzustand der Reife ausgerichtet.*
- *Die Veränderungsreihen lassen sich in Stufen (Stadien, Phasen) untergliedern, die altersgebunden auftreten.*
- *Die Stufenfolge der Entwicklung ist universal, d. h. invariant für unterschiedliche Kulturen.*
- *Die durchlaufene Entwicklungsfolge ist irreversibel.*

Diese Sätze haben das psychologische und pädagogische Denken mehrerer Generationen in Deutschland wesentlich geprägt.

Die Schwäche einer rein endogenistischen Position liegt in der Annahme einer hypothetischen Größe (Anlage), deren Wirkung (Reifung) sich erst im Entwicklungsverlauf zu erweisen hat. Indem sie den einzelnen auf seine genetische Mitgift relativ starr festgelegt sieht und daher dem Einfluß der Umwelt auf den Entwicklungsverlauf eine geringere Bedeutung beimißt und der menschlichen Lernfähigkeit eine enge Grenze setzt, ist sie in ihrem Kern pessimistisch. Akzeptierung, Eigentümlichkeit und Einzigartigkeit des Kindes und Jugendlichen, die als pädagogische Maximen aus endogenistischen

Konzeptionen abgeleitet worden sind, erscheinen trotz ihrer unleugbaren humanpädagogischen Grundhaltung angesichts der Ausweglosigkeit des Individuums als Leerformeln.

In der jüngeren neurologischen Forschung zeichnet sich jedoch erneut eine Wende zu genetischen Erklärungen ab. Wie beispielsweise Eccles (1975, 202) ausdrücklich betont, sind die organischen Hirnstrukturen in ihren neuralen Verbindungen bereits angelegt, bevor sie benutzt werden. Neuere Befunde deuten darauf hin, daß der komplizierte Aufbau des in Entwicklung befindlichen Nervensystems unter genetischer Kontrolle chemisch kodiert ist (Sperry 1970).

Freilich ist der gegenwärtige Kenntnisstand der Neurologie noch zu gering, um Zusammenhänge zwischen der Entwicklung des Zentralnervensystems und der, psychischen Entwicklung theoretisch hinreichend begründen zu können (Berndt 1982). Insofern wäre eine erneute reifungstheoretische Fundierung der Entwicklungspsychologie auf dem Umweg über neurologische Erkenntnisse gegenwärtig verfrüht.

2. Exogenistische Theorien und organismische Auffassung

Für exogenistische Theoretiker kommt die psychische Entwicklung hauptsächlich unter dem Einfluß einer aktiven Umwelt zustande. In ihrer Sicht ist der Organismus vornehmlich reaktiv, ei. h. er antwortet jeweils auf eine externe Stimulation.

Grundlegendes exogenistisches Erklärungsmodell ist das der Sozialisation, also jenes Prozesses, in dessen Verlauf sich das Individuum den Anforderungen der Umwelt zunehmend anpaßt, die Normen seiner sozialen Umgebung übernimmt und nach ihnen zu handeln lernt.

Neo-behavioristische Theorien der Entwicklung als Sozialisation (Child 1954, Kluckhohn 1954, Whiting 1961, Goslin 1969) sind in den fünfziger und sechziger Jahren vorgelegt worden. Ihre Essenz läßt sich in fünf Sätzen zusammenfassen (Schmidt 1970, 428):

- Das Kind wird mit einem umfänglichen Fundus an Verhaltenspotenzen geboren, die vor allem in sehr leistungsfähigen Lerndispositionen begründet sind.
- Das Aufwachsen des Kindes vollzieht sich innerhalb einer bestimmten sozialen und kulturellen Umwelt. Durch Pflegepersonen und Erzieher werden Bildungsinhalte, Normen und Werte an das Kind herangetragen, die vom Kind entsprechend den Wünschen und Erwartungen der Erzieher innerlich akzeptiert und als Bezugssystem übernommen oder aber abgelehnt werden.
- Die allmähliche Angleichung des kindlichen und jugendlichen Verhaltens an die Normen der sozialen Bezugsgruppe wird über Lernprozesse erreicht, deren Mechanismen (Bekräftigung, Imitation, Identifikation) durch die Theorie des sozialen Ler-

nens beschrieben werden. Übergabe und Übernahme sozialer Regeln sind die wesentlichen Momente diese Lernprozesse.

- Durch soziales Lernen erfolgt eine Einengung und Kanalisierung der zunächst sehr breiten Möglichkeiten in Richtung der Ausformung, Differenzierung und Festigung einer Verhaltenswirklichkeit, die zu den Standards der Kultur paßt. Jeder menschliche Lebenslauf spiegelt eine solche (zu einem großen Teil irreversible) „Zuspitzung“ der Entwicklung wider.

Billigen Reifungstheorien dem Lernen in und an der Umwelt nur einen geringen Spielraum zu, so unterschätzt die neobehavioristische Position in einem zu hohen Ausmaß die Eigenaktivität des Organismus. Zwischen beiden Positionen wurde schon in den dreißiger Jahren eine Theorie ausgeformt, die auch heute noch einen maßgeblichen Einfluß auf das entwicklungspsychologische Denken ausübt: die organismische Theorie der Entwicklung mit Piaget (1947), Werner (1957) und derzeit Kohlberg (1974) als prominenten Vertretern.

Nach organismischer Auffassung ist die Entwicklung ein *Konstruktionsprozeß*, den das Kind aktiv bewältigt, indem es sich erkundend der Umwelt zuwendet und diese als „seine Welt“ entdeckt und verinnerlicht. Der Mensch wirkt denkend und handelnd auf die Umwelt ein, deren Anregung und kognitiven Widerstand er zwar benötigt, die ihn aber nicht vollständig determiniert.

Die wesentlichen Leitsätze des organismischen Ansatzes sind diese:

- Der erkennende Organismus-konstruiert die Umwelt als inneres Modell.
- Diese Konstruktionen (inneren Abbilder) als aktive Prozesse einer kontinuierlichen, denkenden Verinnerlichung entsprechen dem jeweiligen kognitiven Entwicklungsniveau (vgl. Stadien der kognitiven Entwicklung nach Piaget in Tabelle 1).

Die ersten drei Stadien der kognitiven Entwicklung sind nach der Theorie Piagets durch die Ausbildung einer rein praktischen und handlungsorientierten Intelligenz gekennzeichnet. Mit dem Erwerb der Symbolfunktion und der Sprache beginnt das Stadium der intuitiven (oder präoperationalen) Intelligenz und bildet eine Übergangsphase zum Aufbau des logischen und operationalen Denkens. Nach dem siebten Lebensjahr entwickelt sich das logische Denken, bleibt aber zunächst noch auf konkrete Situationen beschränkt. Erst der Jugendliche ist fähig, auch formal zu denken, d. h. Schlußfolgerungen aus bloßen Hypothesen abzuleiten.

- Anreize und Angebote der Umwelt können nur insoweit vom erkennenden Organismus aufgenommen und verarbeitet werden, wie er entsprechend seinem Entwicklungsstand dazu bereit ist. In diesem Konzept der

Tabelle 1: Allgemeine Stadien der kognitiven Entwicklung nach Piaget
(zur Oeveste 1982, 326)

1.	Reflexe als ererbte Reaktionen	1. Monat
2.	erste motorische Gewohnheiten	2.-4. Monat
3.	sensomotorische (praktische) Intelligenz	5.-24. Monat
4.	intuitive (präoperationale) Intelligenz	2-7 Jahre
	symbolisches und vorbegriffliches Denken	2-4 Jahre
	anschauliches Denken	4-7 Jahre
5.	konkrete intellektuelle Operationen	7-12 Jahre
6.	formale (abstrakte) intellektuelle Operationen	ab 12 Jahre

kognitiven Bereitschaft trifft sich die organismische Theorie mit der endogenistischen.

3. Exogenistischer und organismischer Ansatz aus heutiger Sicht

Beide theoretischen Positionen gehen von einer konträren Grundannahme aus: Aus exogenistischer Sicht sind Entwicklungsverläufe auf vielfältige Aktivitäten der handelnden Umwelt zurückzuführen und somit der gezielten externalen Steuerung zugänglich; aus organismischer Sicht ist es vornehmlich das erkennende Individuum selbst, das die Entwicklungsprozesse aktiv vorantreibt. Reese/Overton (1970) führen einen solchen offenkundigen Gegensatz auf unvereinbare weltanschauliche Positionen (Menschenbilder) zurück. Dieser Gedanke ist bestechend, zumal die anthropologischen Prämissen in entwicklungstheoretischen Erörterungen zumeist nicht ausdrücklich dargelegt und begründet worden sind.

In ihren erkenntnistheoretischen und wissenschaftshistorischen Prämissen sind beide Positionen in der Tat „weltanschaulich“ festgelegt: Grundlage der exogenistischen Auffassung ist eine *elementaristische Psychologie*. Sie steht in der philosophischen Tradition des englischen Empirismus.

Der Organismus wird als tabula rasa geboren und erwirbt seine Erkenntnisse durch Erfahrungen (von der Umwelt gelieferte Stimulation). Diese werden nach dem Assoziationsprinzip organisiert (Ereignisse in raum-zeitlicher Nähe werden miteinander verknüpft). Entwicklung wird als quantitative Anhäufung und sich fortlaufend konsolidierende Verknüpfung von isolierten Reiz-Reaktions-Elementen verstanden. Angestrebt werden kausale Erklärungen nach dem Muster isolierbarer Antezedenz-Konsequenz-Bedingungen (Trautner 1983).

Hinter solchen Überlegungen zeichnet sich das Bild eines auf der Basis von Naturgesetzen durch die Umwelt determinierten Menschen ab, dessen Fähigkeit zum selbstgesteuerten Handeln und dessen Möglichkeiten zur autonomen Entscheidung und zur Äußerung des freien Willens nur Epiphänomene sind. Grundlage der organismischen Auffassung ist dagegen eine *strukturalistische Psychologie*.

Verhalten und Erleben bestehen nicht aus einzelnen, voneinander isolierten Elementen, sondern sind strukturiert, d. h. zu Systemen zusammengeschlossen, in denen für das Ganze geltende Gesetzmäßigkeiten die Beziehungen zwischen den Einzelelementen regulieren. Strukturen sind nicht statisch und unveränderlich, sondern unterliegen der dynamischen Tendenz zur Anpassung an die Umwelt (Akkomodation). Indem das Individuum mit seiner Umgebung in einem ständigen Austauschprozeß lebt, wird es dazu veranlaßt, die zur Verfügung stehenden Strukturen seines Denkens, Fühlens, Wollens und Handelns den Anforderungen der Umwelt gemäß zu modifizieren. Dementsprechend erweitern sich die Strukturen' im Laufe der Entwicklung und bauen in einer hierarchischen Sequenz aufeinander auf, die einer sachimmanenten Entfaltungslogik folgt.

Das Individuum hat aber auch das Bedürfnis, sich die Umwelt umfassend einzuverleiben und gemäß den verfügbaren Strukturen passend zu machen (Assimilation). Die Welt ist nicht einabsolut objektives Außen, sondern eine Konstruktion, deren Gestaltung von der jeweiligen Organisationshöhe der Entwicklung abhängig ist. Ziel der Entwicklung ist, individuelle Struktur und Umweltstruktur optimal aneinander anzugleichen (Tendenz zur Äquilibration). Störungen der komplementären Funktion von Assimilation und Akkomodation führen allerdings immer wieder zur Neuorganisation. Dieser Vorgang ist prinzipiell nicht abschließbar.

Das Menschenbild, das hinter dem organismischen Ansatz sichtbar wird, ist das Bild eines aktiven, sich selbst und seine Welt planvoll gestaltenden Menschen, der über die Freiheit des Handelns verfügt. Damit ist dieser Ansatz in der philosophischen Tradition von Leibnitz und Kant anzusiedeln.

Sind exogenistische und organismische Theorien der Entwicklung als logisch unabhängig voneinander und darum als nicht einander ergänzende Deutungsversuche zu bezeichnen? Diese Frage, inwieweit beide Standpunkte sich prinzipiell ausschließen oder aber aufeinander bezogen werden können, ist jedoch nur solange von grundsätzlicher Bedeutung, wie ein allumfassender

Gültigkeitsanspruch einer theoretischen Position postuliert und angenommen wird.

Empirisch gesehen, sind beide Theorien durch unterschiedliche methodische Zugänge zu den Gegenstandsbereichen charakterisiert: die Forschungsgegenstände überlappen sich so gut wie nicht (Kuhn 1978). Die Betrachtungsebene des organismischen Konzepts ist *makroskopisch* und auf Entwicklung als Ganzes gerichtet. Im Vordergrund stehen dispositionelle Faktoren, Konstitutionen und Strukturen. Exogenistische Lernmodelle bevorzugen dagegen eine *mikroskopische* Zugangsweise zu den Mechanismen von Veränderungsprozessen und ihren aktuellen Faktoren.

Beide Theorien erfassen also jeweils einen Ausschnitt des Geschehens aus ihrem Blickwinkel, und es ist heute noch nicht im einzelnen zu beschreiben, welche Rolle aktuelle Prozesse für die Bildung überdauernder Strukturen und Dispositionen spielen oder wie übergreifende Strukturen aktuelle Verhaltensmuster steuern.

4. Interaktionistische Entwicklungspsychologie

Das philosophische Grundprinzip einer Dualität von Person und Umwelt (oder: von Individuum und Gesellschaft), -auf das eingangs zum Zweck einer Klassifikation entwicklungspsychologischer Grundkonzeptionen verwiesen worden ist, läßt sich natürlich nicht auf einer rein wissenschaftlich begründbaren Basis und in einer ein und für allemal abschließend behandelten Weise auflösen. Beziehungen von Individuen und Umwelt, von Personen und Gesellschaft, von Kind und Familie, von Menschen und anderen in den vielfältigen sporadischen, fakultativen, intentionalen, selektiven oder unausweichlichen Kontakten schließen eine Fülle möglicher Einflüsse ein, die für künftige Fähigkeits-, Verhaltens- und Erlebnisweisen konstitutiv sein können.

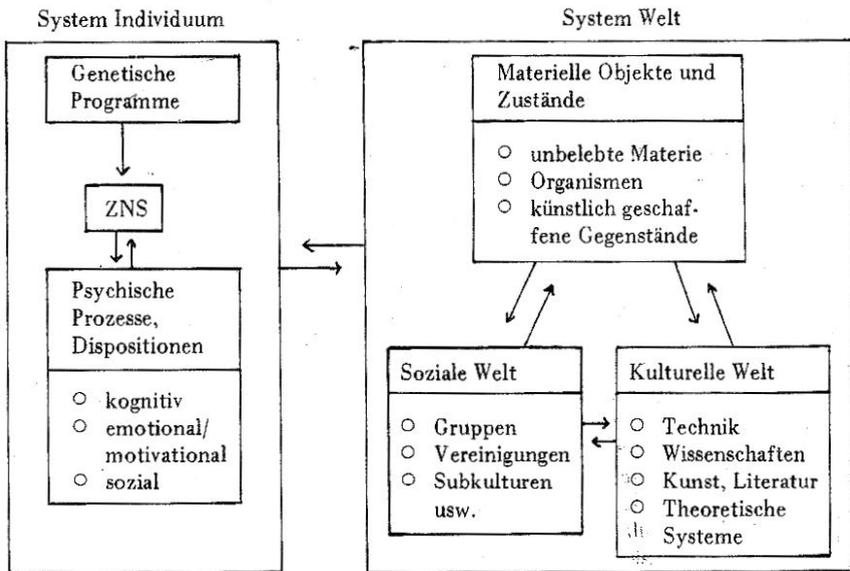
Endogenistische, exogenistische und organismische Theorien grenzen sich gegen eine Komplexität solcher Einflußklassen durch eine Reduktion auf generelle „Verursachungsfaktoren“ der Entwicklung ab. Nicht indem sie auf Entwicklungsfaktoren aus ihrer Sicht verweisen, sondern indem sie diesen einen mehr oder minder ausschließenden Wert beimessen, werden sie „fragwürdig“, d. h. wird ihre Grundkonzeption an der jeweiligen Realität und ihrer subjektiven Wahrnehmung und Einordnung in ein theoretisches Begründungssystem überprüfbar.

Nach interaktionistischer Auffassung sind Mensch und Umwelt als strukturierte Systeme zu verstehen, die in einer wechselseitigen Beziehung zuein-

ander stehen. Entwicklung schreitet voran, indem sich die Interaktionsmöglichkeiten im Gesamtsystem Mensch—Umwelt ständig erweitern. Wie die organismische Position stellt die interaktionistische die Eigenständigkeit des Individuums in seiner Fähigkeit zur spontanen, aktiven Auseinandersetzung mit der Welt heraus, grenzt sich von jener aber ab, indem sie die unausweichliche Verankerung des Entwicklungsgeschehens im gesellschaftlichen Umfeld (Familie, Gruppe, Gemeinschaft, Kultur) grundsätzlich hervorhebt. Entwicklung kann auch durch Aktivitäten der Umwelt eingeleitet werden. Dies hat zur Folge, daß ontogenetische Verläufe nicht mehr in jedem Teilbereich als universal verstanden werden können. Ein Großteil psychischer Veränderungsreihen wird durch *gruppen- und kulturspezifische Verarbeitung* jeweils unterschiedlicher kultureller Angebote und Anforderungen bewirkt.

Individuelle, kulturelle und soziale Einflüsse wirken nicht für sich isoliert, sondern in enger Verbindung mit materiellen Objekten und Zuständen (vgl. Abb. 1). Sie bilden insgesamt ein funktionierendes System, in dem sich alle Teilnehmer in spezifischer Weise, in spezifischen Rollen und in spezifischen Teilabschnitten begegnen, miteinander auseinandersetzen und gegenseitig beeinflussen (Bronfenbrenner 1977, 514). Elternhaus, Schule, Arbeitsplatz, Heime und Räume der Freizeitgestaltung bilden in diesem Sinne unterschiedliche Einflußräume, in denen Entwicklung vonstattengeht.

Abb. 1: Strukturen und Interaktionen im System Mensch—Umwelt System



Der Gedanke solcher Interdependenzen in einem hochstrukturierten System ist in der ökologischen Psychologie aufgegriffen worden. Sie nimmt für sich einen eigenständigen und systematischen Zugang zur Erklärung von Entwicklung in Anspruch. Gegenstand ihrer Analysen *sind konkrete Person-Umwelt-Einheiten* oder Systeme von Sozialstrukturen, die miteinander in vielfältigen Wechselwirkungen stehen.

Bronfenbrenner (1977) versteht etwa menschliche Entwicklung als fortschreitende Anpassung an sich ändernde Umwelten, die sich ihm als ineinander verschachtelte hierarchische Anordnungen von Strukturen darstellen. Er bezeichnet diese Strukturen als Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosysteme.

- Das Mikrosystem reguliert die sozialen Beziehungen zwischen einer sich entwickelnden Person und ihrer unmittelbaren sozialen Umgebung (Familie, Wohnung, Schule, Arbeitsplatz usw.). Die Person ist fest in die Umgebung eingebunden und muß bestimmte Rollen übernehmen (z. B. Tochter, Vater, Lehrer, Angestellter), aufgrund derer ganz spezifische Aktivitäten erwartet werden.
- Das Mesosystem umfaßt die Wechselwirkungen zwischen den verschiedenen Mikrosystemen, in denen sich eine Person zu einem bestimmten Zeitpunkt ihrer Entwicklung befindet.
- Das Exosystem erweitert das Mesosystem vor allem um soziale Beziehungen formeller Art, die zwar einen Einfluß auf die Situation der Person haben, die Person aber nicht unmittelbar in das System einbinden. Das Exosystem wird von den wesentlichen Institutionen der Gesellschaft gebildet (Arbeitswelt, Nachbarschaft, Massenmedien, Behörden, Verteilung von Gütern und Dienstleistungen, Verkehr usw.).
- Die jeweilige Kultur ist schließlich das Makrosystem, das einen Rahmen für die Funktion der untergeordneten Strukturen abgibt. Wirtschaftliche, soziale, erzieherische, gesetzgeberische und politische Systeme beeinflussen die Entwicklung des Verhaltens und Erlebens im weitesten Sinne.

Der ökologische Ansatz engt den Erkenntniswert traditioneller Forschung, bei der Kinder, Jugendliche und Erwachsene vielfach in relativ isolierten (kontrollierten) Situationen mit bestimmten (experimentell begründeten) Aufgaben und Problemen konfrontiert werden, erheblich ein und richtet die Aufmerksamkeit stärker auf die realen Lebenssituationen und die spezifischen Sozialbeziehungen, in denen sich die Individuen befinden.

Dieser theoretische Ansatz ist in seinen Grundpositionen nicht völlig neu, sondern beispielsweise in dem Aspekt der *Schichtzugehörigkeit* als Bedingungsvariable für eine Reihe von Entwicklungsaspekten (Sprache, Kulturabhängigkeit von kognitiven Prozessen, Werthaltungen und Einstellungen) vorweggenommen. Seine Ableitung aus sozialisationstheoretischen Erklärungsversuchen ist dabei offenkundig. Seine besondere Bedeutung hat er für die Interventionsplanung und Interventionsforschung. Jedoch kann er verlässliches Bedingungswissen, das für zuverlässige Entwicklungsprognosen oder für komplex begründete Interventionen vorhanden sein sollte, bisher bestenfalls in Ansätzen zur Verfügung stellen.

III. Erweiterung entwicklungspsychologischer Betrachtungsweisen

Die Annahme der klassischen Kinder- und Jugendpsychologie, daß die Verlaufsformen der Entwicklung infolge ihrer genetischen Steuerung universell sind, hat auch dazu beigetragen, die Gegenstände dieser Disziplin von denen anderer Disziplinen, etwa der Differentiellen oder der Sozialpsychologie, abzugrenzen. Psychische Veränderungen im Erwachsenenalter, die weitgehend auf soziale und gesellschaftliche Bedingungen zurückgeführt wurden, waren bislang nicht ihr Gegenstand bzw. wurden als spezielle Probleme des Alterns der Gerontologie als einem selbständigen Wissenschaftszweig zugewiesen.

Mit zunehmender Kritik am Universalitätspostulat hat in den letzten Jahren auch die Diskussion darüber begonnen, ob eine Entwicklungspsychologie, die an der Analyse universeller Prozesse festhält, nicht zu restriktiv ist und somit nicht-universelle Erscheinungen von einer sinnvollen Betrachtung unter dem Aspekt der Entwicklung unangemessen ausschließt.

1. Entwicklungspsychologie der Lebensspanne

Die Anregung, Entwicklung als lebenslangen Prozeß aufzufassen, ist von den „West-Virginia-Konferenzen“ (seit 1969 in Morgantown, USA) in vielfältiger Weise ausgegangen. Dort begannen Entwicklungspsychologen die Probleme und, Konsequenzen der Erweiterung der Perspektive über den Lebenslauf zu diskutieren (Goulet/Baltes 1970, Baltes/Schaie 1973, Nesselroad/Reese 1973). Eine solche Ausweitung der Betrachtungsebene konnte natürlich nicht in erster Linie quantitativ zu verstehen sein. Vielmehr mußte geprüft werden, welche neuen Fragestellungen, theoretischen Modelle und methodischen Probleme damit verbunden sind (Eckensberger 1979).

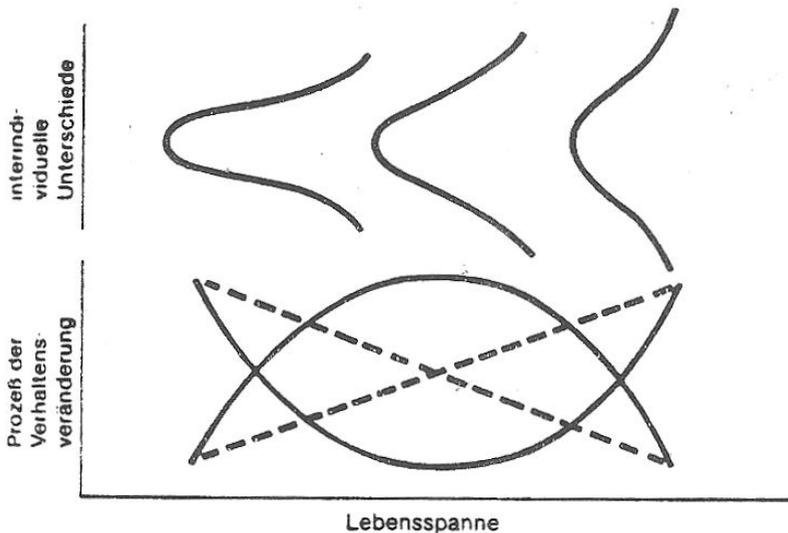
Baltes (1979) führt vier Gesichtspunkte an, in denen sich die Leistung der erweiterten Entwicklungsperspektive von einer Entwicklungspsychologie der Kindheit und des Jugendalters unterscheidet und in denen sie auf die anderen psychologischen Disziplinen einwirkt.

- *Dimensionalität und Direktionalität von Verlaufsmerkmalen*

Die traditionelle Konzeption eindimensionaler (motorischer, perzeptueller, sprachlicher, kognitiver) Verlaufssequenzen ist offensichtlich nicht angemessen, da sie Veränderungen in späteren Lebensperioden nicht gerecht wird. Die

Konzeption ist daher durch eine Theorie zu ersetzen, die drei Schlüsselbegriffe enthält: Multidimensionalität, Multidirektionalität und Diskontinuität (vgl. Abb. 2, in der Baltes die Vielfältigkeit 1. interindividueller Unterschiede in Änderungsreihen und 2. unterschiedliche prozessuale Verläufe über die Lebensspanne zu veranschaulichen sucht).

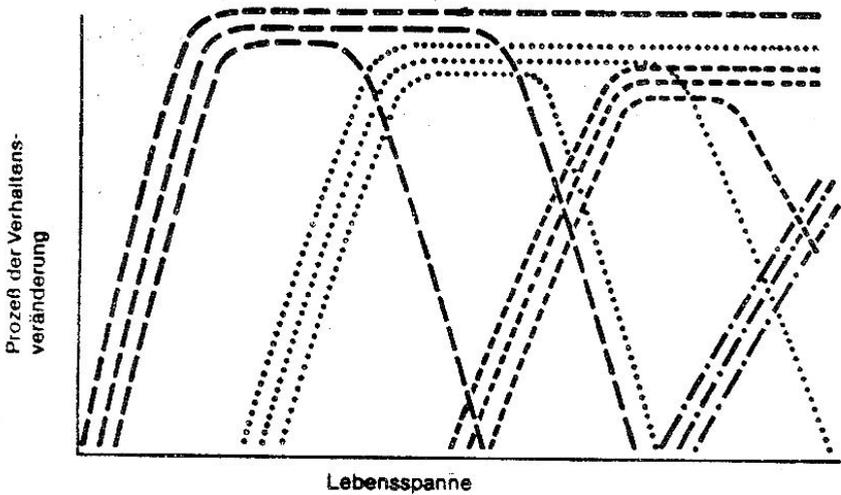
Abb. 2: Theoretisch abgeleitete Beispiele für Verlaufsmerkmale der Multidimensionalität und Multidirektionalität (nach Baltes 1979, 23)



Mit der Aufgabe des Universalitätspostulats, das angesichts der Vielfältigkeit in der neuen Perspektive nicht aufrecht zu erhalten ist, wird für die auf den gesamten Lebenslauf gerichtete Entwicklungspsychologie anstelle eines einfachen Verlaufsmodells eine umfassende *Taxonomie von Modellen des Wandels* benötigt.

Abbildung 3 illustriert eine mögliche pluralistische Taxonomie, die, auf die Lebensspanne bezogen, folgende Modellannahmen enthält: 1. Die Verlaufsmerkmale in Entwicklungsprozessen sind hinsichtlich Beginn, Dauer, Ende, Interrelation und Gestalt nicht uniform, sondern differenziert. 2. Änderungsreihen können dem Merkmal der Diskontinuität unterliegen, d. h. müssen sich nicht notwendigerweise auf die gesamte Lebensspanne erstrecken. 3. Neuartige Formen und Änderungen des Verhaltens können in allen Abschnitten der menschlichen Lebensspanne auftreten (Baltes/Sowarka 1983, 17).

Abb. 3: Beispiele für Entwicklungsprozesse über die gesamte Lebensspanne (nach Baltes 1979, 23)



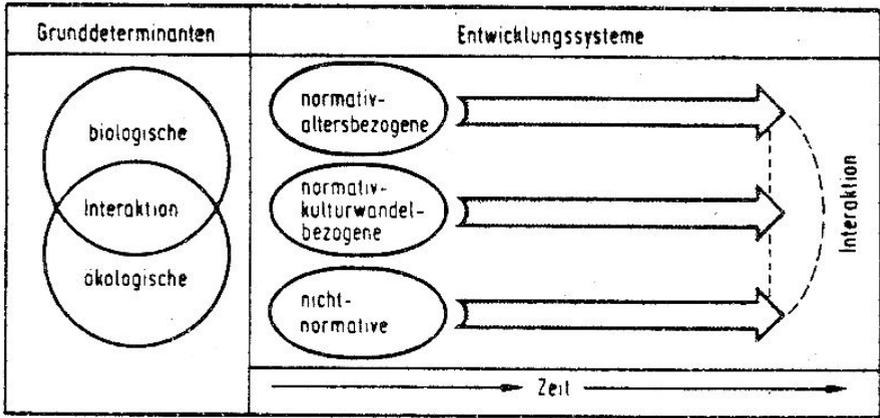
- *Inhaltliche Erweiterung des Entwicklungskonstrukts*

Mit der Erweiterung des Entwicklungsbegriffs wird inhaltliche Ausweitung nötig. Diese erfolgt prinzipiell in zwei Richtungen 1. Erweiterung der Konstrukte, die von der entwicklungspsychologischen Forschung schon immer untersucht worden sind, auf die Lebenslaufperspektive (z. B. Leistungsmotivation, Selbstkonzept, Freundschaft, Bildung von Lebensideologien), 2. Identifizierung von Verhaltens- und Erlebensweisen, die für die Entwicklung im Erwachsenen- und höheren Alter gewichtig sind (Lebenserfahrung, Lebensstil, Zeitperspektive, Einsicht in die Begrenztheit der Lebensmöglichkeiten, Erleben einer persönlichen Kontrolle und Verantwortlichkeit).

- *Entwicklung in einer sich wandelnden biokulturellen Umwelt*

Verlauf und Erklärung lebenslanger Entwicklungsprozesse sind auf biologische und ökologische Determinanten und deren Wechselbeziehungen zurückzuführen, die in drei Einflußsystemen repräsentiert werden (Abb. 4).

Abb. 4: Drei regulierende Einflußsysteme für lebenslange Entwicklungsprozesse (nach Baltes/Sowarka 1983, 19)



Normativ altersbezogene Einflußsysteme bezeichnen solche Determinanten, die eine hohe Korrelation mit dem Alter aufweisen. In diesem Fall entsteht der Verlauf ontogenetischer Veränderungsreihen primär aus dem Zusammenspiel zwischen der altersbezogenen Struktur des Organismus und der in der Gesellschaft vorgegebenen sozialen Strukturierung des Lebenslaufes.

Normativ kulturwandelbezogene Einflußsysteme umfassen solche Determinanten, die zeitlich mit Art und Verlauf der Geschichte und gesellschaftlichem Wandel koordiniert sind (z. B. Modernisierung, Wirtschaftskrisen, Krieg).

Nicht-normative Lebensereignisse sind schließlich solche Einflußkomponenten (z. B. Lotteriegewinn, Scheidung, früher Tod der Eltern), die für den Verlauf von Entwicklungsprozessen relevant sind, aber eher einen ideographischen Charakter haben (Baltes/Sowarka 1983, 20).

- *Veränderung und Wandel als Merkmal psychologischer Phänomene*

Psychologische Forschungen sind vor allem auf die Erfassung stabiler Konstrukte und interindividueller Unterschiede, z. B. zwecks optimaler Vorhersagen in bestimmten Anforderungssituationen (Eignungsdiagnostik, Schullaufbahn, Interventionen), gerichtet gewesen. Untersuchungsgegenstand waren bisher vornehmlich psychologische Phänomene an sich, nicht aber deren Veränderung und Wandel. Für eine solche Änderung der Blickrichtung ist freilich eine spezifische Forschungsmethodologie noch im einzelnen zu entwickeln (vgl. Wagner 1982).

2. Kritische Lebensereignisse als Einflußfaktoren für Veränderungen

Das Konzept nicht-normativer, d. h. überwiegend individuell und persönlich existentiell bedeutsamer Lebensereignisse, auf das oben hingewiesen worden ist, geht von dem Grundgedanken aus, daß kritische Lebensereignisse zur intraindividuellen Variabilität im Verlauf des Lebens erheblich beitragen. Dieser Grundgedanke ist keineswegs neu, sondern in der psychiatrischen und klinisch-psychologischen Forschung schon früh thematisiert worden. Brim/Ituff (1980) und Filipp (1982) haben solche Ereignisse in jüngerer Zeit in die entwicklungspsychologische Diskussion hineingenommen.

Unter kritischen Lebensereignissen versteht Filipp (1982) mehr oder minder abrupte Veränderungen in der Lebenssituation einer Person, die sich räumlich lokalisieren und zeitlich datieren lassen und ein relatives Ungleichgewicht in dem bisher aufgebauten Passungsgefüge zwischen Person und Umwelt bewirken. Indem solche Lebensereignisse in das Passungsgefüge eingreifen, reduzieren sie die interne Kongruenz und machen eine Neuorganisation des Person-Umwelt-Systems erforderlich. Darin besteht die Krise (oder der Wendepunkt), die nicht nur eine Fehlentwicklung als Möglichkeit in sich birgt, sondern zugleich eine Chance für die Persönlichkeitsentfaltung und individuelle Weiterentwicklung darstellt (Riegel 1975).

Für eine entwicklungspsychologisch angelegte Lebensereignisforschung nennt Filipp (1982) folgende Ziele und Aufgaben:

- Differenzierung der Lebensereignisse nach Art und Thematik,
- Untersuchung spezifischer Formen der Ereignisbewertung und -bewältigung bei unterschiedlichen Personen,
- Analyse der Kontextbedingungen und (Alters-)Zeitpunkte kritischer Lebensereignisse,
- Erfassung der Auswirkung auf das intraindividuelle Gefüge im Verhaltens- und Überzeugungssystem einer Person.

Kritische Lebensereignisse können darüber hinaus zugleich Ausgangspunkt und Ziel unterschiedlicher präventiver Maßnahmen sein. Allerdings ist das Konzept gegenwärtig noch zu wenig ausgereift, um bereits beurteilen zu können, ob es tatsächlich einen wesentlichen Beitrag zur theoretischen Erweiterung der Entwicklungspsychologie leisten wird.

IV. Entwicklungstheorien im Widerstreit: ein Ausblick

Die Gegenüberstellung entwicklungspsychologischer Positionen kann nicht der Frage nach ihrem „Nutzungswert“ (oder ihrem „Wahrheitsgehalt“) ausweichen und sollte wenigstens im Ansatz ihre Reichweite reflektieren.

Dazu ist an eine erkenntnistheoretische Grundposition zu erinnern, die bei der Umsetzung entwicklungspsychologischer Einsichten in ein theoriegeleitetes Handeln leicht aus dem Blick verloren wird: Theoretische Konzeptionen sind angesichts vielfältiger, oft widersprüchlicher und daher verwirrender individueller Erscheinungsformen menschlichen Seins in den aktuell beobachteten Phänomenen und in ihrem Wandel der Versuch, Entwicklungswirklichkeiten zu begreifen und auf übergreifende „Verursachungen“ zurückzuführen, die sich in einem mehr oder minder komplexen System einordnen und abbilden lassen. Auch wenn die bisherigen Theorien ihrer Zielrichtung nach die Erscheinungen (zumindest implizit) in ihrer Ganzheit zu erklären suchten, bleiben die unausweichlichen selektiven Sichtweisen in den theoretischen Zugriffen darauf beschränkt, Entwicklung unter einem Teilaspekt, nicht aber in ihrer Ganzheit erschöpfend zu erfassen. Die kognitive Position Piagets (1969, 1970), die affektive Eriksons (1965, 1970), die behavioristische Sears (1957) oder die humanistische von Rogers (1973) mögen dazu als hinweisende Beispiele dienen.

Der Streit um theoretische Positionen ist nicht nur von rein akademischem Interesse. Entwicklungstheoretische Systeme dienen nicht ausschließlich einer gedanklichen Einordnung von Phänomenen und einem besseren Verständnis für Vorgänge, sondern auch der Begründung und Legitimierung des Handelns.

Feste Handlungsanweisungen auf der Basis eines überzeugenden Wissens zu befolgen, erhöht die Sicherheit des eigenen Tuns und schützt vor Anfechtungen. In diese Richtungen weisen die vielen (legitimen) Fragen, die an die Entwicklungspsychologie gestellt werden, etwa, um im Rahmen der musikpädagogischen Tagung zu bleiben, die grundsätzliche Frage nach Entwicklungsbedingungen für die Musikalität des Kindes.

Für den Musikunterricht könnte etwa von Interesse sein, eine sichere Aussage auf Fragen wie diese zu gewinnen:

- Bis zu welchem Grade wird musikalische Begabung genetisch vermittelt?
- Ist musikalische Begabung ein einheitliches Konstrukt oder existieren differenzierte Entwicklungsverläufe?
- Welche musikalischen Fertigkeiten sind pädagogisch zu beeinflussen und lernbar?
- Welche Strategien des Lehrens und Lernens sind besonders effizient?

Solche und ähnliche Fragen werden beim gegenwärtigen Stand entwicklungspsychologischer Forschung je nach theoretischer Position unterschiedlich beantwortet. Die theo-

retische Position entscheidet darüber, welche praktischen Interventionsstrategien für möglich, notwendig und sinnvoll gehalten werden. Vom endogenistischen Standpunkt aus wird die Entwicklung der musikalischen Begabung weitgehend durch genetisch festgelegte Programme gesteuert. Erzieher und Pädagogen können aus dieser Sicht für die Entfaltung des Talents lediglich ein begünstigendes Milieu herstellen, jedoch nicht die Entwicklung direkt beeinflussen. Ähnlich pessimistisch werden Interventionsmöglichkeiten von organismischen Ansätzen beurteilt, allerdings mit dem Unterschied, daß die Entfaltung eines Talents ausschließlich auf die Eigenaktivität und Lernbereitschaft des Kindes zurückgeführt wird. Demgegenüber vertritt die exogenistische Position den Standpunkt, daß die Entwicklung der musikalischen Begabung allein durch den Einfluß der Umwelt voranschreitet. Ein Katalog von formalisierten Lernprinzipien legt im einzelnen fest, welche Strategien des Lehrens und Lernens wirksam werden.

Entwicklungstheorien (endogenistischer, organismischer oder exogenistischer Art) erfassen nur einen Teilausschnitt eines komplexen dynamischen Geschehens, das sich der umfassenden Beobachtung und selbständigen Rückführung auf Determinanten mehr oder minder entzieht. Auch die in jüngerer Zeit neu formulierten Ansätze (interaktionistischer, ökonomischer, Lebensspannenansatz) sind aufgrund ihrer Komplexität (noch) nicht in der Lage, aktuelles und zukünftiges individuelles Geschehen in seinen vielfältigen Erscheinungsformen bündig einzuordnen und vorherzusagen.

Auf der anderen Seite heißt es einen Schritt zu weit zu gehen, wenn man aus der Tatsache, daß Entwicklungserscheinungen einem biokulturellen Wandel unterliegen, ableitet, daß entwicklungspsychologische Erkenntnisse vornehmlich als zeitgenössische Beiträge zu verstehen, für die nachfolgende Epoche als weitgehend nutzloses Wissen zu relativieren und immer wieder neu zu suchen sind (Mondcla 1982). Unseres Erachtens ist eine solche Skepsis, die in dieser allgemeinen Aussageform unmittelbar plausibel erscheinen mag, nicht generell gerechtfertigt.

Neu formulierte theoretische Ansätze führen auch nicht zu einer gänzlich neuen Entwicklungspsychologie, wie es dem interessierten Leser aktueller Publikationen des Fachgebietes mitunter erscheinen mag. Baltes (1979) selbst weist z. B. darauf hin, daß dem Prozeß der Ausweitung der Entwicklungspsychologie auf die gesamte Lebensspanne eine „lange historische Schwangerschaft“ vorausgegangen ist. Es war die strenge biologische Orientierung und der leitende Grundgedanke des psycho-physischen Parallelismus, der die Entwicklungspsychologie ursprünglich methodisch auf eine experimentell ausgerichtete Forschung und inhaltlich auf das Kindes- und Jugendalter eingrenzte. Das heißt aber nicht, daß die damalige Psychologie völlig den Blick für psychische Veränderungen im Erwachsenenalter verloren hätte. Diese wurden lediglich in den Kompetenzrahmen der ursprünglich

noch deskriptiv orientierten Sozial- und Persönlichkeitspsychologie gestellt. Auch die Konzeption des ökologischen Ansatzes, der die spezifischen Sozialbeziehungen und realen Lebenssituationen von Individuen in die Analyse von Entwicklungsverläufen einzubeziehen sucht, existiert nicht ohne historische Wurzeln. Bereits in den fünfziger und sechziger Jahren haben Sozialisationstheorien verschiedener Prägung in die Entwicklungspsychologie Eingang gefunden. An den weitreichenden Ansprüchen der modernen Öko-Psychologie gemessen, nehmen sich die traditionellen sozialstratigraphischen Methoden allerdings vergleichsweise bescheiden aus.

Der gegenwärtige Streit um widersprüchliche, einander ausschließende wissenschaftstheoretische Positionen sowie die Tatsache, daß die vielfältigen Erscheinungen nicht durch eine einzige Theorie erschöpfend erklärt werden können, haben dazu geführt, daß in Entwicklungsanalysen vielfach eklektische Erklärungen herangezogen werden. In den verschiedenen Gegenstandsbereichen der Entwicklung wird teils auf lerntheoretische, teils auf organische, kontextualistische oder formale Modelle zurückgegriffen. Eklektische Erklärungen von Entwicklungsvorgängen sind, wie Keese/Overton (1979) betonen, gegenwärtig noch notwendig, um der ganzen Vielfalt menschlicher Verhaltensweisen Rechnung zu tragen. Selbstverständlich müssen aber auch in einer eklektischen Entwicklungstheorie unterschiedliche Paradigmen auseinandergelassen werden, und es ist in spezifizieren, wann welches Paradigma zur Anwendung kommt.

Literatur

- Baltes, P. B.: Einleitung: Einige Beobachtungen und Überlegungen zur Verknüpfung von Geschichte und Theorie der Entwicklungspsychologie der Lebensspanne, in: Baltes, P. B./Eckensberger, L. H. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie der Lebensspanne, Stuttgart 1979, 13-33.
- Baltes, P. B./Schaie, K. W. (Hrsg.): Life-span' developmental psychology — Personality and socialization, New York 1973.
- Baltes, P. B./Sowarka, D.: Entwicklungspsychologie und Entwicklungsbegriff, in: Silberstein, R. K./Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie — Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen, München/Wien/Baltimore 1983, 11-20.
- Berndt, J.: Physiologische Grundlagen der Entwicklung, in: Wiczerkowski, W./zur Oeweste, H. (Hrsg.): Lehrbuch der Entwicklungspsychologie, Bd. 1, Düsseldorf 1982, 137-194.
- Brim, O. G., Jr./Ryff, C. D.: On the properties of life events, in: Baltes, P. B./Brim, O. G., Jr. (Hrsg.): Life-span development and behavior, Bd. 3, New York 1980, 367-388.

- Bronfenbrenner, E.L.: Toward an experimental ecology of human development: Some implications for psychology, in: *Human Development* 20 (1977), 513-531.
- Bühler, K.: *Die geistige Entwicklung des Kindes*, Jena 1918.
- Child, I. L.: Socialization, in: Lindzey, G. (Hrsg.): *Handbook of social psychology*, Cambridge 1954.
- Eckensberger, L.: Vorwort, in: Baltes, P.B./Eckensberger, L. H. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie der Lebensspanne*, Stuttgart 1979, 11-12.
- Erikson, E. II.: *Kindheit und Gesellschaft*, Stuttgart 1965.
- Erikson, E. II.: *Jugend und Krise*, Stuttgart 1970.
- Filipp, S.-H.: *Kritische Lebensereignisse*, München 1981.
- Filipp, S.-H.: *Kritische Lebensereignisse als Brennpunkte einer Angewandten Entwicklungspsychologie des mittleren und höheren Erwachsenenalters*, in: Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*, München 1982, 769-788.
- Filipp, S.-H.: *Krisenprevention*, in: Silbereisen, R. K./Montada, L. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie — Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen*, München/Wien/Baltimore 1983, 220-230.
- Goslin, D. A. (Hrsg.): *Handbook an socialization theory*, Chicago 1969.
- Goulet, L. R./Baltes, P.B. (Hrsg.): *Life-span development psychology — Research and theory*, New York 1970.
- Hall, S.: *Adolescence*, New York 1904.
- Hoppe-G raff, S.: „Stufe“ und „Sequenz“ als beschreibende und erklärende Konstrukte der Entwicklungspsychologie, in: Silbereisen, R. K./Montada, L. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie — Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen*, München/Wien/Baltimore 1983, 55-60.
- Kluckhohn, C.: *Culture and behavior*, in: Lindzey, G. (Hrsg.): *Handbook of social psychology*, Cambridge 1954.
- Kohlberg, L.: *Zur kognitiven Entwicklung des Kindes*, Frankfurt 1974.
- Kroh, O.: *Entwicklungspsychologie des Grundschulkindes*, 13.-19. Aufl., Langensalza 1944.
- Kuhn, T. S.: *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*, 2. Aufl. Frankfurt 1976.
- Montada, L.: *Entwicklungspsychologie auf der Suche nach einer Identität*, in: Montada, L. (Hrsg.): *Brennpunkte der Entwicklungspsychologie*, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1979, 11-30.
- Montada, L.: *Themen, Traditionen, Trends*, in: Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*, München/Wien/Baltimore 1982, 3-88.
- Nesselroade, J. R./Reese, H. W. (Hrsg.): *Life-span developmental psychology – Methodological issues*, New York 1973.
- Piaget, J. : *Psychologie der Intelligenz*, Zürich 1947,
- Piaget, J.: *Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde*, Stuttgart 1969.
- Piaget, J.: *Piaget's theory*, in: Mussen, P. H. (Hrsg.): *Carmichaers Manual of Child Psychology*, Bd. 1, New York 1970, 703-732.
- Reese, H. W./Overton, W. F.: *Models of development and theories of development*, in: Goulet, L. R./Baltes, P. B. (Hrsg.): *Life-span developmental psychology*, New York 1970, 116-149.
- Remplein, H.: *Die seelische Entwicklung in der Kindheit und Reifezeit*, München 1949.
- Riegel, K. F.: *The changing individual in the changing society*, in: Mönks, F. J./Hartrup, W.W./De Witt, J. (Hrsg.): *Determinants in behavioral development*, New York 1972.

- Riegel, K. F.: Adult life crises: A dialectic interpretation of development, in: Datan, N./Ginsbury, L. H. (Hrsg.): Life-span developmental psychology — Normative life-crises, New York 1975, 99-128.
- Rogers, C. R.: Entwicklung der Persönlichkeit, Stuttgart 1973.
- Rudinger, G.: Erfassung von Entwicklungsveränderungen im Lebenslauf, in: Rauh, H. (Hrsg.): Jahrbuch für Entwicklungspsychologie, Stuttgart 1978, 157-214.
- Schmidt, H.-D.: Allgemeine Entwicklungspsychologie, Berlin 1970.
- Sears, R. R./Maccoby, E. E./Levin, K.: Patterns of child rearing, New York 1957.
- Sperry, R. W.: How a developing brain gets itself properly wired for adaptive function, in: Biopsychology of Development, New York 1971.
- Spranger, E.: Psychologie des Jugendalters, Leipzig 1914.
- Stern, W.: Psychologie der frühen Kindheit, Leipzig 1914.
- Trautner, H. M.: Modelle für die Erklärung von Entwicklungsprozessen, in: Silbereisen, R. K./Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie — Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen, München/Wien/Baltimore 1983, 44-54.
- Wagner, H.: Methoden der Entwicklungspsychologie, in: Wiczercowski, W./zur Oeweste, H. (Hrsg.): Lehrbuch der Entwicklungspsychologie, Bd. 1, Düsseldorf 1982, 83-102.
- Werner, H.: The concept of development from a comparative and organismic point of view, in: Harris, D. B. (Hrsg.): The concept of development, Minneapolis 1957, 125-148.
- Whiting, W. M.: Socialization process and personality, in: Iltis, F. K. (Hrsg.): Psychological anthropology, Homewood 1961.
- Wiczercowski, W./zur Oeweste, H.: Konzepte, Modelle und Theorien der Entwicklung, in: Wiczercowski, W./zur Oeweste, H. (Hrsg.): Lehrbuch der Entwicklungspsychologie, Bd. 1, Düsseldorf 1982, 21-82.
- Zur Oeweste, H.: Kognitive Entwicklung, in: Wiczercowski, W./zur Oeweste, H. (Hrsg.): Lehrbuch der Entwicklungspsychologie, Bd. 1, Düsseldorf 1982, 319-370.

Prof. Dr. Wilhelm Wiczercowski / Dr. Hans zur Oeweste
 c/o Universität Hamburg, Fachbereich Psychologie
 Von-Melle-Park 3
 D-2000 Hamburg 13

Die Bedeutung zeitlicher Strukturen für die musikalische Entwicklung

MICHEL IMBERTY

*Günter Kleinen (Hg.): Musik und Kind. - Laaber: Laaber 1984.
(Musikpädagogische Forschung. Band 5)*

Eine der schwierigsten Fragen bezüglich der musikalischen Entwicklung des Kindes betrifft zweifellos die Besonderheit des musikalischen Phänomens im allgemeinen, nämlich seine Erscheinungsweise' in der Zeit. Diese unterwirft das Individuum bestimmten kognitiven Zwängen, die in Bezug stehen zur Struktur der Klangstimuli. Letztere können aufgrund ihres Ablaufs in der Zeit als zusammenhängende Ganze nur auf dem Weg über komplexe mentale Prozesse erfaßt werden, die Systeme von Schemata ins Spiel bringen, welche mit den Strukturen einer „operativen Zeit“ (im Sinne Piagets) verbunden sind. Diese letztere begründet sich auf das Ineinandergreifen von Dauern- und Ordnungsbeziehungen, die die Zustandsveränderungen des klingenden Ganzen koordinieren. In dieser Hinsicht stellen sich in der Musik Probleme, die verschieden von jenen sind, denen Psychologen und Pädagogen im Bereich der visuellen Künste begegnen.

I. Die Zeitschemata und ihre Entwicklung

a) Um diesen allgemeinen Gedanken zu erläutern, gehe ich von einem Problem aus, das schon mehrfach untersucht worden ist; von mir 1969 und 1981 (a) , von A. Zenatti 1981. Es handelt sich um die individuelle Genesis der *tonalen Akkulturation*, d. h. die Herausbildung jener Hörgewohnheiten, die durch das beiläufige Lernen der abendländischen tonalen Sprache bestimmt sind.

Nun stellt die Genesis der tonalen Akkulturation aber das Problem der zeitlichen Organisation der Wahrnehmung musikalischer Stimuli, denn das tonale System besitzt zwingende formale Eigenheiten, die vom Hörer eine Reihe von sehr komplexen Gedächtnisleistungen sowie die Herstellung von Beziehungen zwischen den in der Zeit ablaufenden Ereignissen fordern, Leistungen, die das kleine Kind noch nicht zu erbringen vermag. Dem klassischen tonalen System ist ja ein Phänomen der zeitlichen *Umkehrbarkeit* eigentümlich, das sich ausdrückt in zwingenden Verknüpfungen wie der, daß die Dominante die Tonika nach sich fordert oder daß bei der Organisation einer größeren

Periode nach einer Modulation, deren Grundmodell und älteste Ausprägung die zur Dominante ist, die Rückkehr zum Ausgangspunkt erfolgt.

Der Begriff der Umkehrbarkeit, den ich dem Piagetschen Vokabular entleihe, kennzeichnet den abstrakten Charakter dieser syntaktischen Forderung und grenzt diese von einfachen Gestaltsymmetriephänomenen ab. Tatsächlich beruhen das Schema Tonika - Dominante - Tonika und alle seine, funktionalen Äquivalente auf einer strikten Kodifizierung, durch die die verschiedenen Stufen der Tonleiter hierarchisiert und in ihrer Funktion präzisiert werden. Eine rein tonale Phrase besitzt von Anfang an einen vorhersehbaren Zielpunkt, der sie zur Ausgangstonika zurückführt, und birgt so in sich ihr Werden in einer abstrakten zeitlichen Einheit, die in ihrer Totalität erfaßt wird, unabhängig vom Verstreichen der Zeit, in der sie sich vollzieht.

Die tonale Umkehrbarkeit stellt sich folglich aus psychologischer Sicht als ein Paradoxon dar: es handelt sich für das Individuum darum, vom Augenblick der Wahrnehmung einer Flut von augenblicklichen und flüchtigen Ereignissen an eine Einheit zu erfassen, bei der jedes Element seinen Sinn nur durch Bezug auf alle anderen besitzt. Dieses Paradoxon läßt eine komplexe Aktivität vermuten, die sowohl die Intelligenz wie auch die verschiedenen Niveaus der Wahrnehmungs- und der Gedächtnisaktivität ins Spiel setzt. Die erste Bedingung einer solchen mentalen Konstruktion ist es nun aber, daß es für das Individuum nicht nur eine Trennung zwischen den klingenden Ereignissen der musikalischen Phrase und der Dauer, in der sie ablaufen (Trennung zwischen der Dauer und ihrem Inhalt) gibt, sondern auch eine Trennung zwischen der konkreten Ereigniszeit und den mentalen Operationen des Verknüpfens und des Ordners, 'die es dein Individuum erlauben, eine abstrakte und reflektierte Organisation (im Sinne Piagets) vorzunehmen, die unabhängig ist vom nicht umkehrbaren Verfließen der konkreten Zeit, welche auf den funktionalen und strukturellen *Invarianten* beruht, die die sukzessiven Änderungen des Zustandes koordinieren.

Ich will damit sagen, daß jede Einheit und Organisation in der Zeit ein deutliches Bewußtsein von den in der Zeit enthaltenen Ereignissen voraussetzt. Das 5- oder 6-jährige Kind vermag die Ereignisse in einer Erzählung noch nicht zu koordinieren; die Geschichte, die es erzählt, besteht aus mehreren kleinen Einzelgeschichten ohne Verbindung, aus Einzelheiten, auf die es immer wieder zurückkommt, oder auch umgekehrt: die es hinziehen zu einem ganz anderen Sujet. Man weiß, vor allem aufgrund der Arbeiten von Piaget, daß erst im 7. oder 8. Lebensjahr die Fähigkeit vorhanden ist, eine Erzählung in eine zusammenhängende Reihenfolge (Ordnung) zu bringen. In diesem Alter kann das Kind sagen, was vorher und nachher ist, und es kann die ver-

schiedenen Teile seiner Geschichte im Gedächtnis ordnen. Also ist die Trennung zwischen der Zeit, in der sich die Erzählung abspielt, und deren Ereignissen selbst gegeben. Für ein 5-jähriges Kind ist das Ende der Geschichte immer der Augenblick, in dem man aufhört zu erzählen; für ein 8-jähriges Kind ist das Ende ein bestimmtes Ereignis, das nach allen anderen kommt.

Indessen ist das kleine Kind noch nicht fähig, die Zeit als außerhalb geordneter Ereignisse zu denken. Die formalen Ordnungsbeziehungen, die Operationen hinsichtlich der Zeit ermöglichen, sind nicht unabhängig von den Ereignissen, die sie in ihrem Zustand erhalten. Das Vorher und Nachher ist vor oder nach etwas. Jede zeitliche Abfolge hat ihre eigene Ordnung, ihren eigenen Zusammenhang, die beide nicht der Ordnung und dem Zusammenhang einer anderen Folge zugeordnet werden können. Es gibt also keine Gruppe von formalen Beziehungen, die es erlaubt, die Zustandsänderungen und Ereignisse unabhängig von ihrer konkreten und gesamten Folge vorherzusehen. A priori eine Ordnung zu denken, ist unmöglich vor dem 12. Lebensjahr, denn eine Ordnung a priori zu denken, heißt: sich das Mögliche vorstellen. Aber für ein Kind von 8 oder 10 Jahren ist das Mögliche nicht vorstellbar, es sei denn, es ist reell und gegenwärtig.

Nun lassen die Regeln der tonalen Syntax aber a priori nur eine bestimmte Anzahl von Möglichkeiten zu, die den späteren Ablauf der musikalischen Phrase bestimmen. Die funktionale Hierarchisierung der Hauptstufen (I, IV, V) legt a priori eine zeitliche Ordnung fest, eine Ordnung, die unveränderlich ist, welches auch immer der reelle Aspekt der musikalischen Sequenz sei. Und diese Hierarchisierung, die es erlaubt, das Ziel der tonalen Sequenz vorwegzunehmen, setzt eine komplexe geistige Aktivität voraus, deren das kleine Kind unfähig ist: Das Erlernen des abendländischen tonalen Systems durch das Kind kann sich also nicht unabhängig vom Erwerb einer entfalteten Denkfähigkeit, dem Erreichen des „*formalen Stadiums*“ oder des „*Stadiums der formalen Operationen*“ (in der Terminologie Piagets), vollziehen.

Unter diesen Bedingungen erscheint die tonale Akkulturation als eine kulturelle Ausrichtung der mentalen Entwicklung hinsichtlich der musikalischen Zeit, eine Entwicklung, deren Genesis stark von der kognitiven Entfaltung insgesamt abhängig ist.

b) Tatsächlich organisiert sich die musikalische Wahrnehmung auf der Grundlage von zwei Systemen von Schemata, die man deutlich unterscheiden muß, nämlich *Ordnungsschemata* und *Schemata von Ordnungsbezügen*. Diese beiden Systeme von Schemata bestehen beim Erwachsenen natürlich nebeneinander und werden auf differenzierte und artikulierte Art und Weise ge-

braucht, wie ich bezüglich der Wahrnehmung der stilistischen Struktur von Werken gezeigt habe (Imberty 1979 b; 1981 c).

Die Ordnungsschemata betreffen nur die einfachen Aufeinanderfolgen und Aneinanderreihungen im konkreten Zeitablauf. Sie erstrecken sich sowohl auf die nahen Beziehungen (dicht aufeinander folgende Kontraste, Akzentuierungen usw.) wie auch auf die entlegeneren (Anwachsen, Abnehmen, Wiederholung, Imitation). Die Schemata von Ordnungsbezügen betreffen die organischen Beziehungen, die es erlauben, Bezüge herzustellen zwischen zeitlich nahen Abschnitten (Thema, Variation des Themas, syntaktische Beziehungen, kurz: alles, was darauf abzielt, den Zeitablauf zusammenzufassen zu einer Art psychologischer Gegenwart, die als solche erfaßt wird). Die Schemata von Ordnungsbezügen gelangen besonders deutlich zur Wirkung bei der Wahrnehmung stark hierarchisierter Strukturen (wie z. B. tonaler Beziehungen), bei denen die Zustandsänderungen des klingenden Ganzen mehr als Abfolgen von Ordnungsfunktionen erscheinen denn als Kontraste oder Brüche im zeitlichen Werden. Mit anderen Worten: die Ordnungsschemata entsprechen den Brüchen und Verschiebungen im Gleichgewicht der Wahrnehmung. Während diese Verschiebungen von einem Abschnitt zum anderen durch einfache „*Rezentrierung*“ (Piaget) geschehen, zielen die Schemata von Ordnungsbezügen dagegen auf eine zeitliche Assimilierung der Momente des musikalischen Ablaufs und ziehen die Entstehung einer Einheit nach sich, die umfassender ist als die in ihr verbundenen und geordneten Einheiten und die, durch ihren einheitlichen Sinn als psychologische Gegenwart, den kleineren Einheiten äquivalent ist, die im Zeitablauf durch die Verschiebungen des Gleichgewichts zerschnitten werden.

Die Frage, die sich nun stellt, ist die nach der zunehmenden Differenzierung und Koordination dieser beiden Systeme von Schemata im Laufe der musikalischen Entwicklung des Kindes.

II. Ein Entwicklungsmodell der Ordnungsstrukturen

Um die Genesis der Wahrnehmungsmechanismen hinsichtlich der Organisation der musikalischen Zeit beim Kind zu erfassen, ist es notwendig, über ein Modell zu verfügen, das genauestens den im Spiel befindlichen Klangphänomenen Rechnung trägt. Darüber hinaus ist es erforderlich, daß — unter Berücksichtigung dessen, was ich über das tonale System gesagt habe — dieses Modell sich zunächst auf die Ordnungsstrukturen und -schemata beschränkt. Diese Voraussetzung ist unerlässlich, 1) damit das Modell der Wahrnehmungs-

wirklichkeit des kleinen Kindes angemessen ist, und 2) damit die Möglichkeit besteht, es auch auf einfachere musikalische Systeme als auf das stark hierarchisierte tonale System anzuwenden.

Tatsächlich geht aus früheren von mir bereits angesprochenen Untersuchungen hervor, daß das Erfassen von tonalen syntaktischen Strukturen für das Kind kaum vor dem 10. Lebensjahr möglich ist, wenngleich Sensibilität etwa für bestimmte Kadenzformeln sich schon früher zeigt (7 Jahre; Imberty 1969, Zenatti 1981). Diese Ergebnisse, die mehrfach belegt sind, stehen übrigens in völliger Übereinstimmung mit dem, was ich über die Wahrnehmung der Zeit ganz' allgemein angedeutet habe. Unser Modell soll also zunächst ein Modell der Ordnungsschemata sein und nicht der Ordnungsbezüge (Bezüge, die die tonale Syntax beinhaltet). Außerdem sollten die syntaktischen Strukturen des tonalen Systems für dieses System geeignet sein, und es ist ferner wünschenswert, daß das Modell auch der Wahrnehmung einfacherer musikalischer Systeme, deren Strukturen weniger hierarchisiert sind, Rechnung trägt. Ideal wäre ein Modell, das es erlaubt, die Strukturen der Ordnungsbeziehungen von den Ordnungsstrukturen selbst abzuleiten, wobei erstere einen höheren Komplexitätsgrad hätte als letztere.

Vor allein aber ist es erforderlich, das Problem sowohl unter dem Gesichtspunkt der musikalischen Produktion des Kindes als auch unter dem der Rezeption anzugehen. Allgemein wissen wir heute, daß die Psychologie in allen kulturellen Bereichen, in denen der Mensch zugleich Produzent und Rezipient ist (Sprache, Musik, visuelle Künste ...), nur dann fortschreitet und zu den hochinteressanten :Fragen gelangt, wenn sie zunächst die Untersuchung der produktiven Fähigkeiten bevorzugt, bevor sie zu den komplexen Aspekten der Wahrnehmungsforschung übergeht. Hier muß man zweifellos den Einfluß der Linguistik und des Chomskyschen Denkens über die Psychologie der kognitiven Funktionen sehen, aber wir haben guten Grund zu der Annahme, daß der Vorrang, der der Untersuchung der „grundlegenden spezifischen Fähigkeiten" gegeben wird, sicherlich heuristischer Natur ist.

Ich werde nun folgende zwei Gedanken entwickeln:

a) Es ist möglich, sich ein Entwicklungsmodell der musikalischen Produktion vorzustellen, das allgemein genug ist, um alle regionalen und historischen Besonderheiten der musikalischen Systeme zu erfassen, und das zugleich psychologisch triftig ist, d. h. in Übereinstimmung steht mit dem, das wir

hinsichtlich der produktiven Verhaltensweisen von Individuen, im besonderen von Kindern, beobachten können.

b) Das so geartete Modell muß dann erneut interpretiert werden von Hypothesen aus, die die Wahrnehmung und die Organisation hörbarer Informationen betreffen; und zwar unter dem Aspekt, ob die eine oder die andere von allgemeinen kognitiven Funktionen abhängt, vor allem von *Wahrnehmungsstrategien*, die in Beziehung stehen zum Aufbau der Ordnungsschemata und der Schemata der Ordnungsbeziehungen, die nur nach und nach im Verlauf der psychologischen Entwicklung zum Vorschein kommen.

Zusammenfassend in Begriffen der Chomskyschen Linguistik: Wenn man im theoretischen Inhalt einer musikalischen Grammatik — d. h. einem generativen Modell, das es gestattet, eine unbegrenzte Anzahl von klingenden Stimuli hervorzubringen, die geeignet sind, zum musikalischen Repertoire des Individuums zu gehören — die Existenz einer entsprechenden Kompetenz (nämlich die spezifische psychologische Fähigkeit, zusammenhängende klingende Ganzheiten zu produzieren) erkennen kann, muß man auch erkennen, daß die Manifestierung oder die Hemmung dieser Kompetenz von einem allgemeinen System von *Schemata der Wahrnehmungsaktivität* oder *Wahrnehmungsstrategien* abhängt, die sich allmählich entfalten. und zwar in Abhängigkeit von den Fähigkeiten des Kindes, die *Zeit (Ordnungsschemata und Ordnungsbeziehungen)* zu organisieren und zu strukturieren.

III. Konstruktion des Modells

Ein solches Modell der Ordnungsstrukturen im musikalischen Bereich stellt sich mithin dar als ein Modell der „musikalischen Kompetenz“, d. h. als ein Modell der musikalischen Produktionsbedingungen a priori des Kindes.

a) Lidov (1975) hat die möglichen Grundlagen einer solchen Grammatik angedeutet, und ich möchte die Vorschläge in psychologischer Hinsicht ergänzen.

Die tägliche Beobachtung lehrt, daß jeder Mensch eine melodische Phrase produzieren kann, spontan, welcher Kultur er auch angehört, und zwar schon in frühem Alter. Folglich wird es sinnvoll sein, mit einer Untersuchung über den Einzelgesang zu beginnen. Im großen und ganzen, ohne im einzelnen auf die Theorie Lidovs einzugehen, kann man sagen, daß die melodische „Kompetenz“ auf der Fähigkeit beruht, Töne von unterschiedlicher Höhe und Dauer zu organisieren, wobei aber – und da liegt die Besonderheit — Höhen und Dauern sich nach der *gleichen Grammatik* verbinden, einer

Grammatik, die es erlaubt, unterschiedslos die eine von der anderen Struktur abzuleiten. Lidov geht von dem Gedanken aus, daß die melodische Phrase, genauer: das melodisch-rhythmische Kontinuum, auf einer doppelten Realität beruht, nämlich der Metrik und der Tonalität (in einem weiten Sinn, d. h. im Sinn einer mehr oder weniger ausgeprägten Hierarchie zwischen den Tönen des Systems, welches dieses auch immer sei). Die Metrik strukturiert die Achse der Dauern, die Tonalität die der Höhen. In dieser Zweidimensionalität ist es nun möglich, ein generatives System zu konstruieren, ein Modell der melodischen Kompetenz, dessen „Grundphänomene“ die grundlegende Dynamik jeder Musik konstituieren: „*Man kann es schließlich so auffassen, daß die Tonhöhenstruktur, realisiert als Schablone der Akzentuierung, vom Rhythmus im weitesten Sinne des Wortes beherrscht wird*“ (Lidov). Es erscheint hier der Begriff der *rhythmischen Basis*, die sehr wohl eine Basisstruktur darstellt, von der aus die melodische Phrase abgeleitet wird.

b) Lidov zeigt, daß die Basis durch eine Gesamtheit von „*Kategorien von Regeln*“ mit der effektiven Struktur der musikalischen Phrase verbunden ist. Diese „*Kategorien von Regeln*“ ermöglichen es, jeden Zusammenfall und Nicht-Zusammenfall zwischen Metrik und Tonalität hervorzubringen. Diese „*Kategorien von Regeln*“ interessieren den Psychologen deshalb, weil sie erlauben, die Grundlage für eine Formalisierung der Wahrnehmung der musikalischen Zeit zu legen, eine Formalisierung, die in früheren Arbeiten (Frances 1958, Imberty_1969, Zenatti 1981) fehlt. Fassen wir die von Lidov entwickelten „*Kategorien von Regeln*“ kurz zusammen:

1) Erste Kategorie von Regeln: die „*Orientierung*“. Sie definiert den Platz des tonalen Akzents einer Phrase oder eines Phrasengliedes im Verhältnis zu den -Untereinheiten, aus denen sich die Phrase zusammensetzt. Wenn ein Glied der Phrase A (siehe Abb. 1) es erlaubt, zwei Untergruppen a und b abzuleiten, definiert die „*Orientierung*“ das Verhältnis zwischen a und b unter Bezug auf den tonalen Akzent von A. Wenn a h vorausgeht und der tonale Akzent von A in a liegt, bezeichnen wir A als links-orientiertes Glied der Struktur P höheren Niveaus, von 'der A abgeleitet ist; wenn der tonale Akzent in b liegt, ist A rechts-orientiertes Glied eben dieser Struktur P. Die Regel läßt sich ebenso auf die Untergruppen wie auch auf die A übergeordneten Niveaus übertragen.

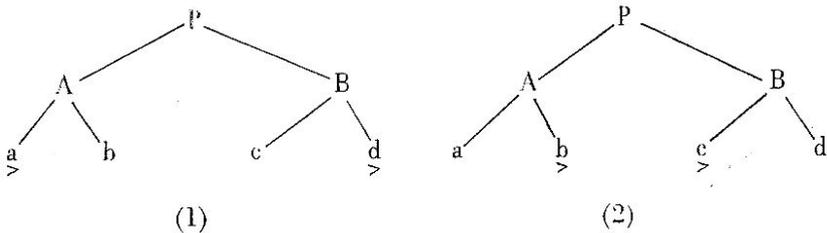
2) Zweite Kategorie von Regeln: die „*Perfektion*“. Diese bezeichnet bei einer Einheit von gegebenem Niveau die Aufeinanderfolge von zwei Einheiten des nächst niedrigeren Niveaus, und zwar die Aufeinanderfolge einer links-orientierten und einer rechts-orientierten. Der tonale Akzent liegt am Anfang und am Ende der Einheit höheren Niveaus (Abb. 1). Die *Imperfektion* bezeichnet

die Folge von zwei Einheiten des nächst niedrigeren Niveaus, wobei alle beide entweder links- oder rechts-orientiert sind.

3) Dritte Kategorie von Regeln: die „*Abhängigkeitsverhältnisse*“. Sie bezeichnen, auf einem gegebenen Niveau, eine Relation zwischen den -Untereinheiten des nächst niedrigeren Niveaus. Wenn ein Glied der Phrase A perfekt ist, kann man zwei Gruppen a und b ableiten (Abb. 1), wobei a links-orientiert, b rechts-orientiert ist. Wenn a und b ebenfalls jeweils in zwei Untergruppen geteilt werden können, müssen, wenn A perfekt bleiben soll, die Untergruppe 1 von a und die Untergruppe 2 von b akzentuiert sein. Die Untergruppen 2 von a und 1 von b sind dann aneinanderstoßende und nicht akzentuierte Untergruppen. Es kann indes auch vorkommen, daß 2 von a relativ stärker akzentuiert ist als 1 von b, ohne indes ebenso stark akzentuiert zu sein wie 1 von a und 2 von b. In diesem Fall sagt man, daß es ein *Abhängigkeitsverhältnis* zwischen der Gruppe a und der Gruppe h gibt, wobei a die *Hauptgruppe* von A, b die *untergeordnete* bildet. Wenn es dagegen keinen Unterschied zwischen den benachbarten Untergruppen gibt, bezeichnet man a und b als *Parallelen*. Auch diese Kategorie von Regeln läßt sich auf alle Niveaus übertragen.

Abb. 1: Kategorien von Regeln des Modells der rhythmischen Grundlagen, vorgeschlagen von Lidov 1975

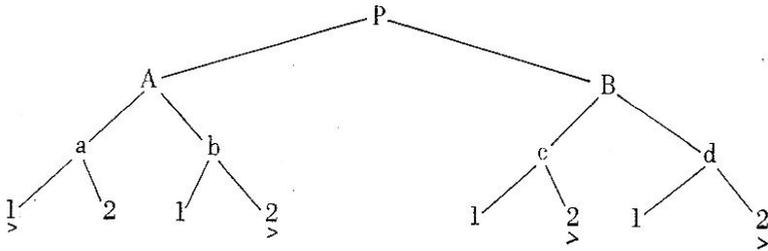
Orientierung



In (1) ist a akzentuiert; A ist links-orientiertes Glied von P; d i, akzentuiert; B ist rechts-orientiertes Glied von P.

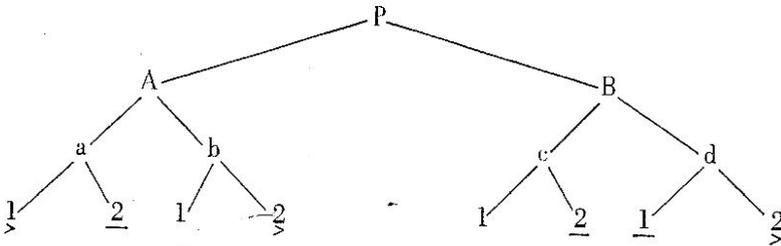
In (2) ist es umgekehrt: A ist rechts-orientiertes Glied von P; B ist links-orientiertes Glied von P. Phrase P könnte auch ausschließlich aus zwei links- oder zwei rechts-orientierten Gliedern bestehen.

Perfektion



Hier ist A perfektes Glied von P; B ist imperfektes rechts-orientiertes Glied (es umfaßt zwei rechts-orientierte Gruppen); es hätte auch imperfekt links-orientiert sein können: in dem Fall hätten die beiden Gruppen links-orientiert sein müssen.

Abhängigkeitsverhältnisse



Die Untergruppen 2 von a und 1 von b sind unterschiedlich akzentuiert; es besteht ein Abhängigkeitsverhältnis zwischen a und b, wobei a der Hauptteil von A, b der untergeordnete ist. Zwischen c und d besteht dagegen Unabhängigkeit (Parallelismus), weil 2 von c und 1 von d gleich akzentuiert sind.

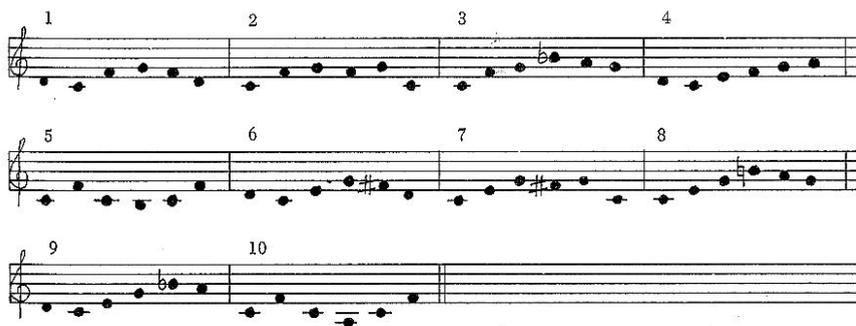
III. Psychologische Genesis der rhythmischen Grundlagen

Der günstigste Bereich, um die Genesis der Basisstruktur, so wie Lidov sie darstellt, zu untersuchen und um einige triftige Hypothesen über das Funktionieren der *musikalischen Kompetenz* aufzustellen, ist der der Produktion. Ich werde also einige Versuche darstellen, die sich mit der Reproduktion melodischer Motive, der Vervollständigung von Motiven und freier melodischer Improvisation befassen.

A. Reproduktion melodischer Motive

Abb. 2 stellt das Material des Versuchs dar, nämlich 10 Motive von 6 Noten, die zu reproduzieren sind. Versuchspersonen sind Kinder von 10 Jahren, die von ihrem Musiklehrer unter dem Aspekt ausgewählt worden waren, daß sie keine Gehör- oder Stimmfehler besaßen. Die Motive werden vom Versuchsleiter mit dem Tonbandgerät in gleichen Werten im Tempo $\downarrow = 100$ und ohne dynamische Akzentuierung vorgeführt. Die Vpn müssen sie sofort wiederholen; die Wiederholung wird aufgenommen. Die zu wiederholenden Motive bilden zwei Gruppen: Die ersten fünf basieren auf einfachen musikalischen Systemen, auf nicht hierarchisierten tonalen Funktionen (Nr. 1 tetratonisch mit Schlußton d; Nr. 2 tritonisch mit Schwerpunkt auf g; Nr. 3 ebenfalls tritonisch; Nr. 4 pentatonisch; Nr. 5 zweitönig mit h als Ausschmückung). Die übrigen Motive stellen Veränderungen der ersteren dar. Ziel des Versuchs war es, herauszufinden, in welchem Maße das einfache Schema der ersten fünf Motive die Reproduktion der veränderten Motive beeinflusste.

Abb. 2: Versuch der Reproduktion melodischer Motive



Hier nun die wichtigsten Ergebnisse:

- a) Tendenz, bestimmte Intervalle zu verkleinern oder zu vergrößern, ohne daß sich eine Veränderung im eigentlichen Sinne ergibt oder ohne daß eine Note durch eine andere ersetzt würde. Die Vergrößerungen bzw. Verkleinerungen rührten häufig von einer noch wenig gefestigten Stimme her, zeigen aber auch den Einfluß des *Melodieprofils*.
- h) Reduktion des Motivs auf ein vereinfachtes System durch Unterdrückung eines Tons. Wir finden hier einen sehr interessanten Beweis für die Triftigkeit der Hypothesen Lidovs bezüglich der melodisch-rhythmischen Eigenart der Basis. Bei den Motiven 6 bis 10 (veränderte Motive) ist die Unter-

drückung häufig und erfolgt immer auf der veränderten Note; bei den Motiven 1 bis 5 erfolgt die Unterdrückung regelmäßig auf der Ausschmückung oder Appoggiatur. Die Struktur ist also deutlich reduziert auf die tonalen Schwerpunkte (im weiten Sinne des Begriffs).

c) Reduktion auf ein vereinfachtes System durch Ersetzen eines starken Schwerpunktes durch einen schwachen (Austausch eines Tones durch einen anderen). Dieser Austausch wird ebenso häufig angewandt wie die Unterdrückung und geschieht an den gleichen Stellen.

d) Veränderung unter Einfluß des Melodieprofils. Es handelt sich um eine einfache Reproduktion der *Richtung* der Intervalle, ohne daß deren Größe genau beachtet würde und unter Benutzung anderer Intervallgrößen. Dieses sehr wichtige Phänomen enthüllt wieder allgemeine Wahrnehmungsschemata als spezifische Mechanismen, die die Basis gründen. Das bedeutet nicht, daß die Regeln der rhythmischen Basis (im Sinne Lidovs) völlig ohne Einfluß auf die erhaltene Struktur seien. Im Gegenteil: Das Individuum organisiert seine Reproduktion um rhythmische Schwerpunkte (Akzentuierung bestimmter Töne des dargebotenen Modells), ohne daß diese Schwerpunkte im übrigen aber eine genau festgelegte flöhe hätten. Die Struktur, die so entsteht, ist folglich sehr elementar, wesentlich dynamischer Natur, und die Töne zwischen den Schwerpunkten sind ziemlich unbestimmt, und zwar sowohl hinsichtlich der Dauer wie auch der flöhe. Alles läuft ab, als wenn die Vp den leeren Zeitablauf zwischen den Schwerpunkten ausfüllt, die Zeit- und die Tonhöhenintervalle „zuschüttet“. Dieser Vorgang der „Ausfüllung“ hängt sehr viel weniger von der Wahl der Schwerpunkte als Funktion von grundlegenden Erzeugungsmechanismen ab als von Schemata der Wahrnehmungsaktivität; letztere bestehen darin, diese Schwerpunkte im gegebenen Modell zu erkennen, sie als solche zu entziffern mittels Wahrnehmungsstrategien der Entzifferung, um eine zusammenhängende zeitliche Einheit zu konstruieren. Der Aspekt der zeitlichen Einheit hängt also stark ab von den Möglichkeiten des Kindes, zu dem gegebenen Augenblick innerhalb seiner kognitiven Entwicklung die Zeit homogen und kontinuierlich zu organisieren, unabhängig oder nicht von den Ereignissen, die sich abspielen.

Was nun aber die Struktur betrifft, die unter dem Einfluß des Melodieprofils produziert wird, so zeigt diese häufig andere Merkmale: Die Rechts-Orientierung (im Sinne Lidovs) herrscht vor, und zwar durch eben den Vorgang der „Ausfüllung“. Tatsächlich werden die Motive unter dem Einfluß des Melodieprofils oft verlängert, wobei der Schlußton, der manchmal von unbestimmter flöhe ist, oberhalb des Schlußtons des Modells liegt. Diese Verlängerung ist eine klare melodisch-rhythmische Akzentuierung

durch Heraushebung des Schlußtons des Modells. Und diese Heraushebung ist der Grund für die ausschließliche Rechts-Orientierung der Reproduktion, die sich folglich nicht im Gleichgewicht befindet.

e) Dieser Typus von Reproduktion ist besonders interessant, weil er uns zum Anfang unserer Darlegungen zurückführt. Ich habe die These aufgestellt, daß die Produktionen des Kindes sowohl von seiner musikalischen Kompetenz abhängen, wie sie in einem Modell wie demjenigen Lidovs formalisiert ist (und unter der Annahme, daß es musikalische Ganze des melodisch-rhythmischen Typs gibt), wie auch von *Wahrnehmungsstrategien*, die es dein Individuum erlauben, die wahrgenommenen musikalischen Folgen zusammenhängend zu erfassen. Im Falle der Reproduktionen unter Einfluß des Melodieprofils („Ausfüllung“ rechts) resultiert die Rechts-Orientierung zweifellos ebenso aus Strategien des Individuums wie aus dem Funktionieren der melodisch-rhythmischen Kompetenz selbst. Man kann in diesem Fall von *Etikettierungs-Strategien* sprechen, die aus der unmittelbaren Prägnanz des Schlußtons resultieren, den das Individuum aufzunehmen und im Gedächtnis zu behalten bemüht ist, ohne daß eine bevorrechtigte Funktion innerhalb der Tonleiter oder der Zeitmaße definiert wäre. Wir werden dieses Phänomen bei den anderen Versuchen wiederfinden: Die positive Markierung, die der Schlußton weithin erhält, erlaubt nur, in Abhängigkeit vom Zusammenhang des Experiments, ihn als Schwer- und Angelpunkt zu erkennen, als eine Art Prellbock für die undifferenzierte Klangmasse.

Dagegen implizieren jene Reproduktionen, bei denen Töne unterdrückt oder ersetzt werden (Typus h und c), keine Strategien einfacher Etikettierung a posteriori, sondern *Strategien der Funktionsauswahl*. Der oder die Schwer- und Angelpunkte der musikalischen Struktur werden ausgewählt und durch ihre Akzentuierung und eine bestimmte Höhe innerhalb der Leiter deutlich fixiert. Die Strukturen dieses Typs verdeutlichen, daß im allgemeinen zwei Schwerpunkte (und nicht mehr nur ein einzelner am Schluß) in Erscheinung treten. Diese Schwerpunkte sind im allgemeinen von gleichem tonalen Gewicht, und es handelt sich zumeist um den Anfangs- und den Schlußton, die so eine perfekte Struktur bilden mit einem links- und einem rechtsorientierten Glied. Allerdings ist die Unterscheidung der zwei Glieder, wie wir noch im Zusammenhang mit der Improvisation sehen werden, oft sehr schwierig, insbesondere, weil es keine Hierarchie unter den tonalen Funktionen gibt, die vom Individuum behalten werden.

Diese ersten Ergebnisse deuten an, daß es zwei Kategorien von Phänomenen gibt, die bei der Organisation der melodischen Phrase eng miteinander verbunden sind: zum einen Phänomene der Strukturierung und der zeitlichen Ord-

nung, die im Zusammenhang mit der musikalischen Phrase beobachtet wurden, die ihr aber nicht eigentümlich sind; diese Phänomene hängen von der allgemeinen Aktivität des Individuums und von seinen zu einem bestimmten Zeitpunkt seiner Entwicklung bestehenden Möglichkeiten ab. Zum zweiten Phänomene der Strukturierung von Tönen; die auf der Basis jeden kodifizierten musikalischen Systems oder jeder spontanen Improvisation musikalische Ganze bilden. Man sieht also, wie in der Aktivität des Hörens oder des Produzierens die Basisstruktur psychologisch modifiziert wird durch die Strategien, die das Individuum benutzt, um die Ausübung der musikalischen Kompetenz mit seinen zeitlichen Organisationsschemata in Einklang zu bringen. Die *Wahrnehmungsstrategien* sind also Operationen der Verknüpfung zwischen diesen beiden Gruppen von Phänomenen, d. h. zwischen der Gesamtheit der Basisstrukturen der musikalischen Phrase und den allgemeineren psychologischen Schemata der Zeitorganisation.

B. Vervollständigung melodischer Motive

Unter den gleichen Versuchsvoraussetzungen wie vorher hier nun die wichtigsten Ergebnisse eines Experiments, bei dem die Vp kurze Motive von drei Tönen nach ihrem Geschmack ergänzen sollte (die Vp sollte den Anfang wiederholen und dann frei fortfahren).

Abb. 3: Fortführung von melodischen Motiven; Anfänge gegeben, die die Vpn wiederholen sollten, bevor sie sie frei weiterführten.



a) Der Schlußton wird herbeigeführt durch den Einfluß des auf- oder absteigenden Melodieprofils, also durch einfache Weiterführung und mit Stimmglissando (Intervalle von nicht klar definierter Höhe). Dieses Verfahren, das im Alter von 10 Jahren selten ist, erweist sich also als sehr primitiv und geht hervor aus einer durchweg rechts-orientierten Strukturierung mit Akzentuierung und Heraushebung des Schlußtons. Man hat also nur einen einzigen dynamischen Schwerpunkt und das Einwirken von Etikettierungsstrategien.

b) Der Schlußton besteht aus einem der drei Töne des Anfangs. Diese Schluß-

bildung ist besonders häufig und verdeutlicht die Wichtigkeit der einfachen Strukturen, die sich auf funktional untereinander nicht differenzierte, von den übrigen Tönen aber abgehobene tonale Schwerpunkte stützen. Außerdem kommt es häufig vor, daß ein anderer der drei Anfangstöne eine entscheidende Rolle in der Struktur des Ganzen spielt: Die Bipolarität der Struktur scheint demnach eine Symmetrie im Gebrauch der Orientierung in Erscheinung treten zu lassen. Der gegebene Anfang spielt die Rolle eines links-orientierten Gliedes, während das improvisierte Ende mit seinem deutlich herausgestellten Schlußton die Rolle des rechts-orientierten Gliedes spielt. Hier deutet sich also die Perfektion an und eine beginnende „*Dezentrierung*“ (Piaget) der Wahrnehmung zwischen Anfangs- und Schlußton. Man erkennt dort die Rolle der Strategien der Funktionsauswahl.

c) Der Schlußton wird herbeigeführt durch den Einfluß des Melodieprofils, aber nicht mit Glissando, sondern in Intervallen, die in der Tonhöhe definiert sind und regelgerecht aufeinander folgen. Sehr häufig zeigt dieses Verfahren wieder die psychologische Bedeutung der Rechts-Orientierung: der ganze improvisierte Teil orientiert die Wahrnehmung auf den Schlußton hin, und die Organisation des Motivs ist auf ihn gerichtet. Es gibt keine Heraushebungen im eigentlichen Sinne mehr wie im Falle a, weil nämlich die Intervalle genau definiert sind, sondern die musikalische Struktur stützt sich völlig auf den tonalen und rhythmischen Akzent` des Schlußtons. Wir haben dort eine Zwischenstruktur zwischen dem Gleichgewicht, das durch die Strategien der Funktionsauswahl in der Lösung b) begründet wird und der *Vor-Struktur* a), bei der Etikettierungsstrategien vorherrschen.

d) Der Schlußton ist eine betonte Stufe einer einfachen melodischen Struktur (Zweitönigkeit, Tritonik, Tetratonik), aber er gehört nicht zu den drei Anfangstönen. Dieser Typus von Struktur läßt vermuten, daß der Anfangston als Dominante interpretiert wurde; unter diesen Bedingungen stellt das Ganze eine Symmetrie dar, die die *Perfektion* erkennen läßt, die aber gleichermaßen das Mitwirken von *Strategien von Ordnungsbeziehungen* zeigt, die die tonalen Funktionen der rhythmischen Angelpunkte hierarchisieren oder die als einzigen Angelpunkt ein genaues melodisches Intervall (Quarte oder Quinte) wählen, dessen Grenztöne hierarchisiert werden. Dieser Typus von Lösung ist deutlich weniger häufig als Typ b), weil er entfalteter erscheint und komplexere zeitliche Beziehungen innerhalb der melodisch-rhythmischen Struktur vermuten läßt. (Siehe Imherty 1981 b).

e) Die Gesamtheit dieser Ergebnisse (Reproduktion und Vervollständigung von Motiven) eröffnet nun die Möglichkeit, ein zusammenhängendes Modell der Basisstruktur melodisch-rhythmischer Phrasen zu konstruieren,

das relativ einfach und allgemein ist. Man sieht, wenn man sich auf die Hypothesen Lidovs bezieht, daß die drei Kategorien von Regeln (Orientierung, Perfektion und Abhängigkeitsverhältnisse), wenn sie mit definierten mentalen Operationen korrespondieren, bei der melodisch-rhythmischen Produktion des Kindes offenbar nicht alle die gleiche Rolle spielen. Die *Orientierung* erscheint ausschlaggebend und bedingt die spätere Anwendung der anderen Kategorien von Regeln durch das Individuum. Aber der Gebrauch der Orientierung, und zwar sowohl der links- wie der rechts-orientierten, erscheint seinerseits zumindest von den Strategien der Funktionsauswahl abzuhängen, die die orientierte Struktur mit den Schemata der Zeit verknüpfen. Die Orientierung hängt folglich auch ab von den allgemeineren Möglichkeiten des Kindes, Ereignisse in der Zeit zu verbinden und eine abstrakte Dauer zu erfassen, die zunehmend als umkehrbar konstruiert wird (im Piagetschen Sinne des Begriffes). Die funktionale Hierarchie zwischen den tonalen Schwerpunkten (wie z. B. zwischen Dominante und Tonika) impliziert logisch notwendige Fortschreitungen mit periodischer Wiederkehr der Tonika nach den anderen Hauptstufen, was von Kindern im Alter von 8 oder 10 Jahren nicht aufgefaßt werden kann. Diese komplexen zeitlichen Beziehungen setzen voraus, daß die klingenden Ereignisse unabhängig vom konkreten Zeitablauf geordnet werden können, wohingegen für kleine Kinder ein solcher Ablauf nichts anderes ist als die nicht umkehrbare Abfolge dieser Ereignisse selbst. Unter diesen Bedingungen hängen die Perfektion und die Abhängigkeitsverhältnisse stark von den Strategien von Ordnungsbezügen ab und folglich von der Verknüpfung der Basisstruktur mit den formalen operativen Zeitschemata (Piaget), deren Entwicklung erst nach dem 12. Lebensjahr erfolgt.

C. Struktur der Improvisationen

Es wäre zu umfänglich, die 22 Improvisationen, die ich im Versuch gewonnen habe, entsprechend den Prinzipien Lidovs zu analysieren. Ich werde mich, ausgehend von einigen ausgewählten Beispielen, auf einige Hinweise beschränken.

Das Experiment bestand darin, Kinder (10 Jahre alt) eine Melodie auf einen ihnen unbekanntem Text improvisieren zu lassen. Der Text war einem Band mit volkstümlichen Liedern und Gedichten entnommen. Die Improvisationen wurden aufgenommen; anschließend hörten die Kinder ihre eigenen Realisationen und konnten auf Wunsch noch einmal beginnen.

Die Melodien zeigen in ihrer Gesamtheit eine sehr große Homogenität. Von den 22 Improvisationen beruhen 14 auf einer 2-, 3- oder 4-tönigen Struktur. Die Schlüsselintervalle sind fast immer Quartan oder Quinten, selbst wenn die Struktur des Systems unbestimmt bleibt (dies ist der Fall bei jenen Improvisationen, die vokale Gleittöne enthalten, also „Ausfüllungen“), selten erscheinen Schwerpunkte auf der Terz des Hauptdreiklangs.

Das für das Verständnis der Natur der musikalischen Kompetenz aufschlußreichste Phänomen ist indessen die Art und Weise, wie sich die musikalische Phrase um die Schlüsselintervalle herum organisiert. Hier ein besonders charakteristisches Beispiel:

Abb. 4: Beispiel einer von einem 10-jährigen Kind improvisierten Melodie mit Gleittönen rechts und dem Schlüsselintervall einer Quinte am Anfang



Die ganze Melodie besteht nur aus der Wiederholung des gleichen Motivs, das mit einer aufsteigenden Quinte beginnt, einige Augenblicke auf dem oberen Ton der Quinte verharret (mit oder ohne Ausschmückung), dann über Gleittöne auf den Anfangston zurückfällt, der allerdings wegen der ungenauen Intervalle der Gleittöne nicht genau getroffen wird.

Wir haben also ein erstes Glied von 2 Tönen, das auf einem rhythmischen Ruhepunkt endet (der manchmal durch eine ganze Note markiert wird), dann ein zweites Glied, das nicht zerlegbar ist und dessen Beginn sich mit dem Ende des ersten verbindet. Wenn man davon ausgeht, daß das erste Glied zwei tonale Akzente beinhaltet (den Anfangston und den oberen Ton der Quinte) und als Andeutung eines perfekten Gliedes angesehen werden kann, so ist dagegen am Beginn des zweiten Gliedes weder ein tonaler Schwerpunkt noch ein Akzent noch ein Tonhöhen-schwerpunkt zu erkennen. In dem von Lidov analysierten Lied *Ah vous dirai-je Maman* (das Mozart für seine berühmten Variationen verwendet hat) gibt es einen leicht erkennbaren tonalen Schwerpunkt auf der Terz (die hier *dis* wäre), der den ersten Teil des zweiten Gliedes nach rechts orientiert. Hier dagegen nichts dergleichen, weil die Intervalle unbestimmt sind, die rhythmischen Werte ebenfalls und

das Absinken der Stimme auf den Schlußton in einem Zug geschieht, mehr oder weniger im „parlando“. Die Symmetrie ist also nur angedeutet, denn die beiden Glieder bleiben schlecht voneinander getrennt und schlecht *artikuli-ert*. Vorhanden ist lediglich eine Verlagerung des Gleichgewichts der Wahrnehmungsgestalten von einem Anfangsakzent auf einen Mittelakzent und Rückkehr zum Anfangsakzent, aber mit einer deutlichen Betonung des letzteren, da er am Ende wieder aufgegriffen wird. Dies unterstreicht das Übergewicht der Rechts-Orientierung für die gesamte Melodie, was wir auch schon bei den vorherigen Ergebnissen festgestellt haben. Von allen melodischen Phrasen in den 22 Improvisationen ist fast die Hälfte auf diese Art und Weise strukturiert. Manchmal ist das Anfangsintervall der Quarte oder Quinte durch ein aufsteigendes Gleitmotiv ersetzt; in einem solchen Fall erscheint dann ein zentraler rhythmischer Schwerpunkt und schließlich eine undifferenzierte abfallende Melodie mit Akzent auf dem Schlußton. Die Folge ist, daß der zentrale Akzent nicht mit Sicherheit dem einen oder dem anderen Glied zugeordnet werden kann.

'Es erscheint also notwendig, eine neue Kategorie von Regeln einzuführen, die psychologisch vor den Regeln der Orientierung und der Perfektion liegen, 'von denen die letzteren selbst vielleicht abgeleitet sind: eine Kategorie von Regeln der „*Verschmelzung zu Einheiten*“, die sich nur auf solche Melodien beziehen, die sich beim Vorgang der „Ausfüllung“ ergeben und deren Prinzip folgendermaßen umschrieben werden könnte: Zwei Einheiten verschmelzen, wenn eine „Ausfüllung“ auf der- Rechten vom tonalen Mittelakzent zum Schlußakzent überleitet.

Damit die Einheiten getrennt sind und die Eigenschaft von eigenständigen Gliedern in der melodischen Struktur annehmen, genügt es, daß keine rechts-orientierte „Ausfüllung“ erfolgt und daß die rechts-orientierten tonalen Werte des Mittelakzents differenziert sind; die Zwischenakzente und die festen Tonhöhen bremsen dann den melodischen Fall zum Schlußton und bringen das Ganze wieder ins Gleichgewicht, indem sie dem Anfangsakzent wieder Gewicht verschaffen im Verhältnis zur ausschließlichen Übergewichtung des Schlußtons bei der „Ausfüllung“. Der Mittelakzent erscheint jetzt nur noch als Zwischenakzent, der an das linke Glied gebunden ist, während im rechten Glied andere Akzentuierungen möglich werden.

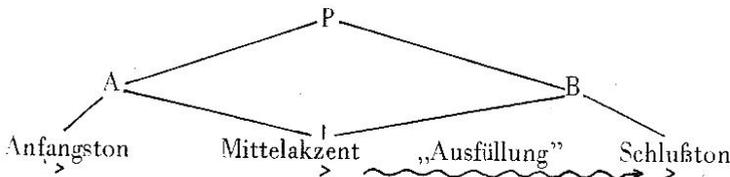
Aber es gibt noch keine wirklichen Abhängigkeitsbeziehungen zwischen den Untergliedern und den Gliedern der Melodie; es besteht noch keine Hierarchie zwischen den tonalen Hauptfunktionen, insbesondere zwischen den Tönen des Schlüsselintervalls. Allein die Wahrnehmungsstrategien der Ord-

nungsbezüge können diese Regeln ins Spiel bringen, aber diese treten nicht vor dem 12. Lebensjahr auf.

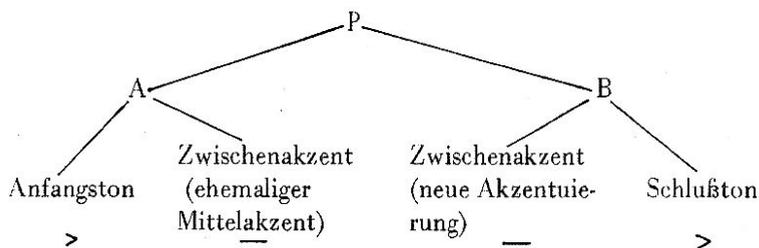
Man trifft hier also wieder auf die Bedeutung der Rechts-Orientierung. Diese theoretische Annahme steht in Übereinstimmung mit dem Modell Lidovs, weil sie die psychologische Wichtigkeit der Nicht-Umkehrbarkeit der Zeitverhältnisse (Ordnung und Aufeinanderfolge) verdeutlicht, eine Nicht-Umkehrbarkeit, die in den Kategorien von Regeln des Modells formalisiert ist. Darüber hinaus wird diese Annahme noch durch die Tatsache erhärtet, daß bei den vokalen Improvisationen und Reproduktionen das abfallende Melodieprofil, das am Ende sehr viel häufiger auftritt als das aufsteigende, immer eine „Ausfüllung“ hervorruft, die nur sehr zögernd zu verschwinden scheint, da man ihr wenigstens noch bei der Hälfte unserer 10-jährigen Vpn begegnet, während die „Ausfüllungen“ mit aufsteigendem Melodieprofil praktisch ebenso verschwunden sind wie alle (auf oder absteigenden) „Ausfüllungen“ am Anfang. Dies rührt ohne Zweifel von dem sich nur langsam vollziehenden Aufbau der allgemeinen Zeitbeziehungen beim Kind her. Über diesen Vorgang wissen wir, daß er in der Herausbildung abstrakter Netze (Raster) besteht, die sich begründen auf die Homogenität der Zeitdauer und deren Unabhängigkeit gegenüber den Ereignissen, die ablaufen, und daß er sich nur zusammen mit den *formalen Operationen* (Piaget) jenseits des 12. Lebensjahres vollzieht.

Die nachstehenden Schemata (Abb. 5) fassen den Übergang von der Struktur mit Verschmelzung von Einheiten zur Struktur mit Links- und Rechts-Orientierung zusammen.

Abb. 5: Struktur mit Verschmelzung von Einheiten und Vorherrschen von Rechts-Orientierung durch Heraushebung des Schlußakzents



Verschwinden der rechten „Ausfüllung“ mit Gleichgewichtsausgleich der Struktur durch Differenzierung der Intervalle und der Dauern im zweiten Glied. Andeutung einer perfekten Struktur, aber A und B bleiben parallel, die Zwischenakzente sind noch nicht untereinander hierarchisiert.



IV. Die „Ausfüllung“ und das elementare System der Tonhöhen

Welches sind die psychologischen Mechanismen der „Ausfüllung“? Die Resultate, die ich dargestellt habe, zeigen in ihrer Gesamtheit, daß die Basisstruktur sich um das Schlüsselintervall der Quarte oder Quinte organisiert, deren Ecktöne funktional äquivalent sind und die die Töne zu sich hinziehen und zum Teil die Dauern bestimmen. In den Improvisationen sind die Ecktöne des Schlüsselintervalls lang, die anderen Töne sind kurz. Wenn die rhythmische Struktur vollständig aus den gleichen Werten besteht, erfolgen die Einschnitte am Ende der Phrase auf den Ecktönen des Intervalls. Diese Ecktöne werden folglich herausgehoben durch die Strategien der Funktionsauswahl, während dagegen die anderen Töne innerhalb oder außerhalb des Intervalls einen unbestimmten und fließenden Bereich darstellen, in dem die Tonhöhe in Abhängigkeit von der Nähe oder Ferne zu den Ecktönen variiert. Im Anstieg zum oberen Begrenzungston werden die Zwischenintervalle nach oben auseinandergezogen, im Abstieg zum unteren Begrenzungston nach unten. Die „Ausfüllung“ — eine rein dynamische Ausfüllung des Schlüsselintervalls oder des Zeitintervalls, die zwei Akzentuierungen auf einem der Begrenzungstöne des Schlüsselintervalls voneinander trennt — produziert eine heterogene musikalische Zeit, eine Abfolge von mehr oder weniger dichten Klangzonen, in denen sich mehr oder weniger starke Spannungen geltend machen, je nachdem, ob man sich den Begrenzungstönen nähert oder sich von ihnen entfernt. Diese Spannungen richten die Wahrnehmungserwartungen ausschließlich auf die Begrenzungstöne, wobei sie ihnen die Bedeutung eines melodischen Ziels geben und nicht etwa die einer Verbindung zum Vorhergegangenen. Man findet hier in den musikalischen Konstruktionen des Kindes die Bevorzugung der Rechts-Orientierung, die mit der Nicht-Umkehrbarkeit der Zeit (im Sinne Piagets) im kognitiven Bereich einhergeht.

Welche Rolle genau spielen die Intervalle der Quarte und Quinte? Erlaubt es ihre Häufigkeit, sie zu den von einer Theorie der musikalischen Kompetenz vermuteten musikalischen Grundtatsachen zu zählen?

Wir wissen, daß die melodische Organisation aus einer komplexen Aktivität der Wahrnehmung und des Intellekts resultiert, die auch anderen Elementen als den Intervallen Schlüsselfunktionen zuteilt. Der Vorgang der „Ausfüllung“, der wesentlich dynamischer Natur ist, zeigt die Rolle der nachgeordneten rhythmischen pattern. Und wenn die Musikethnologie uns lehrt, daß die Intervalle der Quarte und Quinte sehr weit verbreitet sind, so lehrt sie uns auch, daß die musikalischen Konstruktionen nicht immer auf Tonhöhenintervallen basieren; die rhythmischen und dynamischen Beziehungen sind ebenso wichtig, und es genügt, sich beispielsweise auf die Arbeiten von S. Arom über die Musik der Pygmäen zu besinnen, um sich davon zu überzeugen.

Schluß: Skizze einer möglichen Grammatik der melodischen Produktion des Kindes

Nach dem, was ich dargestellt habe, könnte man sich vorstellen, daß die Basis jeder melodischen Produktion des Kindes von folgendem Typus ist:

$$Sm \longrightarrow P + C$$

wobei P das Schlüsselintervall der musikalischen Folge (Sm) und C eine rechts-orientierte „Ausfüllung“ darstellen.

Die Grundregeln, nach denen P und C zu notieren wären, beinhalteten sowohl obligatorische Elemente (die auf allen Ebenen der Wahrnehmungsentwicklung vorhanden sind) wie auch nicht-obligatorische, von denen einige von der Wahrnehmungsentwicklung abhängen würden, während andere nur Grade von Freiheit der Struktur wären.

Erste Regel: $P \longrightarrow Pr + (Pm)$

D. h. daß der Angelpunkt zwingend ein rhythmischer ist (Pr) und fakultativ darüber hinaus ein melodischer (Intervall; Pm).

Zweite Regel: $Pr \longrightarrow > \text{rechts} + (> \text{links})$

Der rhythmische Angelpunkt (Pr) impliziert eine Rechts-Akzentuierung (Rechts-Orientierung) und fakultativ eine Links-Akzentuierung. Diese letz-

tere hängt, wie man gesehen hat, von der Wahrnehmungsentwicklung und der Organisation der Zeitschemata ab.

Dritte Regel: $P_m \rightarrow \text{Begrenzungstöne} + (4,5, \text{variabel})$

Der melodische Angelpunkt (P_m) beinhaltet die Existenz von Begrenzungstönen und kann eine 4, eine 5 oder ein anderes in der Tonhöhe zwar fixiertes, im Verlauf der Melodie aber variables Intervall sein.

Vierte Regel: $\text{Begrenzungstöne} \rightarrow > + H \text{ det.}$

Die Begrenzung impliziert immer eine Akzentuierung auf einem Ton bestimmter Höhe ($H \text{ det.}$) (der aber in der Melodie nicht zwangsläufig fixiert bleiben muß).

Fünfte Regel:

$C \rightarrow \supset \bullet (> \text{ links}) \bullet \text{ Interv.undet.} \bullet > \text{ rechts} + (\text{Begr.})$

Die „Ausfüllung“ (C) umfaßt eine Abfolge in der Anordnung ($\supset \bullet$) und zwar von einer Folge von Intervallen mit unbestimmter Höhe und Rechts-Akzentuierung; letztere kann unter Umständen ein Begrenzungston eines melodischen Angelpunktes, sein. Die- „Ausfüllung“ kann (muß aber nicht) mit einer Links-Akzentuierung beginnen.

Die Regeln der Perfektion und der Abhängigkeitsverhältnisse wären als Umwandlungsregeln bezüglich dieser fünf Regeln aufzufassen, Regeln, die über die elementarsten grammatischen Strukturen kindlicher Melodiebildung Auskunft geben.

Jedenfalls betreffen diese fünf Regeln, wie ich eingangs andeutete, die Ordnungsstrukturen und -schemata, da in allen Fällen Rechts-Orientierung der nach diesen Regeln hervorgebrachten musikalischen Folgen vorherrscht. Dieses Vorherrschen gleicht die Nicht-Umkehrbarkeit der musikalischen Zeit aus. Aber zugleich ist festzustellen, daß die Reichweite des Lidovschen Modells es erlaubt, die Strukturen von Ordnungsbeziehungen und die entsprechenden Schemata auf der psychologischen Seite nacheinander abzuleiten. Die Regeln der Perfektion und der Abhängigkeitsbeziehungen ermöglichen es, engere Folgen von zeitlichen Beziehungen hervorzubringen, die dazu tendieren, zur psychologischen Gewichtigkeit der Rechts-Orientierung ein Gegengewicht zu bilden. Freilich sind die symmetrischen Strukturen, die sie

hervorbringen, noch nicht direkt den klassischen tonalen Strukturen mit ihrer starken Hierarchie zwischen den Stufen und ihrer Forderung nach Rückkehr zur Tonika am Schluß der Tonfolge vergleichbar; aber, diese Regeln lassen Wahrnehmungsstrategien vermuten, die das Wirksamwerden von Ordnungsbeziehungen in der Zeitorganisation und die Trennung zwischen den konkreten Dauern, den durch diese Dauern hervorgebrachten Beziehungen und den mentalen Operationen bezüglich der Zeitkonstruktionen selbst andeuten. Die tonale Umkehrbarkeit enthüllt diese Trennung. Aber man sieht, daß sie im Alter von 10 Jahren erst teilweise vorhanden und abhängig von den bestehenden Gesamtumständen des Kindes und rhythmischer Natur und nicht harmonischer und syntaktischer Art ist. Denn so schreibt Fraisse 1957: *„Erst in dein Alter, das von Piaget als „das der formalen Operationen bezeichnet wird, d. h. in der Jugendzeit, ist das Kind fähig, von der konkreten Homogenität der (meßbaren) Zeit überzugehen zur abstrakten Homogenität einer Dauer, die die Verkettung der Ereignisse bildet, ohne zugleich in ihrer Abhängigkeit zu sein.“*

Allerdings sollte diese Feststellung nicht vergessen lassen, daß auch die aktive Erfahrung ihre Rolle bei der musikalischen Entwicklung des Kindes spielt und daß die durch Erziehung und häufigen Umgang mit musikalischen Werken verwirklichten Fortschritte notwendigerweise die individuelle Genesis der Wahrnehmungsmechanismen verlängert. In dieser Hinsicht begünstigt und bremst zugleich die Akkulturation die Entwicklung der individuellen musikalischen Aktivität. Sie begünstigt sie, sofern die mentalen Strukturen noch nicht fähig sind, nach seinem System von zusammenhängenden Schemata zu operieren, die zu umkehrbaren zeitlichen Konstruktionen führen, wie sie in der Musik nahegelegt werden. Der häufige Umgang mit Werken z. B. erlaubt es dem Individuum, seine intuitiven Vorwegnahmen auf wiederholte Erfahrungen zu begründen, und läßt es Hörgewohnheiten erwerben, die es leiten. Aber diese Gewohnheiten bleiben ärmlich und begrenzt auf einige stereotype Schemata, die die klingende Wirklichkeit übermäßig vereinfachen. Wenn das Individuum durch psychologisches Reifen fähig wird, reichere zeitliche Strukturen zu konstruieren, hemmen diese Hörgewohnheiten die neuen Potenzen.

Die Aufgabe der Erziehung ist es nun, diesen Hemmungen zuvorzukommen, indem sie das Individuum sehr früh mit vielfältigen musikalischen Erfahrungen vertraut macht, die die durch die Akkulturation im Gedächtnis gespeicherten Stereotype bereichern. Vergessen wir nicht, daß eine der individuellen Reifungsbedingungen die Reichhaltigkeit der Umgebung ist, selbst wenn diese Reichhaltigkeit vom Individuum nicht sofort aufgenommen werden

kann. Die Qualität und die Dichte der frühen musikalischen Erfahrungen stellen entscheidende Faktoren für den späteren Zugang zu komplexen Werken dar.

Literatur

- Fraïsse, P.: *Psychologie du temps*, Paris, Presses Universitaires de France, 1957.
Fraïsse, P.: *Psychologie du rythme*, Paris, Presses Universitaires de France, 1975.
Frances, R.: *La perception de la musique*, Paris, Vrin, 1958, 2^o ed. 1972.
Imberty, M.: *L'acquisition des structures tonales chez l'enfant*, Paris, Klincksieck, 1969.
Imberty, M.: *Entendre la musique*, Paris, Dunod, 1979 a.
Imberty, M.: Processus psychologiques de décodage de la structure musicale. *Actes du II^e Congrès International de l'Association Internationale de Sémiotique*, Vienne; 1979 b.
Imberty, M.: Acculturation tonale et structuration perceptive du temps musical chez l'enfant. *Basic Musical Functions and Musical Ability. The Royal Swedish Academy of Music*, 1981, 81-106; trad. angl. 107-130. (a)
Imberty, M.: Peut-on parler de compétence musicale à propos de la structuration du temps musical chez l'enfant? *Basic Musical Functions and Musical Ability. The Royal Swedish Academy of Music*, 1981, 131-155; trad. angl. 132-178. (b)
Imberty, M.: *Les écritures du temps*, Paris, Dunod, 1981 c.
Lidov, D.: *One musical phrase*. Monographies de sémiologie et d'analyse musicales, Faculté de Musique, Université de Montréal, 1975.
Zenatti, A.: *Le développement génétique de la perception musicale*. Paris, C. N.R.S., 1969.
Zenatti, A.: *L'enfant et son environnement musical*, Paris, E.A.P., 1981.

Übersetzung: Eckhard Nolte

Prof. Dr. Michel Imberty
135 rue d'Orgemont
F-93800 Epinay sur Seine

Über Eigenarten musikalischen Lernens Ein Beitrag zu einer musikalischen Lerntheorie

HELMUT MOOG

*Günter Kleinen (Hg.): Musik und Kind. - Laaber: Laaber 1984.
(Musikpädagogische Forschung. Band 5)*

Mit dem Stichwort ‚Lerntheorie‘ verbinden sich in erster Linie Namen wie Thorndike (1913), Pawlow (1927), Guthrie (1935) oder Skinner (1953), die mit ihren Arbeiten zu Reiz-Reaktions-Problemen den Anfang einer langen Reihe von Forschungsbemühungen zu lerntheoretischen Fragen setzten. Für das musikalische Lernen brachten diese lerntheoretischen Arbeiten kaum Gewinn. Reiz-Reaktions-Mechanismen spielen im Musiklernen nur eine untergeordnete Rolle, und da die meisten Versuche mit Tieren durchgeführt wurden, waren die Transfermöglichkeiten der Forschungsergebnisse auf ein so spezifisch menschliches Gebiet, wie es die Musik darstellt, von vornherein gering. Nicht zuletzt sind diese lerntheoretischen Arbeiten auch deshalb für unsere Belange unergiebig, weil sie von wenigen Ausnahmen abgesehen, z. B. Tolman (1932, S. 378 ff.), auf die Entdeckung des Lernens schlechthin abzielen. In Experimenten nachgewiesene Regelmechanismen des Lernens wurden sozusagen als Passepartout für jegliche Inhalte verstanden (vgl. Hilgard und Bower². 1971, 5. 237).

Eine inhaltspezifische Lerntheorie wie die hier angestrebte musikalische Lerntheorie erhebt keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit, im Gegenteil: Ihr kommt es darauf an, durch den Lerninhalt Musik bedingte Besonderheiten des Lernens aufzuzeigen.

Dazu sind folgende Fragen zu stellen:

1. Welche Eigenarten hat die Musik mit anderen Inhalten gemeinsam, und welches sind diese anderen Inhalte?
2. Was unterscheidet die Musik von den anderen Inhalten, mit denen sie bestimmte Merkmale verbindet?
3. Welche Merkmale treffen nur auf Musik zu?

Die erste Besonderheit der Musik liegt in der Tatsache begründet, daß Musik immer als Verlaufsgestalt in Erscheinung tritt. Musikalische Erlebnisinhalte sind Zeitgestalten. Die Einteilung der Zeitgestalten in akustische Zeitgestalten, motorische Zeitgestalten und ‚sonstige Zeitgestalten‘, zu denen Farbfolgen, Temperaturveränderungen, Schmerzabläufe und ähnliche sukzessive Erlebnisse zählen, macht deutlich, daß wirklich bedeutsam für das Erleben von Zeitgestalten nur Bewegungs- und Hörgestalten sind, während die unter

‚sonstige Zeitgestalten‘ zusammengefaßten Erlebnistatbestände sowohl anzahlmäßig als auch in ihrer Prägnanz die beiden erstgenannten Gruppen bei weitem nicht erreichen.

Auditive Gestalten erleben wir als Geräusch, als Sprache oder als Musik. Die von außen kommenden Schwingungen erreichen das Ohr im Nacheinander, so daß von der akustischen Reizgrundlage wirklich existent nur der Bruchteil einer Schwingung ist. Daß wir trotzdem in der Lage sind, zeitübergreifend Geräuschfolgen, Worte oder Melodien zu erfahren, dürfen wir der Leistung der sogenannten „seelischen Gegenwart“ zuschreiben, die zeitübergreifend akustische Informationen auf den jeweiligen Jetztpunkt versammelt und gleichzeitig antizipierend auf die Zukunft hin offen ist (vgl. Moog² 1967, S. 48; Moog 1977, S. 112; Davies 1978, S. 26 ff.). Auditive Sukzessivgestalten existieren also nur im Erleben, da wo aus den gerade vorangegangenen, also nicht mehr existenten akustischen Informationen und den aktuell existenten zusammen mit der Antizipation kurz bevorstehender, also als Stimulus noch nicht existenter akustischer Informationsgrundlagen die Hörgestalt ins Dasein tritt, indem sie erlebt wird.

Als Lerninhalt von Geräuschen, von Sprache und Musik kann daher nur gelten, was im jeweiligen Erleben individuell existent ist.

Im visuellen Bereich ließe sich diese staunenswerte Leistung nur künstlich — und dann nur näherungsweise — simulieren. Man müßte beispielsweise aus einem Fahrzeug eine fremde Landschaft nur durch einen so schmalen Spalt beobachten können, daß Zusammenhänge nicht sinnhaft erfaßt werden könnten, sondern nur dadurch, daß die im Nacheinander auftauchenden und verschwindenden visuellen Daten behalten und miteinander verbunden würden. Genau das leisten wir im akustischen Bereich permanent, sowohl beim Geräuschhören als auch im Umgang mit Sprache oder Musik.

Die immer noch geäußerte Meinung, Geräusch, Sprache und Musik unterscheiden sich durch unterschiedliches Klangmaterial, hält einer Überprüfung in der Praxis nicht stand. Musik benutzt nicht nur sinusförmig darstellbare Klänge und ihre harmonischen Kombinationen, und Geräusche sind keineswegs frei davon. Schon der Umstand, daß die drei Bereiche des Hörbaren nur nach zwei Merkmalen unterschieden werden sollen, ist ein Hinweis auf die Unzulänglichkeit, Geräusche, Sprache und Musik hinsichtlich des Klangmaterials zu unterscheiden. An Stelle der materialen Unterscheidung schlagen wir eine Unterscheidung nach den Funktionen von Geräusch, Sprache und Musik vor, unbeschadet, welche Klänge dafür in Anspruch genommen werden.

Bei Geräuschen geht es nur darum, daß aufgrund der akustischen Information die Geräuschursache ausgemacht wird, auf der Straße zum Beispiel ein heran-nahendes Auto. Man verhält sich dann informationsentsprechend und schaut zu, daß man in Sicherheit kommt. Graphisch läßt sich das so darstellen:
sachgerechte

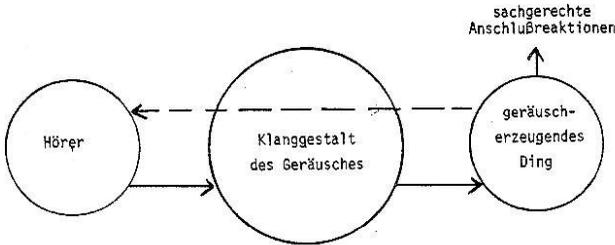


Abb. 1: Schematische Darstellung des Erlebens von Geräuschen

Sprachinformation ist dagegen komplizierter: Sie ist in doppelter Weise indirekt, einmal, weil der Informationsinhalt nicht anwesend ist — man erzählt eben „über“ etwas —, zum anderen, weil die Information mit Hilfe des Mediums Sprache vom Sprecher kodiert und vom Hörer dekodiert wird (vgl. Bühler 1934). Graphisch kann man das so darstellen:

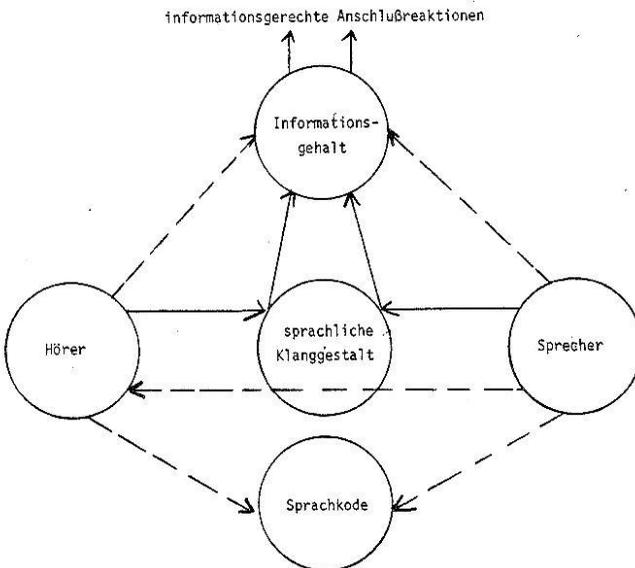


Abb. 2: Schematische Darstellung des Erlebens von Sprache

Mit diesem aufwendigen Informationsinstrument lassen sich nicht nur konkret anwesende Inhalte vermitteln, sondern auch abstrakte Inhalte und reine Denkdinge, unabhängig von deren zeitlicher und räumlicher Existenz (vgl. Kainz 1941, 72ff.).

Als Gemeinsamkeit von Geräusch und Sprache bleibt der Zweck der Information. Bei Sprache und Geräusch ist die Art des Klanggeschehens unerheblich, wenn der Zweck der Information erfüllt wird. Der Klang ist sozusagen nur Vehikel zum Transport der Information:

Ob ein Sprecher in hoher oder tiefer Tonlage, langsam oder schnell spricht, ist unerheblich. Wichtig ist, welchen Sinn man dem Klang des Gesprochenen entnehmen kann. Die Aufmerksamkeit des Hörers ist ganz auf die Sinnketten des Gesprochenen gerichtet. Demgegenüber wird die Klanglichkeit des Gesprochenen kaum registriert.

Genau in diesem Punkt unterscheidet sich nun jegliche Art Musik von Geräuschen und von der Sprache: Musik liefert keine Sachinformation und fordert mithin auch kein Anschlußverhalten, das an eine Information anknüpft. Graphisch sieht das so aus:

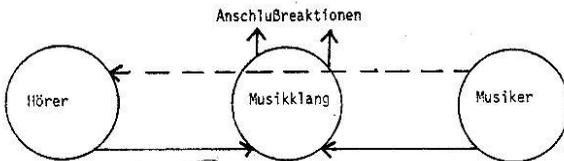


Abb. 3: Schematische Darstellung des Erlebens von Musik

Bei der Musik richtet sich die Aufmerksamkeit auf das Klanggeschehen selbst (vgl. Moog 1977, 116 ff.). Der Musiker spielt ein Stück. Er bemüht sich, rhythmisch richtig und tonhöhenmäßig sauber zu spielen und in der Lautstärke angemessen.

Gegenstand seiner Aufmerksamkeit ist das Klangliche in seinem Verlauf selbst. Der Prozeß der rhythmischen oder tonhöhenmäßigen oder harmonischen Veränderungen selbst wird vom Musiker verfolgt.

Von den Besonderheiten, die Musik für das Bildungsgeschehen interessant machen, ist noch ihre Position zwischen den konkreten und den abstrakten Lerninhalten von Bedeutung. Jeder Lehrer weiß um die Schwierigkeit, wenn Aufgaben, die zuerst mit konkreten Inhalten geübt wurden, auf eine abstraktere Ebene verlagert werden. Im Rechenunterricht beispielsweise werden Rechenoperationen anfangs unter Zuhilfenahme von Dingen gleicher Art

wie Plättchen oder Perlen erläutert und geübt. Irgendwann aber muß die Einsicht auch ohne Hilfsmittel gelingen. Diese Abstraktion fordert zweierlei: einmal den Verzicht auf eine Stützung der Denkoporation durch Dinghaftes, zum anderen den Verzicht auf eine Stützung der Denkoporation durch Sinnhaftes. Wo immer von einem konkreten Ding — sei es Tisch oder Tasse — zum Begriff ‚Tisch‘ oder zum Begriff ‚Tasse‘ übergegangen wird, geht mit dem Verzicht auf das konkrete Ding notwendigerweise auch seine Sinnhaftigkeit verloren, weil beides zusammenhängt. In diesem Problemfeld erweist sich Musik als ein unersetzbarer Bildungsinhalt: Musik ist nie abstrakt, abstrakt ist der Begriff Musik, wie man ihn benutzt, wenn man über Musik redet. Andererseits existiert Musik nie dinghaft und gibt auch keinen Hinweis auf die Welt der Dinge im weitesten Sinne, wie das Geräusche direkt und immer konkret tun und Sprache in sublimierter Weise unter Einschluß aller Möglichkeiten des Abstrakten.

Musik und Tanz sind verwandte Ereignisse und bilden zusammen mit dem Spiel eine natürliche Erlebenseinheit. Bei Kleinkindern wird dieser Zusammenhang besonders deutlich. So wie in der Musik der Klang Eigenbedeutung hat, besitzt beim Tanz die Bewegung Eigenvalenz. Mit Tanzbewegungen wird nichts hergestellt, und Tanzschritte dienen auch nicht dazu, an einen bestimmten Ort zu gelangen. Sie werden einfach zur Gestaltung der Bewegungen selbst ausgeführt. Bei Bewegungsgestalten ergibt sich durch die visuelle Information und die Anordnung im Raum eine im wahrsten Sinne des Wortes überschaubare Konstellation. Die Sukzession ist hier nicht mit jener unerbittlichen Vergänglichkeit gegeben wie bei der Musik. Zu Beginn, an Haltepunkten und am Ende eines Tanzes sieht man den Tänzer unbewegt, und die Raumwege, die er durchmißt, kann man mit dem verfügbaren Tanzraum als Orientierungshilfe sowohl antizipieren als auch nachvollziehen. Im Tanz wird die zeitliche Abfolge sozusagen ‚verräumlicht‘. Der Tanz erfolgt im Raum, und der Tänzer ist sichtbar, insofern ist der Tanz nicht dingfrei. Aber das ‚Ding‘ des Tanzes ist von höchstmöglicher Subjektivität: es ist der eigene Körper des Tänzers (vgl. Moog 1967, 784). Indem beim Tanz die Bewegung selbst Aktionsziel ist, werden spielend die Ausführung zahlloser Bewegungsmuster und deren Koordination mit Musik und mit den Bewegungen anderer Tänzer gelernt. Gleichzeitig werden Bewegungen als Ausdrucksmedium erfahren und geübt.

Nach diesem kurzen Exkurs über den Tanz, den nahen Verwandten der Musik, sollten wir uns an die Beantwortung der weiter oben gestellten Fragen nach den Besonderheiten der Musik begeben. Wir erinnern uns: Die erste Doppelfrage lautete: Welche Eigenarten hat die Musik mit anderen Erlebnis-

inhalten gemeinsam und welches sind diese Inhalte? Wir können diese Frage inzwischen so beantworten: Die Existenzweise als Zeitgestalt teilt die Musik mit den Bewegungsgestalten ebenso wie mit den „sonstigen Zeitgestalten“, zu denen Folgen von Wärmeempfindungen, Schmerzabläufe und ähnliches mehr gehören, und mit den nichtmusikalisch auditiven Zeitgestalten, also sprachlichen und geräuschzugehörigen Erlebnisinhalten. Mit den beiden letztgenannten verbindet die Musik zusätzlich die gleiche — nämlich auditive — sinnenhafte Basis.

Zu der zweiten Frage, die lautete: Was unterscheidet Musik von den anderen Inhalten, mit denen sie bestimmte Merkmale verbindet?, können wir nun folgende Antwort geben:

1. Von den „Bewegungsgestalten“ und den „sonstigen Gestalten“ unterscheidet sich die Musik durch den auditiven Stimulus.
2. Genau dieser auditive Stimulus verbindet sie aber mit Geräusch und Sprache.

Einer materialen Unterscheidung in der Weise, daß man der Musik bestimmte Klanggruppen als „Spielmaterial“ zuweist, den Geräuschen den Rest. läßt und akustische Bedürfnisse der Sprache aus beiden Gruppen speist, haben wir widersprochen, weil diese Unterscheidung einmal nicht konsequent ist, zum anderen, weil sie in der Wirklichkeit nicht anzutreffen ist. Man ist am ehesten noch geneigt, der Sprache als definiertes Klangreservoir die artikulierbaren Klänge zuzuordnen. Selbst das erweist sich als unzweckmäßig, wenn man die Unterscheidung von Geräusch; Sprache und Musik konsequent nach ihren Funktionen im Erleben vornimmt. Und weil Sprachfunktion außer mit natürlichen Stimmen auch mit künstlichen Klangvarianten der Stimme und schließlich auch durch Morsezeichen und Trompetensignale möglich ist, unterläßt man die materialklangliche Eingrenzung zweckmäßigerweise auch hier und erkennt wirklichkeitsgerecht an, daß für Belange der Geräusche, der Sprache und der Musik jeglicher Klang in Anspruch genommen werden kann.

Die drei durch den auditiven Stimulus verwandten Erlebnisbereiche unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Funktionen: Geräusche informieren immer direkt und immer konkret. Informationsinhalte der Sprache müssen dagegen keineswegs konkret sein. Sie umfassen genauso gut Abstrakta und reine Denkdinge.

Der Umstand, daß Musik immer sinnhaft ist, aber nie dingzugehörig, und der akustische Stimulus als Existenzort nur das Erleben selbst zuläßt, bringt es mit sich, daß 'auf Musik als einziger Sache der Welt die Aussage zutrifft, daß sie zwar immer konkret ist — es gibt keine abstrakte Musik —, aber gleich-

zeitig nie dingzugehörig. Nur Musik ist immer nicht-dinghaft sinnhaft konkret. Diese Mittelstellung der Musik zwischen dinghaft konkret und nicht-dinghaft abstrakt weckt Hoffnungen auf Transfereffekte bei solchen Schülern, die den Sprung vom Lernen an Konkreta zum Umgang mit Abstrakta nicht schaffen.

„Musik ist immer sinnhaft konkret“ bedeutet aber auch, daß Musik nie abstrakt ist. Im Bereich des Abstrakten wird über Musik abgehandelt. Die Musik selbst ist ohne das Sinnhaft-Konkrete tot.

Die letzte der drei anfangs gestellten Fragen, die lautete: Welche Merkmale treffen nur auf Musik zu?, können wir nun doppelt beantworten:

1. Unter den auditiven Zeitgestalten ist nur die Musik frei von Informationsaufgaben über Umweltgegebenheiten.

3. Musik ist immer nicht-dinghaft sinnhaft konkret.

Der Verzicht auf die Bindung an Dinge bewirkt, daß in der Musik das Sinnhafte wie sonst nirgends zum beherrschenden Moment wird. Es ist nichts als konsequent, daraus zu folgern, daß auch im Lernen von Musik sinnhaftes Lernen, Lernen durch Hören, zentrale Bedeutung besitzt. Ja man wird Schwierigkeiten haben, musikalisches Lernen zu finden, an dem Hören nicht beteiligt ist, und darf hoffen, auf zentrale Probleme des Musiklernens zu stoßen, wenn man dies zentrale Seinsmoment der Musik unter dem Aspekt des Lernens gedanklich unter die Lupe nimmt

Lernen durch Hören ist in erster Linie sinnhaftes Lernen. Das Hören einer Klanggestalt bewirkt, daß ein Gedächtnisbestand erstellt wird.

Aber wie soll man sich die Ausbildung einer Gedächtnisspur vorstellen, wo doch der Lerninhalt eine Verlaufsgestalt ist, deren akustische Reizgrundlage im Entstehen schon wieder vergeht? Notwendigerweise muß die Verlaufsgestalt zum Zwecke der Speicherung im Gedächtnis aus ihrer prozessualen Existenzweise in eine solche überführt werden, in der die einzelnen Daten einschließlich der Information über die jeweilige Stellung in der Abfolge der Zeitgestalt simultan gegeben sind. Erst beim Wiedererinnern einer Melodie werden die gespeicherten Daten dann in der geforderten Reihenfolge wieder aktualisiert. Hierbei wird neben der Reaktualisierung einer früheren Information auch eine Verstärkung des reaktualisierten Gedächtnisbestandes erreicht.

Die sogenannte ‚seelische Gegenwart‘ vereinigt dreierlei in sich, das den Übergang von der prozessualen Seinsweise einer Zeitgestalt — etwa einer Melodie — in eine statisch-simultane des zugehörigen Gedächtnisbestandes erklärlich macht:

1. Der zeitliche Existenzort des Erlebens jedes Prozesses ist der jeweilige absolute Jetztpunkt, der im erlebnisunabhängigen Zeitkontinuum permanent Richtung Zukunft voranschreitet.
2. ‚Seelische Gegenwart‘ unterscheidet sich wesentlich vom absoluten Jetztpunkt. Sie existiert zwar in diesem, umgreift aber auch Inhalte eines Erlebniszeitraums, die sich in den Sekunden während der allerjüngsten Vergangenheit ereignet haben, und vereinigt sie als Erlebnisinhalt auf den jeweiligen absoluten Jetztpunkt.
3. Antizipierend greift der Erlebende in der ‚seelischen Gegenwart‘ zugleich auf unmittelbar bevorstehende Erlebnisse aus. Die Inhalte des Antizipierten dürften dabei insbesondere vom gerade aktuellen Erleben bestimmt sein (vgl. Stern, W. '1950, S. 135 ff.).

In der ‚seelischen Gegenwart‘ werden Erlebnisinhalte, die von der allerjüngsten Vergangenheit bis in die allernächste Zukunft reichen, auf den Existenzmoment geeint. Zum musikalischen Erlebnisinhalt gehört nun essentiell auch der Verlauf als solcher. Dieser wird durch die Projektion von gerade Vergangenen, präzise Gegenwärtigem und in der allernächsten Zukunft zu Erwartendem auf den Existenzmoment als Erlebnis Sachverhalt zu jener überschaubaren Gleichzeitigkeit gebracht, die für eine simultane Speicherung im Gedächtnis als Matrix dienen kann.

In Erlebnisversuchen mit Darbietungen, in denen jeweils ein Ton und eine ausgiebige Pause abwechseln, kann man den Vorgang der Simultanisierung von Tonfolgen erfahren. In jeder Pause wird der vorausgegangene Ton präsent gehalten. Dabei gibt es zwei Möglichkeiten: Entweder denkt man an den jeweils verklungenen Ton intensiv zurück und frischt die Erinnerung an diesen mit dem Erklingen des neuen Tons wieder auf, oder man hält den letzten Ton durch innerliches Summen (ohne wirklichen Klang) „lebendig“. Diese Art ist gewöhnlich gekoppelt mit besonders intensiver Erwartungshaltung auf den nächsten Ton. In jedem Fall wird deutlich, daß vom vergangenen Ton ein „unmittelbarer Gedächtnisbestand“ erstellt wird, der dann gleichzeitig mit dem nächsten aktuellen Ton in Verbindung gebracht wird. Mit dem Erklingen des neuen Tons beginnt zugleich die antizipatorische Öffnung auf den nächsten Ton. Durch diese Simultanisierung des Musikalisch-Prozessualen wird die Matrix für die Gedächtnisspeicherung geschaffen. In der Graphik 4 wird versucht, diese Zusammenhänge darzustellen:

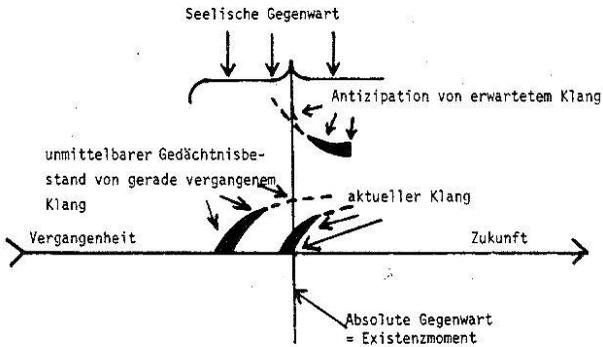


Abb. 4: Schematisierte Darstellung einer musikalischen Klangfolge in der ‚seelischen Gegenwart‘

Für eine inhaltspezifische musikalische Lerntheorie ist nun die Struktur des Lerninhaltes von Interesse:

Die einfachste denkbare musikalische Einheit ist der einzelne Klang. Beim Hören eines einzigen Klangs sind immer Klangfarbe, Klangdauer, Lautstärke und Dynamik gegeben. Ungefähre oder genaue Tonhöhe kann erkennbar sein, sie muß es aber nicht. Ob der Klang gelernt wurde, kann man daran erkennen, daß bei wiederholter Darbietung des gleichen Klangs die Identität mit dem gelernten Klang festgestellt wird. Der Klang kann identifiziert werden, weil durch das Hören ein entsprechender Gedächtnisbestand geschaffen wurde, der bei erneuter Darbietung des gleichen Stimulus aktualisiert wird.

Wenn jemand einen einzelnen Klang wiedererkennt, dann kann er Charakteristika des Klangs beschreiben, etwa wie hoch, wie laut und von welcher Klangfarbe oder -dauer der Klang war. Gewöhnlich fließen in eine solche Klangbeschreibung auch Aussagen über den Klangerzeuger ein, oder die Klangbeschreibungen bestehen sogar ausschließlich in einer solchen Feststellung, wenn beispielsweise gesagt wird: das ist ein Posaumenton oder das sind Kirchenglocken oder das ist ein Auto.

Der Hörer hat also Auskunft über die Herkunft des Klangs erhalten. Während das Erleben der Klangfarbe als solcher musikalische Funktion ist, weil es hier nur um den Klang selbst geht, ist die Erfahrung der Klangquelle ureigenste und einzige Funktion jedes Geräuschs. Die Hörerfahrungen eines Autos, einer nagenden Maus, eines Cellos oder einer Orgel sind zwar inhaltlich sehr verschieden, in ihrer Funktion, über die Geräuschquelle zu informieren, sind

sie jedoch gleich. Für unsere Belange ist von Bedeutung, daß in jedem Klang, auch im einzelnen Ton eines Musikinstruments, immer auch Geräuschfunktion mitgegeben ist. Der einzelne Klang erfüllt Musikfunktion, indem er als hoch oder tief, laut oder leise und von einer bestimmten Klangfarbe erkannt wird. Er erfüllt Geräuschfunktion, indem er über den Klangerzeuger informiert. Der Schwerpunkt des Erlebens kann nun sowohl in der Geräuschfunktion als auch in der Musikfunktion liegen. Der erste Fall ist beispielsweise bei einem Motorengeräusch gegeben. Die Sachinformation ist hier die Hauptsache, aber der Klang des Motors hat auch eine ästhetische Komponente: Der Klang kann nämlich auch als Klang beurteilt werden, etwa als kreischend oder brummend. Der zweite Fall ist beispielsweise gegeben, wenn bei einem Konzert ein Instrument oder eine Musiziergruppe als Klangquelle erkannt werden. Hier steht die Musik im Vordergrund und die Sachinformation ist Nebensache.

Was lernt jemand mit einem einzelnen Klang? Er lernt dreierlei:

1. lernt er den Klang kennen,
2. wird er über den Klangerzeuger informiert und
3. lernt er hören.

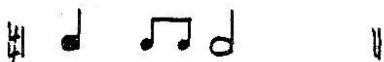
Das Hören von Rhythmen setzt immer mehrere Klänge voraus. Diese müssen nicht bestimmte Tonhöhen haben. Grundsätzlich sind rhythmische Gestalten mit jeglichem Klang möglich. In jedem einzelnen Klang einer rhythmischen Struktur finden wir natürlich die Momente Klangfarbe, Dauer, Lautstärke und Dynamik (gegebenenfalls auch Klanghöhe) verwirklicht, die ja schon im einzelnen Klang gegeben sind. In der rhythmischen Abfolge sind auch wie im Einzelklang immer Musikfunktion und Geräuschfunktion zugleich verwirklicht.

Rhythmische Strukturierungsmöglichkeiten sind durch die beiden Dimensionen betont—unbetont und lang—kurz gegeben (vgl. Meumann 1894, S. 250). Rhythmische Gestaltung durch Betonung und Nichtbetonung kann durch viele Klangdifferenzen erreicht werden, durch unterschiedliche Lautstärke oder Klangfarbe, durch Tonhöhen- oder Harmoniewechsel und auch durch lange und kurze Klänge. Daß auch lange und kurze Klänge die Wirkung von Betonung und Nichtbetonung zeitigen, dürfte der Grund dafür sein, daß in der Fachliteratur auch die Meinung vertreten wird, die Dimension lang—kurz sei nur eine der vielen Modi, Akzent und Nichtakzent zu artikulieren (vgl. z. B. Köstlin 1869). Aber zwischen den beiden Realisierungsmöglichkeiten von Rhythmus besteht doch ein grundsätzlicher Unterschied. Die Dimension betont—unbetont wird überwiegend als dichotomes Strukturierungsinstrument benutzt. Abstufungen der Betonung in der Weise, daß

zwischen betonten und unbetonten Klängen noch weniger betonte zwischen- geschaltet sind, finden sich selten. Demgegenüber hat die zeitliche Dimen- sion eine schier unübersehbare Vielfalt von zeitlichen Abstufungen anzu- bieten. Der Hauptunterschied zwischen Betonungsrhythmus und Tonlängen- rhythmus besteht jedoch darin, daß der letztgenannte ein durchstrukturiertes Relationssystem von Tondauern entwickelt hat. Die Vielzahl der notierba- ren Notenwerte steht hierfür als Beweis. Akzente (und Nichtakzente) werden demgegenüber nur durch Taktmaßangaben mit den entsprechenden Takt- strichen und — soweit sich Abweichungen vom Taktschema ergeben — durch das entsprechende Akzenthilfszeichen notiert. Akzentrhythmus und Ton- längenrhythmus treten immer gemeinsam in Erscheinung. Minimal ist die Gemeinsamkeit in den beiden möglichen Extremfällen gegeben, nämlich einmal wenn Betonung und Nichtbetonung mit völlig gleichlangen Klängen ausgeführt werden, und zum anderen wenn unterschiedliche Tonlängen mit lauter gleichförmigen Klängen zu Gehör gebracht werden. Treffen Ak- zente auf lange Noten, so darf man davon ausgehen, daß sich die beiden Systeme gegenseitig verstärken, treffen Akzente auf kurze Noten, so ergibt sich eine Konkurrenzsituation.

In beiden Systemen wird rhythmisches Klanggeschehen subjektiv anders erlebt, als es die von außen kommende akustische Reizgrundlage eigentlich hergibt. Bei Versuchen mit länger dauernden Darbietungen völlig gleicher Klänge, wie sie erstmalig von Mach durchgeführt wurden (vgl. Mach 1886, S. 104 ff.), zeigte sich, daß die Versuchsteilnehmer nach kurzer Zeit Ak- zentrhythmen hörten, die im Verlaufe der Darbietung individuell wechsel- ten.

Rhythmische Darbietungen, in denen das zeitliche Ordnungssystem vor- herrscht, machen eine andere subjektive Leistung des Musik-Erlebenden deutlich. Rhythmen werden je nach verwendetem Instrument mit völlig verschiedenen akustischen Intensitätsverteilungen realisiert . Die Intensi- tätsverteilung des Rhythmus



stellt sich beispielsweise auf der Orgel musiziert so dar:



auf dem Klavier gespielt etwa so:



und auf dem Xylophon musiziert etwa so:



Trotz dieser erheblichen akustischen Unterschiede, ja obwohl sogar die Wechsel zwischen Klanggebung und Klangunterbrechung in der Orgelfassung ganz anders ausfallen als in der auf dem Xylophon musizierten Version, zögert niemand anzuerkennen, daß jeweils der gleiche Rhythmus realisiert wurde (vgl. Spohn 1977, S. 62; Davies 1978, S. 177). Offensichtlich fungiert der Anfang jedes einzelnen Klanges nicht nur als Beginn eines Klangs, sondern zugleich als Ende des voraufgegangenen. Die im Hinblick auf die übergreifende Gestalt geforderte Dauer eines Klangs wird also subjektiv bis zum Beginn des nächsten Tones ergänzt, wenn von einem Ton nicht die volle Dauer realisiert ist. Mit der gleichen Konsequenz wird aber auch die musikalische Pause vom Erlebenden freigehalten. Der Beginn eines objektiv gegebenen Klangs ist also erlebnismäßig nur dann gleichzeitig auch das Ende des vorhergehenden Tones, wenn der übergreifende Zusammenhang an der betreffenden Stelle keine Pause fordert.

Eine rhythmische Gestalt kann mit sehr unterschiedlichen akustischen Gegebenheiten erlebend realisiert werden. Sie kann laut, leise, mit kurzen oder langen, hohen oder tiefen Tönen verwirklicht werden und ist auch noch im Tempo flexibel. Lernen bedeutet also nur bedingt, daß von außen kommende Information aufgenommen wird. Weitgehend handelt es sich um Gestalten mit Hilfe der gebotenen akustischen Reizgrundlage, wobei die Bandbreite subjektiver Freiheit noch unbekannt ist.

Wenn eine rhythmische Gestalt so unterschiedlich *realisiert* werden kann, muß man sich fragen, was sie als immer die gleiche *konstituiert*.

Konstituierende Kriterien von Rhythmen sind die *zeitlichen Relationen* der Elemente zueinander (vgl. Davies 1978, S. 177). Dabei präsentieren sich die zeitlichen Relationen von Rhythmischem im weitesten Sinne auf drei Ebenen:

1. als Metrum zur Orientierungshilfe für das Grundtempo,
2. als Taktrhythmus (z. B. Dreivierteltakt, Viervierteltakt), in dem ein umschriebenes Betonungsmuster im Tempo des Metrums wiederholt wird und

3. als Rhythmus im engeren Sinne, d. h. als konkrete rhythmische Gestalt auf dem Raster des Taktrhythmus und damit auch im Tempo des Metrums.

Nur in dieser Gruppe läßt sich die ganze Vielfalt der Betonungs- und Zeitrhythmen zur Entfaltung bringen. Indem wir eben feststellen, daß das konstituierende Element des Rhythmischen in den zeitlichen Relationen begründet liegt und nicht in absoluten Klangdauern, haben wir dem Rhythmischen kogitative Qualität zuerkannt, denn der Satz, daß Relationales nur denkend zugänglich ist, läßt keine Ausnahme zu. Hörend kann man rhythmische Gestalten lernen, indem man einen Gedächtnisbestand jener relationalen Gestaltmomente begründet, welche die rhythmische Gestalt konstituieren. Ein zusätzliches kogitatives Moment ergibt sich durch die isolierenden Abstraktionsleistungen des Hörers, durch die die konstituierenden Momente aus der jeweiligen Realisationsform freigelegt werden.

Beim *Hören von Melodien* tritt zur Auffassung der Klangfarbe und der rhythmischen Struktur noch die der Tonhöhenveränderung hinzu. Melodie ist also nicht identisch mit Tonhöhenveränderungen. Sie wird grundsätzlich realisiert durch die Momente Klangfarbe, Dauer, Dynamik, Lautstärke, die jeglichem Klang zukommen, die rhythmischen Konstituierungsmodi und die Tonhöhenveränderungen. *Konstituiert* wird die Gestalt einer Melodie jedoch nur von den gestaltkonstituierenden Mordenten des Rhythmus und den relativen Tonhöhenveränderungen.

Zwischen Realisierung und Konstituierung besteht also bei der Melodie — ähnlich wie beim Rhythmus — ein Unterschied. Die Konstituierung des Gestalthaften erfolgt auch bei den Tonhöhenunterschieden nur durch Relationales, das, wie bei der Diskussion des Rhythmischen schon erwähnt, per Definition dem Kognitiven zuzurechnen ist.

Melodieverläufe werden gerne als geschwungene Linien veranschaulicht. Analog zum auditiven Geschehen läßt sich auch diese sichtbare Linie sehr unterschiedlich realisieren. Sie kann kräftig oder zart gezogen werden, schwarz oder rot oder blau, auch mit einer bunten Farbmischung, aber diese Unterschiede ändern nichts an der Form der Linie. Analog dazu gilt: Eine Melodie kann in vielen Klangfarben erklingen, die Grundform der Melodie wird dadurch ebensowenig verändert wie durch den Wechsel der Lautstärke oder die Transposition in eine andere Tonart.

Was bedeutet nun, hörend eine Melodie zu lernen? Es bedeutet, daß der Lernende aus dem Gesamtklang, der die Melodie *realisiert*, jene Momente herausfiltert, die eine Melodie konstituieren, und das sind die Momente, die rhythmische Gestalten konstituieren und zusätzlich das Moment der Ton-

höhenveränderung. Der Gedächtnisbestand der rhythmisch-tonhöhenmäßig konstituierten Klanggestalt repräsentiert den Lernerfolg.

Hinter diesem Erfolg stecken erstaunliche Teilleistungen: Zuerst muß der Hörer die von außen kommenden akustischen Daten aus einer Sukzession akustischer Stimuli abrufen und auf der Basis dieser Daten im Erleben die Gestalt der Melodie schaffen. Aus zahlreichen Untersuchungen wissen wir, daß dabei der Hörer Tonfolgen anders erlebt, als die akustische Reizgrundlage objektiv organisiert ist. Das gilt sowohl für die Tonhöhenunterscheidung als auch für die zeitliche Ordnung des Klanggeschehens (vgl. Stephani 1956; I. undin P 1967, S. 199 ff.; Fricke 1968). Nicht nur, daß das Zusammenhören von Tonhöhen und Lautstärke das subjektive Tonhöhen erleben modifiziert (vgl. Fletcher & Munson 1933; Stevens 1935; Stevens und Davies 1938), es werden zur Erstellung einer „guten Gestalt“ auch aus objektiv falschen Tönen subjektiv richtige gemacht. Man spricht hier von dem Phänomen des Zurechthörens, das sich wohl so interpretieren läßt: Gestalthören ist ein aktiver Prozeß, für den von außen kommende Daten ebenso benutzt werden wie Gedächtnisbestände. Daher hört der Mitteleuropäer bei gleichem akustischem Stimulus etwas anderes als der Eingeborene im Dschungel und der Musiker eines Sinfonieorchesters etwas anderes als sein Kollege aus einer Beat-Band. Beim Hören einer bekannten Melodie wird dies Zusammengehen von Außeninformation und Gedächtnisbeitrag durch das Wiedererkennen ebenso deutlich wie bei der Erfahrung, daß etwas Gehörtes etwas anderes ist als das, was man zu hören gewohnt ist. Daß der Erfahrungsbestand nicht nur dauernder Begleiter des Erlebens, sondern auch dauernder Mitgestalter desselben unter' Einfluß der Wahrnehmung ist, zeigt sich als Mangel, wenn man — in der sogenannten Westlichen Kultur aufgewachsen — mit Musik anderer Kulturkreise — etwa der Inder — konfrontiert wird (vgl. Graumann 1966, S. 1032).

Die Modifikation der Wahrnehmung einer Melodie durch die Mitwirkung des Erfahrungsbestandes einerseits und die Modifikation des Gedächtnisbestandes durch neue Wahrnehmungen andererseits stellen einen jener zahllosen wechselseitigen Angleichungsprozesse dar, wie sie sich in allen Bereichen der Natur ereignen.

Beim Hören von *H a r m o n i e n* tritt zu den Momenten, die den einzelnen Klang, einen Rhythmus und eine Melodie realisieren und konstituieren, noch das In-Beziehungsetzen von gleichzeitig Erklingendem hinzu. Konstitutiv sind nur die relativen Momente.

In der zweistimmigen Polyphonie zeigt sich wohl am deutlichsten, daß die beiden gleichzeitig erklingenden Stimmen ihre prozessuale Natur nicht ein-

büßen. Gegenüber der einstimmigen Melodie wird die Lernanforderung hier auf eine zweite Melodie und auf das Spannungsgeschehen zwischen den beiden Melodien ausgedehnt. Bei homophoner Mehrstimmigkeit verlagert sich das Schwergewicht mehr auf die „vertikalen“ Beziehungen, d. h. auf die Beziehungen des gleichzeitig Erklingenden. Hörleistung und Lernaufgabe bleibt jedoch auch hier das Erfassen der harmonischen Veränderungen, des prozessualen Gleichzeitigen.

Harmonisches erschöpft sich also keineswegs in den Gegebenheiten einzelner Akkorde, es schließt als wesentliches Merkmal auch in der Homophonie die Sukzession von Akkorden mit ein.

Die Vielfalt der Leistungen, die der Hörer beim Erleben von Harmonien vollbringt, drängt als Vergleich die Artistik eines Jongleurs auf, der zahlreiche Ringe und Bälle gleichzeitig in Bewegung hält.

Beim Hören musikalischer Harmonien sind — von Grenzfällen abgesehen — immer auch rhythmische und tonhöhenverschiedene Klangstrukturen mitgegeben. Der Hörer muß also an dem nur in seinem Erleben existierenden Gesamtklang die nur realisierenden Momente zurückdrängen, um rhythmische Gestalten und melodische Linien vollziehen zu können. Läßt der Gesamtklang es zu, dann kann er auch unterschiedliche Tonhöhen erlebend separieren. Harmonisches Erleben liegt aber erst vor, wenn der Hörer diese erlebend isolierten Tonhöhen dann wieder aufeinander bezieht und die Sukzession der Relationen zwischen den verschiedenen Stimmen zum Inhalt des Erlebens werden läßt.

Mit dem harmonischen Erleben schließt sich eine Ordnungsreihe des Musikerlebens: Der einzelne Klang, wie immer er sich zeigen mag, schließt als einfachster musikalischer Sachverhalt, wie wir weiter oben sahen, schon das Erleben von Geräuschfunktionen und die Momente der Klangfarbe, der Dauer und der Dynamik mit ein. Formieren sich mehrere tonhöhengleiche oder tonhöhenindifferente Klänge zu rhythmischen Strukturen, so ist deren Existenz nur dadurch möglich, daß auch die Wesensmomente eines einzelnen Klanges, nämlich Timbre, Dauer, Dynamik und Geräuschfunktion in Erscheinung treten.

Erweitert man das musikalische Ordnungssystem in der Weise, daß die rhythmischen Strukturen auch tonhöhenmäßig gestaltet werden, dann stellt man fest, daß auch eine Melodie wiederum alle genannten Momente eines einzelnen Klanges wie auch einer rhythmischen Gestalt mit einschließt.

Schließlich erweitert das Zusammenführen mehrerer Melodielinien das musikalische Geschehen noch um die Dimension des Harmonischen. Mit Notwendigkeit sind zugleich mit dem Harmonischen auch alle Momente eines Einzel-

klanges, nämlich die Geräuschfunktion, Klangfarbe, Dauer, Dynamik und Lautstärke, die Strukturierungsmodi des Rhythmischen und die tonhöhenmäßigen Gestaltungsmomente mitgegeben.

Die faszinierende Ordnung ist noch um eine Facette reicher:

Nur die erste der vier Gruppen „Klang“, „Rhythmus“, „Melodie“ und „Harmonie“ liefert sozusagen das klangliche Rohmaterial nichtrelationaler Provenienz, nämlich Klangfarbe, unstrukturierte maßfreie Dauer, Lautstärke und Dynamik, bei denen es zwar um ein Mehr oder Weniger an Intensität geht, aber nicht um das Zweifache oder Anderthalbfache oder irgendein anderes relationales Verhältnis.

Alle weiteren drei Gruppen auditiver Strukturen sind relationaler Natur. Bei rhythmisch Gestaltetem liegt ein Relationssystem vor, das seinerseits — wie weiter oben erläutert — die beiden Ordnungsmomente relative Dauer und Akzent einschließt. Im Rhythmisch-Melodischen sind bereits zwei Relationssysteme verwirklicht, während rhythmisch-melodisch-harmonische Klangsstrukturen gar drei Relationssysteme in sich vereinigen.

Folgende graphische Darstellung dieses Ordnungssystems bietet sich an:

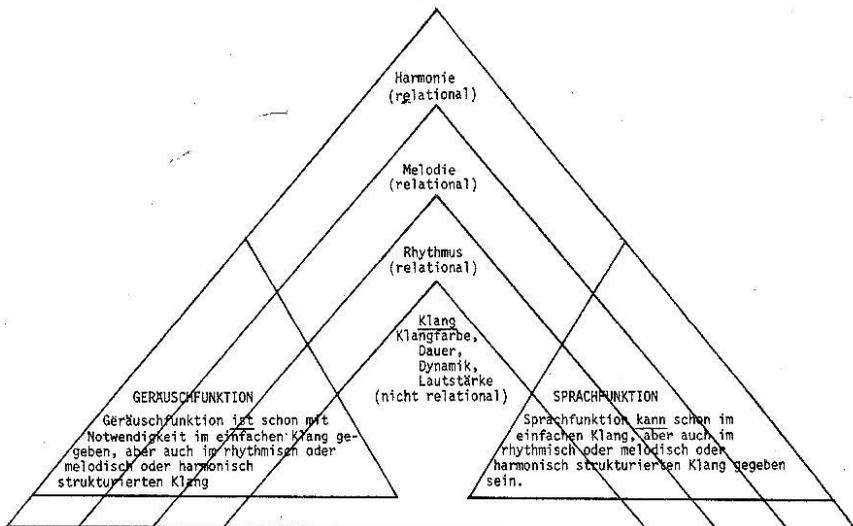


Abb. 5: Hierarchie musikalischer Klänge

Zu unserer Strukturanalyse des Lerninhalts Musik bietet die ontogenetische Entwicklung des Musikerlebens eine erstaunliche Parallele: Es kommt wohl nicht von ungefähr, daß das Kleinkind sich zuerst Klang überhaupt zuwendet, ehe es bewegungsrhythmisch tätig wird. Bei den gesanglichen Aktivitäten steht ebenfalls die Artikulation von Klang überhaupt am Anfang, gefolgt von rhythmischen Leistungen, während die tonhöhenmäßigen Angleichungen der kindlichen Gesänge an Vorgesungenes erst dahinter einzuordnen sind. Rhythmisch richtiges und tonhöhenmäßig richtiges Singen werden an Liedern notwendigerweise zusammen geübt. Die rhythmischen Leistungen sind dabei jedoch in aller Regel deutlich besser als die tonhöhenmäßigen. Schließlich erfolgt der Zugang zum Erleben von Harmonien erst, nachdem Melodisches schon lange gelingt. Die Konsequenz, die sich aus dieser schon fast suspekt klaren Ordnung ergibt, liegt auf der Hand: Mit jeder zusätzlichen Dimension wird das musikalische Geschehen komplizierter. Also ist mit der gezeigten Ordnung eine erste inhaltliche Gliederung vom Leichten zum Schweren erreicht. Daneben ergeben sich natürlich innerhalb jeder Dimension unterschiedliche Schwierigkeitsgrade. Die Schwierigkeit eines konkreten Stückes resultiert also einerseits aus der Anzahl der überhaupt verwendeten Dimensionen, andererseits aus dem Schwierigkeitsgrad innerhalb jeder Dimension.

Die gefundene hierarchische Ordnung stützt sicherlich die Hypothese, daß innerhalb eines sich über Jahre erstreckenden musikalischen Lehrgangs der Erfolg im harmonischen und melodischen Bereich dann leichter fällt, wenn Rhythmisches oder sogar nur Klangliches im rechten Maße berücksichtigt wurden. Was dann als rechtes Maß zu gelten hat, müssen wir eingestehen nicht zu wissen.

Fragt man über das *W a s* des zu Lernenden hinaus nach dem *W i e* des Lernens, so kommt man im Rahmen des Hörens von Musik zu einem geradezu banalen Zusammenhang. Geräuschfunktion und Klangfarbe muß man hören lernen, Rhythmen muß man hören lernen, Intervalle muß man hören lernen, Harmonien muß man hören lernen, und der Lehrer muß dafür sorgen, daß dies Hörenlernen in Gang kommt.

Hörenlernen durch Hören klingt eigentlich recht vernünftig. Es stellt sich jedoch die Frage, ob es psychologisch wirklich so sinnvoll ist, ob es die einzige und die beste Art des Hörenlernens ist, nur zu hören.

Erstes Gegenargument ist der Umstand, daß Informationen nach Möglichkeit vielsinnig eingeholt werden. Ein Käufer begnügt sich nicht mit dem Anschauen der Ware, er faßt sie auch an. Bei Textilien ist es sicherlich besonders sinnvoll, aber auch da, wo über die Ware taktil kaum mehr Kenntnisse erreicht

werden als durch das Betrachten, bricht als prinzipielles Verhalten durch, sich mehrsinnig zu informieren. Aufmerksamkeitszuwendungen von Gesichts- und Gehörsinn sind so grundsätzlich koordiniert, daß Untersuchungen zum auditiven Aufmerksamkeitsverhalten ohne weiteres mit einem Blickrichtungsschreiber erfolgen können.

Vielsinniges Erfahren zeigt sich bei Musik in sechs Arten:

1. wenn der Musikhörer den Musikanten auch sehen kann, z. B. beim Konzertbesuch,
2. wenn die Noten beim Hören eines Musikstücks mitgelesen werden,
3. bei der Auffassung einer Kombination von gehörter Musik mit entsprechenden Bewegungen, z. B. bei einer Ballettaufführung und/oder bei Lichtorgeffekten zu Musik,
4. beim Selbstmusizieren, also beim Singen und instrumentalen Musizieren,
5. beim Bewegen zu Musik, hauptsächlich wohl beim Tanzen, aber auch bei anderen Aktivitäten zu Musik, z. B. beim Malen zu Musik,
6. wenn beim Hören von Musik auch Vibrationsempfindungen stattfinden.

Allen mehrsinnigen Erfahrungsweisen von Musik ist zweierlei gemeinsam:

1. Es werden auch Informationen erlangt, die nicht auditiver Natur sind. Der Konzertbesucher lernt z. B. die Instrumente in Aktion kennen, der Tänzer Tanzschritte, der Sänger den Umgang mit der Stimme und der Instrumentalist die Handhabung des Instruments.
2. Mehrsinnige Musikerfahrung — ohne selbst zu spielen — erleichtert und bereichert das Hören von Musik, Wer ein Streichquartett in Aktion sieht (und hört), wird ehr Haupt- und Nebenstimmen unterscheiden oder Themeneinsätze einer Fuge erkennen, als wenn er das gleiche von der Schallplatte hört.

Die mehrsinnige Information beim Sehen (und Hören) von Musizierenden wirft eine Reihe von Problemen auf. Was der Zuhörer sieht, ist ja nicht eine enge Entsprechung von auditiver und optischer Erfahrung. Bei einem Pianisten und auch noch bei Streichern kann man sehen, ob hohe oder tiefe Töne gespielt werden, das unsichtbare Überblasen schränkt jedoch bei den Holzbläsern und insbesondere bei den Blechbläsern visuelle Informationen über gespielte Tonhöhen ein. Zu sehen sind beim Musizierenden oft nur Aktion und Nichtaktion. Der Einsatz bestimmter Instrumente oder Instrumentengruppen ist zu sehen und je nach Instrument unterschiedlich genau der Rhythmus des Stückes.

Eine sehr nützliche Hilfe ist die visuelle Information, wenn es darum geht, die Klangfarben bestimmter Instrumente zu lernen. Wer einen Geiger in Aktion gesehen und gehört hat, wird sich bei der gleichen visuell-auditiven

Erfahrung daran erinnern und auch beim Hören eines Geigenklangs sich an das Instrument erinnern. Umgekehrt kann sich beim Anblick einer Geige die Erinnerung an den Klang des Instruments einstellen.

Die visuelle Information über Aktion und Nichtaktion ist besonders geeignet, musikformale Sachverhalte zu verdeutlichen, soweit diese durch Pausen und Einsatzfolgen verschiedener Instrumente bzw. . Instrumentengruppen gegeben sind, wie z. B. bei einer Fuge. Musikshows verdeutlichen den formalen Aufbau oft weit besser, als es je ein Lehrer mit Schulmitteln bewerkstelligen könnte. Auditiv erlangt man räumliche Kenntnis darüber, aus welcher Richtung der Klang kommt, daß Harfenklänge z. B. von links kommen. Die Entfernung nur durch Hören zu schätzen, dürfte äußerst schwer fallen und erst recht, nur durch Hören zu erfahren, welche Instrumentalistengruppe vor einer anderen sitzt oder steht. Die Kombination der auditiven und visuellen Information dupliziert also nicht die sinnhafte Erfahrung mit verschiedenen Mitteln, sondern führt unterschiedliche Bemühungen um den gleichen Wahrnehmungsgegenstand zu einer reicheren Erfahrung zusammen.

Noch vielfältiger wird die sinnhafte Basis des Musikerlebens durch Selbstmusizieren. Selbstmusizieren und Tanzen schließen über die Leistungen verschiedener Sinne hinaus die Selbsttätigkeit als Erfahrung mit ein. Nicht zuletzt deshalb ist **L e r n e n** beim **M u s i k m a c h e n** von anderer Problemstruktur. Da Musikhören beim Musikmachen immer inbegriffen ist, behält alles über das Lernen beim Musikhören Gesagte auch hier seine Gültigkeit.

Noten können Hörvorstellungen initiieren oder präzisieren helfen. Der geübte Notenleser entwickelt an Hand des Notenbildes die Klangvorstellung. Noten ermöglichen aber auch bezüglich der Tonhöhen die direkte Verbindung von Notenbild und entsprechendem Griff auf einem Instrument. In diesem Falle geht die Vorstellung des zu Spielenden der Realisation nicht voraus, sondern folgt ihr erst.

Vokales Musizieren unterscheidet sich vom instrumentalen Musizieren maßgeblich dadurch, daß es die Klangrealisierung über die direkte Verbindung Note-Instrumentengriff nicht gibt. Vom-Blatt-Singen gelingt nur, indem der Sänger durch das Sehen der Noten eine musikalische Vorstellung entwickelt, die er dann realisiert.

Lernen beim instrumentalen Musizieren fügt — wie beim Singen — der sinnhaften Erfahrung die der Klangerzeugung hinzu. Zwar ist die Intimität der eigenen Stimme nicht gegeben, aber dafür wird es möglich, Klänge selbst zu erzeugen, die weitab vom vokalen Timbre liegen und nicht an den Tonraum der Stimme gebunden sind.

Zusammenfassung

Im Gegensatz zu den lerntheoretischen Arbeiten, die auf Reiz-Reaktions-Verhalten fußen und Lerngesetze von allgemeiner Gültigkeit untersuchen, gilt der vorliegende Beitrag einer inhaltspezifischen musikalischen Lerntheorie.

Drei Fragen nach den Besonderheiten des Lerninhalts Musik führen zu folgenden Feststellungen:

1. Die Existenzweise als Zeitgestalt teilt die Musik mit den Bewegungsgestalten, mit den ‚sonstigen Zeitgestalten‘ (Schmerzabläufe, Folgen von Wärmeempfindungen und ähnliches) und mit Sprache und Geräusch.
2. Von den Bewegungsgestalten und den ‚sonstigen Gestalten‘ unterscheidet sich Musik durch den auditiven Stimulus.
3. Mit Sprache und Geräusch verbindet sie der auditive Stimulus.
4. Eine Unterscheidung dieser drei auditiven Zeitgestalten erfolgt nach deren Funktionen: Während Geräusche immer direkte und konkrete Informationen über den Geräuscherzeuger liefern, informiert die Sprache über den Sprachcode und unter Einschaltung eines Sprechers indirekt und nicht nur über Konkretes.
5. Unter den auditiven Gestalten ist nur Musik frei von Informationsaufgaben über Umweltgegebenheiten.
6. Nur Musik ist immer nicht-dinghaft sinnhaft konkret.

Durch die Seinsweise der Musik hat das Lernen durch Hören in der Musik zentrale Bedeutung. In der ‚seelischen Gegenwart‘ vereinigen sich auf den Existenzmoment als Erlebnissachverhalt

1. soeben Gehörtes,
2. aktuelle Hörerfahrung und
3. die Antizipation unmittelbar bevorstehender Hörerfahrung.

Durch die ‚Simultanisierung‘ des Musikalisch-Prozessualen wird die Matrix für die notwendigerweise simultane Speicherung im Gedächtnis geschaffen. Die sinnhafte Speicherung schließt die Information über die jeweilige Stellung der Einzeldaten in der Abfolge des Klanglichen mit ein.

Eine Analyse des Lerninhalts Musik führt eine erstaunliche Ordnung zutage:

1. Der einzelne Klang als einfachster musikalischer Lerninhalt liefert mit Klangfarbe, Dauer, Lautstärke und Dynamik sozusagen klangliches Rohmaterial nicht-relationaler Provenienz. Schon der einzelne Klang schließt zugleich Geräuschinformation ein.
2. Rhythmisches wird durch die Gestaltungsmodi, die jedem einzelnen Klang zukommen, und die relationalen zeitlichen Gestaltungen des Rhythmus

— Akzentrhythmus und Tonlängenrhythmus — realisiert. Konstituierende Momente sind nur die relational strukturierenden Momente.

3. Melodisches wird realisiert durch die Gestaltungsmodi des Einzelklangs, Rhythmus und Tonhöhenveränderungen. Es wird konstituiert durch die relationalen Strukturierungsmomente des Rhythmus und der Tonhöhenveränderungen.
4. Beim Hören von Harmonien tritt zu den Momenten, die den einzelnen Klang, den Rhythmus und die Melodie realisieren und konstituieren, noch das In-Beziehung-Setzen von gleichzeitig Erklingendem hinzu. Konstitutive Bedeutung haben auch bei der Harmonie nur die relationalen Momente.

Alle relationalen Momente sind nur denkend erfassbar.

Zu dieser Strukturanalyse des Lerninhalts Musik bietet die ontogenetische musikalische Entwicklung eine erstaunliche Parallele.

Abschließend werden sechs vielsinnige Erfahrungsweisen der Musik vorgestellt.

Literatur

Bühler, K.: Sprachtheorie. Jena 1934.

Davies, J. B.: The Psychology of Music. London 1978.

Eyferth, K.: Lernen als Anpassung des Organismus durch bedingte Reaktionen. In: Handbuch der Psychologie, Bd. 1, 2. Halbband, Göttingen 1964, S. 76-117.

Fletcher, H. & Munson, W. A.: Loudness in definition, measurement, and calculation. In: Journal acoust. Soc. America, 1933, 5, S. 82 ff.

Fricke, J. P.: Intonation und musikalisches Hören. Köln 1968. Maschinschriftlich

Gagné, R. M.: Die Bedingungen des menschlichen Lernens. Hannover 1973.

Graumann, C. F.: Nicht-sinnliche Bedingungen des Wahrnehmens. In: Handbuch der Psychologie, Bd. 1, 1. Halbband, Göttingen 1966, S. 1031-1049.

Guthrie, E. R.: The Psychology of Learning. New York 1935.

Hilgard, E. R. & Bower, G. H.: Theorien des Lernens I. Stuttgart 1971.

Hilgard, E. R. & Bower, G. H.: Theorien des Lernens II. Stuttgart 1971.

Kainz, F.: Psychologie der Sprache, Bd. 1, Stuttgart 1967.

Köstlin, K. R. von: Ästhetik. Tübingen 1869.

Lundin, R. W.: An objective psychology of music. New York 1967.

Mach, E.: Beiträge zur Analyse der Empfindungen, 1. Abth. Jena 1886, 1922.

Meumann, E.: Untersuchungen zur Psychologie und Ästhetik des Rhythmus. Leipzig 1894.

Moog, H.: Beginn und erste Entwicklung des Musikerlebens im Kindesalter. Ratingen 1967.

Moog, H.: Zum Gegenstand der Musikpsychologie. In: Psychologische Rundschau 78, 1977. S. 110-125.

- Moog, H.: Zur pädagogischen Förderung Behinderter durch Musik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 30, 1979, S. 765-767.
- Pawlow, J. P.: Conditioned reflexes. London 1927.
- Skinner, B. F.: Science and human behaviour. New York 1953.
- Spohn, Ch.: Research in learning rhythms and the implication for music education. In: Bulletin of the Council for Research in Music Education, Nr. 50, 1977, S. 62-66.
- Stephani, H.: Zur Psychologie des musikalischen Hörens. Regensburg 1956.
- Stern, W.: Allgemeine Psychologie auf personalistischer Grundlage. Den Haag 1950.
- Stevens, S.S.: The relation of pitch to intensity. In: Journal acoust. Soc. America, 6, S. 150-154.
- Stevens, S. S. & Davies, H.: Hearing: its psychology and physiology. New York 1938.
- Thorndike, E. L.: The psychology of learning. New York 1913.
- Tolman, E. C.: Purposive behaviour in animals and men. New York 1932.

Prof. Dr. Helmut Moog
c/o Köln. Seminar für Musikische Erziehung
Frangenheimstr. 4
D-5000 Köln 41

Wahrnehmungspsychologische und neurophysiologische Aspekte des Musiklernens

GERTRUD MEYER—DENKMANN

Günter Kleinen (Hg.): *Musik und Kind*. - Laaber: Laaber 1984.
(*Musikpädagogische Forschung*. Band 5)

Während Detailforschungen über Merkmale und Fähigkeiten speziell des Musikhörens beim Kinde durch zahlreiche verschiedenartige Tests und andere Verfahren bekannt sind, bleiben Forschungen über Relationen der Hörfähigkeit zu intermodalen und integrierenden sensorischen Leistungen eine Seltenheit.

Wenn im folgenden einige diesbezügliche Überlegungen skizziert werden, so basieren die damit zusammenhängenden Unterrichtsversuche nicht auf solchen Forschungsansätzen, die im Sinne einer „*Geständniswissenschaft*“ (Foucault) mit einem vorgefaßten Wissen und mit vorformulierten Thesen beim Kinde das untersucht und beurteilt, was sie wissen will. Umgekehrt wollte ich nach mehrjährigen Unterrichtsversuchen wissen, w a r u m die Kinder mit einem nicht traditionellen Lernangebot und mit einem nicht direktiven Lehrverfahren in mir unbekannter Weise reagierten. Dieser Vorgang setzt den Willen und die Fähigkeit voraus, „*erfahren zu wollen*, w a s ein Kind *erfahrbar macht*“, w i e Lernstrukturen zustande kommen und sich aufbauen. Auf der Basis theoretischer Arbeit über Entwicklung und Einflüßbereiche der Sinnesorgane — der Wahrnehmungs- und Erkenntnistätigkeit —, das Verständnis der Funktion intermodaler Leistungen und integrierender Hirnfunktionen sowie der unterschiedlichen, aber sich ergänzenden Informationsverarbeitung beider Hemisphären ergaben sich für mich nicht nur eine Klärung der Lernstrukturen beim Kinde, sondern ebenso Konsequenzen für eine zu verändernde Lehrtätigkeit.

Die Erforschung eines entwicklungslogischen Prozesses kindlichen Lernens hat in den einschlägigen Lerntheorien zwar allgemein Beachtung gefunden. Ihre Übertragung auf einen entwicklungslogischen Aufbau des Musiklernens ist hingegen m. E. noch kaum untersucht, noch weniger konsequent praktiziert worden. Zu meinen, mit der Übernahme einiger modernistisch dünkender Lerninhalte auch schon den entwicklungslogischen musikalischen Lern- und Denkstrukturen beim Kinde und den notwendig damit zu verbindenden Handlungsstrategien entsprochen zu haben, ist jedenfalls ein deutliches Mißverständnis.

Pränatale Sinneseindrücke und ihre Bedeutung für das spätere Hörverhalten

Die ersten pränatalen Sinneseindrücke, vermittelt über eine Mutter/Kind-Symbiose als akustische, kinästhetische, rhythmisch motorische Funktionen, sind entscheidend als vorgeburtlicher Prägungsfaktor (Clauser 1971, 71). Sie bedingen später die Herausbildung sowohl einer Kommunikationsfähigkeit, eines sozialen Selbstverständnisses als auch die Art des musikalischen Erlebnisbereichs, sei es (nach Willms 1977) als Reaktion auf „Geräuschangst“ (vgl. Clausner, 40), als „narzißtische Lust“ bzw. als regressives Hörverhalten oder mit einem „progressiven Erleben“, d. h. Musik als Objekt des bewußten Interesses zu behandeln.

Neuere Beobachtungen des Hörverhaltens bei Kindern und Jugendlichen in Bezug zu psychovegetativen Reaktionen und Regressionsbedürfnissen, speziell beim Hören bestimmter Rockmusik, weisen auf die „*Öffnung der Wahrnehmung hin zu vorsprachlichen Erlebnisquellen*“, „*auf das Durchlässigwerden in Richtung früher symbiotischer Wünsche und Phantasien*“ (Breyvogel/ Helsper 1980, 432), die über das Erlebnis narzißtischer Gleichgewichtszustände, die dem Urerlebnis der intrauterinen Homöostase nachempfunden sind, vermittelt werden. Die Ursachen dieses Hörverhaltens und seiner Bedürfnisse werden (nach Ziehe 1979, 74) in der beschleunigten Veränderung der sozialen Wirklichkeit und den Familienstrukturen sowie den damit zusammenhängend erfahrenen Brüchen gesehen (vgl. Meyer-Denkman 1981, 174, und 1981, 249).

Die Bedeutung der frühen Sinneseindrücke für das spätere Hörverhalten muß im Zusammenhang des Verständnisses der Funktion der Sinnesorgane und der Wahrnehmungstätigkeit gesehen werden.

Zur Funktion der Sinnesorgane und der Wahrnehmungstätigkeit

Die Funktion der organismischen Grundlagen der Wahrnehmung läßt sich als ein offener, rückgekoppelter Steuerungsprozeß beschreiben, der zwischen aus der Umwelt einlaufenden Informationen und den aufnehmenden Sinnesorganen verläuft. Die Signale und Informationen werden in bestimmten Hirnrindengebieten integriert, verglichen, mit Gedächtnisinhalten verbunden, bis eine bewußte Wahrnehmung im Zentralnervensystem (ZNS) vollzogen wird. Es besteht also ein funktionaler Zusammenhang zwischen Wahrgenommenem und der Erzeugung der Wahrnehmung.

Vergleiche, Unstimmigkeiten, Korrekturen lassen diese Verarbeitungsprozesse nicht in einer Richtung verlaufen. Auch spielen die sensorischen Aktivitäten sich stets zwischen verschiedenen Sinnesorganen ab, die durch Aufmerksamkeitserhöhung, explorative Orientierungsreaktionen, Neugierhaltung usw. in ihrer Qualität bestimmt werden (vgl. Stadler 1975, 65).

Wahrnehmungstätigkeiten, verstanden als eine „*aktive Lebenstätigkeit des Menschen*“ (Holzkamp 1973, 29), und Informationsverarbeitungen werden ferner in Prozessen der Selektion, der Analyse und Synthese gebrochen, ein Prozeß, der durch bewußtseinsfähige Wahrnehmungs-, Denk-, Planungs- und Sprachprozesse gesellschaftlich vermittelt ist (vgl. Klix 1971, 238, und Stadler 1975, 78).

Intermodale Leistungen und ihre neurophysiologische Integration

Aufgrund der funktionalen Einheit von Wahrnehmung und äußerer Aktivität ist das Wahrgenommene umso adäquater, „*je mehr Sinne an der Erfassung beteiligt sind. Besonders die Betätigung der Nahsinne verläuft in der Form der direkten handelnden Auseinandersetzung mit der gegenständlichen Welt. Die Fernsinne Hören und Sehen bauen auf der nahsinnlichen Handlungserfahrung auf und schließen deren Funktionen ein*“ (Homburg 1978, 197).

„*Über je mehr Kanäle also eine Information eintrifft, umso eher wird sie solche Assoziationsmöglichkeiten vorfinden. Je mehr Assoziationen aber, desto größer auch die sogenannte Motivation, der Beweggrund, der Antrieb und damit auch die Aufmerksamkeit zum Lernen*“ (Vester 1975, 144).

Der Gehirnforscher John C. Eccles spricht von „*intermodalen Transfers, d. h. zwischen visuellem und Berührungserkennen*“, von Projektions- und Assoziationsfeldern, die unterschiedliche Sinnesbahnen vereinen (Eccles 1977, 320). Nach dem Neurophysiologen A. R. Luria „*sind intermodale Leistungen zwischen dem Hör-, Seh-, Bewegungs- und Tastbereich von der Art, wie sie in der Kommunikation verlangt werden, einer komplexen Entwicklungsstufe zuzurechnen und stellen eine höhere neurophysiologische Integration als sinnesspezifische Leistungen dar*“ (Luria 1970, 52).

Aufgrund dieser wahrnehmungspsychologischen und neurophysiologischen Aspekte bleibt festzuhalten: Ausschlaggebend für die Qualität musikalischer Lernprozesse ist nicht nur eine Förderung der Hörfähigkeit als solcher, sondern das Zusammenwirken von

1. multisensorischen Angeboten und ihrer Verarbeitung,
2. ihre Intermodalität, d. h. die Wechselwirkung intersensorischer Leistungen,

3. ihre Fähigkeit, strukturelle Gemeinsamkeiten zwischen den sensorischen Angeboten abzugreifen, die zu Transfer- wie zu Abstraktionsleistungen führen.

Konsequenzen für eine Optimierung der Wahrnehmungsqualität, der perceptiven Differenzierung und einer anzustrebenden Kongruenz zwischen Klangvorstellung und Klangproduktion

Angesichts der genannten Voraussetzungen für die Qualität von Wahrnehmungs-, Denk- und Lernleistungen reichen jene Ansätze einer Wahrnehmungserziehung, die sich lediglich auf das Hören und Erkennen musikalischer Parameter bezieht, nicht aus. Es müssen komplexere Lernprozesse entwickelt werden, die eine umfassende Entfaltung der Wahrnehmungssensibilität und einer perceptiven Differenzierung zulassen. Hierzu einige Überlegungen:

– Als Basis sind die frühen entscheidenden Prägungsfaktoren eines Kindes zu berücksichtigen; die auch spätere Lernniveaus zu beeinflussen vermögen, nämlich die genannte Einheit der akustischen, kinästhetischen und rhythmisch-motorischen Funktionen. Ihr Verbund, vom Kind als lustvoll erlebte Handlungserfahrung vollzogen, sollte jede Lernsequenz bestimmen.

– Um jene Faktoren wie Motivation, Neugierhaltung und explorative Orientierungsreaktionen zu garantieren, die die Qualität sensorischer Akte bestimmen, muß eine Lernumwelt geschaffen werden, die sich mit ihren Materialien, Instrumenten, Medien - auch technischen! - auf die durch den industriell ständig weiter ausgebauten Medienverbund bestimmten Bedürfnissen und Interessen der Kinder einläßt, diese aber in produktiver Weise umzufunktionieren versteht (Meyer-Denkman 1984).

– Über „Mehr-Kanal-Informationen“ sind bildhafte assoziative Vorstellungen als symbolhafte Repräsentanzen des Denkens zu schaffen. „*Wahrnehmen und Vorstellen sind zwei verwandte Prozesse, beide sind ihrem Wesen nach konstruktiv und nicht passiv registrierend und wiedergebend*“ (Steiner 1975, 113). Assoziatives und bildhaftes Denken bereichern nicht nur das Musikerleben, sondern vermögen Aufschlüsse über die Wechselwirkung zwischen Musik und Film und den damit verbundenen massenmedialen Steuerungsfunktionen einzuleiten.

– Auf der Basis nahsinnlicher Handlungserfahrungen und multisensorischer Aktivitäten der auditiven, taktilen, kinästhetischen und optischen Sinnestätigkeiten mit unterschiedlichen Materialien sind erstens durch eine mehrkana-

lige Speicherung eine Erhöhung der Wahrnehmungsqualität und der Gedächtniskapazität zu erwarten - zweitens, damit zusammenhängend, sind über den rückgekoppelten Wechselbezug zwischen Handlung und Wahrnehmung Voraussetzungen für eine antizipierende „Wahrnehmungstätigkeit und somit die Ausbildung einer adäquaten Klangvorstellung zu schaffen (Meyer-Denkmann 1970, 25 f.). Die Graphik auf S. 156 versucht dies zu verdeutlichen.

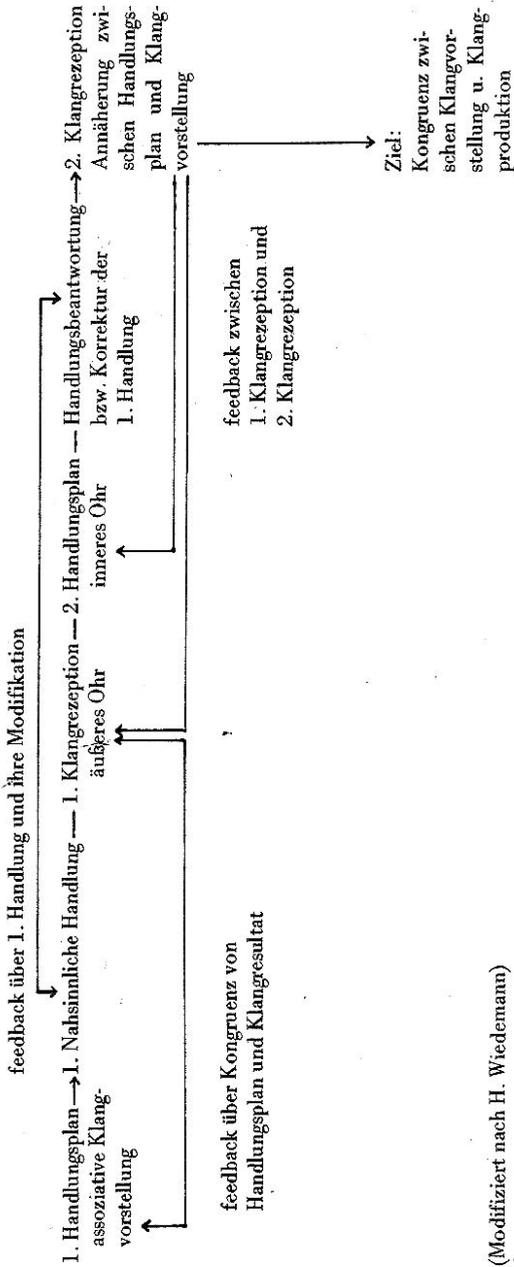
– Im Sinne eines „intermodalen Transfers“ höhere sinnesspezifische Leistung ist der Wechselbezug und die Übertragung verschiedener Sinnestätigkeiten als Einleitung von Transferleistungen zu unternehmen, die aber nicht mit synästhetischen Vergleichen zu verwechseln sind! Es geht hingegen bei der Übertragung von z. B. ertasteten Materialstrukturen in Klangstrukturen, von Bewegungs- in Klangvorgänge (und umgekehrt) oder der Übertragung von Gehörtem in visuelle Zeichen u. a. um das Ausführen und Erkennen konkreter struktureller Gemeinsamkeiten (Meyer-Denkmann 1970, 25 f.).

– Grade der Wahrnehmungsdifferenzierung und der Erkenntnistätigkeit lassen sich an diesen Transferleistungen überprüfen. Statt einer Forderung verbaler Definitionen oder Beschreibungen sollte bedacht werden, daß das Ausdrucks- und Symbolverhalten, auch die semantische Kompetenz eines Kindes, größer ist, als es seine verbalen Äußerungen vermuten lassen.

Grade der perzeptiven Differenzierung ,können über folgende Stufen vollzogen werden, bei denen Wahrnehmen und Handeln als eine funktionale Einheit anzusehen sind:

1. Aufmerken, Reagieren durch Klangaktionen und Bewegung.
2. Lokalisieren der räumlichen Entfernung, Richtung und Bewegung von akustischen Ereignissen.
3. Identifizieren, wer wo welche akustischen Ereignisse womit erzeugt hat, erkennen, welche Funktion sie haben.
4. Unterscheiden, Zuordnen, Vergleichen von Eigenschaften der Klänge und Geräusche, beginnend mit Vergleichen nach „*maximalen Kontrasten*“ (H. Jacobsen 1969, 93), dann nach Veränderungsgraden.
5. Verbindung und Wechselwirkung erkennen zwischen Art des instrumentalen/vokalen Klangmaterials, der Klangerzeugung und des Klangerlebnisses.
6. Akustomotorische Imitation, Koordination und Variation zwischen Produktions- und Perzeptionsprozessen in intermodaler Wahrnehmungs- und Ausführungsregulation.
7. Filtern und Kombinieren: unter Störbedingungen die Aufgaben 1-6 ausführen.
8. Gliedern des Raumes und der Bewegung nach akustischen Gesichtspunkten.

Anzustrebende Kongruenz zwischen Klangvorstellung und Klangproduktion



(Modifiziert nach H. Wiedemann)

9. Gliedern der Zeit und der Bewegung: Tempo — Dichte — Folge — Pause — Dauer — Gleichzeitigkeit (modifiziert nach Homburg 1978, 289).

Zum Prinzip der Differenzierung und Integration in der Entwicklung der Wahrnehmungsfähigkeit und die Übertragung auf eine Lernorganisation des musikalischen Gegenstandes

Es ließe sich auf einige Aspekte der Gestalttheorie rekurren hinsichtlich ihrer Annahme, daß in der kindlichen Entwicklung zunächst ungegliederte Ganzheiten wahrgenommen werden, daß also ein Abbild sich nicht aus einzelnen Elementen in der Wahrnehmungstätigkeit zusammensetzt. Auf diese Erkenntnis berief sich auch die Ganzheitsmethode des Lesenlernens, die aber angesichts ihrer auf Einseitigkeit beruhenden Mißerfolge fallen gelassen wurde. So wie der Wahrnehmungsprozeß in seiner Ausdifferenzierung zwischen Informationseingaben, Selektion und einer zusammenfassenden Erkenntnistätigkeit ein Vorgang ist, der zwischen Analyse- und Syntheseleistungen verläuft, so ist „*der Prozeß der Ausgliederung und Zusammensetzung bzw. der Differenzierung und Integration ein Entwicklungsprozeß, sowohl in der aktuellen Wahrnehmung als auch in der Entwicklung der Wahrnehmungsfähigkeit im Laufe des Lebens. Wir müssen hierin ein dialektisches Prinzip der Wahrnehmungsentwicklung und Organisation sehen, welches der Analyse und Synthese im Erkenntnisprozeß entspricht*“ (vgl. Rubinstein 1971). W. Metzger formuliert dieses Prinzip wie folgt (1968, 326): „Die natürliche Entwicklung geht nicht einsinnig vom Umfassenden zum Einzelnen, sondern von einem Neben- und Nacheinander verhältnismäßig einfacher Gestalten sowohl abwärts im Sinne einer Aufgliederung als auch aufwärts im Sinne des Zusammenschlusses zu immer umfassenderen, reicherem und verwickelteren Gestalten“ (zitiert nach Stadler 1975, 125).

Es wäre also entwicklungslogisch und wahrnehmungspsychologisch falsch, den Unterrichtsstoff entweder allein additiv in der kindertümelnden Reduzierung auf kleine und kleinste Lernschritte aufzubauen oder im Sinne einer allgemeinen musischen Ganzheit vorzugehen. Zwar ist ein Zeit und Klang global umfassender Bereich anzusetzen, der aber gleicherweise in zeit-räumlichen Gruppierungen, in Verhältnissen der Dichte und Klangmischung gegliedert und in relativen Klangeigenschaften differenziert wird. Die dabei entstehenden Strukturen werden wiederum in formale Proportionen integriert (Meyer-Denkman 1970, 10, 20).

Zwar lassen sich auch bei einigen Entwicklungspsychologen, besonders bei Jean Piaget, Anhalte finden, die diesem Prinzip der Differenzierung und Integration entsprechen (z. B. Entwicklung des Zeitbegriffs beim Kinde; Entwicklung der Intelligenz). Doch mit Recht hat Hans Aebli und im Bezug zur Sprachentwicklung auch L. S. Wygotski (1977, 92) darauf hingewiesen, daß Piagets Entwicklungsstufen von einem stationären Begriff des Lernens ausgehen, der letztlich in einen selbstregulierten Entwicklungsprozeß mündet, wobei bei der Entstehung der Handlungs- und Denksysteme die soziale Umwelt des Kindes und ihr Niederschlag in Wahrnehmungs- und Bewußtseinsprozessen und auch die Gestaltung der Lernsituation selbst ausgeklammert bleibt.

Werden kognitive Lernstrukturen einseitig bevorzugt – die als Untersuchungsgegenstand bei den meisten Entwicklungs- und Lernpsychologen im Zentrum stehen – und bleiben die Interaktionen eines Kindes mit seiner Umwelt und den Massenmedien unberücksichtigt, so kann diese Fehlhaltung auf Kosten der Gesamtheit einer kindlichen Persönlichkeitsentwicklung gehen. Umgekehrt bleiben solche bewahrenden Lernvorgänge ineffektiv, die im Vorfeld musischer Ganzheitlichkeit beharren.

Bevor Möglichkeiten einer Auflösung dieser Dichotomien diskutiert werden können, müssen die Komponenten dieser Teilung bekannt sein.

Aspekte der kognitionspsychologischen Lerntheorien zum strukturellen Lernen und ihre Übertragung auf ein musikalisches Problemlöseverfahren.

Bleibt bei den linearen und monokausalen Verfahren der S-R-Theorien mit ihren inhaltsfreien Verhaltensgleichungen die Frage nach dem Subjekt des Lernens ausgespart und einer „Black Box“ überlassen, so werden beim kognitionspsychologischen Ansatz „hingegen *Mutmaßungen über die innere Einrichtung des schwarzen Kastens angestellt*“ (Reulecke Hrsg. 1977, 8), es wird also versucht zu klären, wie gelernt wird.

Hierzu muß noch einmal auf die neurophysiologische Organisation einer Integrationsleistung hingewiesen werden. „*Zur Realisierung einer integrierenden Hirnfunktion ist nicht die Erregung irgendwelcher einzelner sensorischer Systeme von Bedeutung, sondern ihre gegenseitige Wechselbeziehung*“ (J. M. Feigenberg 1972, 10). „*Die vielfältigen Verflechtungen der sensorischen Projektionsfelder und der motorischen Ursprungsbahnen führen bei den synchronen und rückgekoppelten Aktivitäten dieser Felder zu strukturellen Netzen, die bei wiederholter Aktivierung schneller gebahnt werden und eine*

gewisse Stabilität gewinnen“ (Homburg 1978, 347). Analog diesen neurophysiologisch angelegten strukturellen Netzen wird die Eigenart menschlichen Denkens als ein Denken in Strukturen verstanden mit der Fähigkeit, „nicht nur (unterschiedliche) Merkmale als solche, sondern Beziehungen zwischen den Merkmalen für eine Problemlösung zu evaluieren“ (Reulecke 1977, 39). Im Sinne eines strukturellen Lernens bedeutet dies, daß nicht „Einzelelemente und Einzelbestände gelernt werden, sondern Strukturen; die Verhältnisse zwischen den Elementen sind Gegenstand des Lernens. So entstehen kognitive Netze, die mit wenig Einspeicherungen eine Reichweite auch auf nicht direkt herangezogene Elemente sicherstellen. Damit ist ein Beleg für die Vermutung gegeben, daß die höhere Nerventätigkeit auf Strukturen, auf Gestaltprinzipien gerichtet ist. Es wird das Muster abgegriffen, nach dem die innerorganismische repräsentierte Materie organisiert ist“ (Homburg 1978, 348). Nicht hohe und tiefe Töne, laute oder leise werden nerval abgebildet, ausschlaggebend ist die zeitliche Aufeinanderfolge der Inputs und ihre räumliche Verteilung in der Aktivität der Hirnrinde. Ebenso ist beim Hören und Reproduzieren einer Melodie nicht die absolute Tonhöhe maßgeblich, sondern die zeit-räumlichen Verhältnisse der Töne zueinander, sonst wäre das Wiedererkennen der gleichen Melodie im Falle ihrer Transposition kaum denkbar.

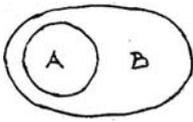
In diesem Sinn ist bei der Organisation des Musikkernens von relativen Ton- und Zeitverhältnissen auszugehen, die über eine symbolhafte graphische Notation zu absoluten Tonhöhen und metrischen Zeit- und Dauerverhältnissen fortschreitet (Meyer-Denkman 1970, 39).

Entsprechend dieser „strukturellen Netze“ darf die Organisation eines Musikkernens nicht die Summierung elementarer Merkmale als solche bedeuten, sondern die Beziehung zwischen unterschiedlichen Merkmalen musikalischer Strukturen. Diese können wiederum zu außermusikalischen Gegebenheiten in Beziehung gesetzt werden.

Ein Musikkern, das von Verhältnissen bestimmter Größen ausgeht, bei der nicht die Summe der Daten, das Aneinanderreihen einzelner Elemente entscheidend ist, sondern die Art ihrer Beziehungen (vgl. Bergios 1968, 248), leitet über die Fähigkeit, strukturelle Gemeinsamkeiten herzustellen und zu erkennen, nicht nur ein Abstraktionsvermögen, sondern auch Transferleistungen ein und dies über wiederkehrende Aktivitätsschwerpunkte, bei denen die Regel, das strukturelle musikalische Prinzip, nach der sie operieren, bewußt wird. Entsprechende musikalische Aufgabenstellungen, die als ein „musikalisches Problem“ gelöst werden sollen und auf strukturähnliche Aufgaben

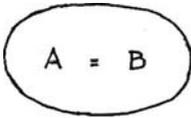
übertragen werden, habe ich an anderer Stelle ausgearbeitet (Meyer-Denkman 1970, 49, 1972, 76-80).

Gemeinsame Merkmale aufdecken führt zur Begriffsbildung. „Begriffe werden sowohl mit Hilfe sensomotorischer Akte als auch mittels bildhafter Vorstellungen und Sprache konstruiert“ (Steiner 1975, 120). Daß „die Struktur von Begriffen in der Logik durch die Relation ihrer Merkmale bestimmt“ wird, habe ich anfangs allerdings nicht gewußt, aber mit den Kindern praktiziert und zwar in Bezug zur Organisation von Klangmischungen als strukturellen Mengenverhältnissen, die durch Relation ihrer Merkmale bestimmt werden (modifiziert nach Homburg 1978, 349):



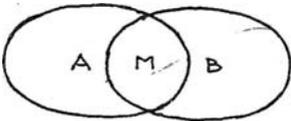
Enthaltensein:

Jedes Element in A (z., B. Holzschlagzeug) ist auch ein Element der größeren Elementenmenge von B (unterschiedliche andere Percussioninstrumente).



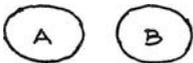
Identität:

A ist eine Teilmenge von B und B ist eine Teilmenge von A (unterschiedliche Fellinstrumente in gleicher Mengenverteilung).



Intersektion:

M -umfaßt Elemente, die sowohl in A als auch in B enthalten sind (eine Zither wird zusammen mit anderen Saiteninstrumenten gespielt).



Disjunktion:

Kein Element von A oder von B ist miteinander verwandt (Schlagzeug — Saiteninstrumente).

Die Übertragung dieser „Struktur von Begriffen“ bezieht sich also auf das musikalische Prinzip „Organisation von Klangmischungen“. Dabei ist das Problem einer bestimmten Anordnung und Mengenverteilung bestimmter Klangfarben, in diesem Fall bestimmter Instrumentalmischungen, zu lösen. Innerhalb einer Klanggruppe könnte das einfachste Mengenverhältnis das von viel zu wenig sein. Dieses kann sich bei einer Übertragung dieses Prinzips jeweils auf Tonhöhen-, Dauern-, Lautstärke- oder Klangfarbenverhältnisse

innerhalb einer musikalischen Struktur beziehen. Z. B. viel helle, wenig dunkle Klänge; oder in eine Collage von mehreren Schlagermelodien sollen einige wenige Umweltgeräusche eingemischt werden usf.

Daß solche Aufgabenstellungen mit Kindern ab fünf Jahren realisierbar sind, war nur möglich über vorangegangene Lernerfahrungen und über Faktoren, die nach Aebli „*eine Verschiebung der Strukturhöhe beim Kind herbeiführen*“ (in Steiner 1975, 104), nämlich durch die Art konkreter Operationen, über Grade der Komplexität der Aufgabenformulierung und durch den Grad der Motivation (vgl. Meyer-Denkman 1970, 26, 48, 1972, 76-80). Die mit solchen Aufgaben verbundenen „*Umstrukturierungsleistungen*“, die schon bei der Wahrnehmungstätigkeit nur dann auftreten „*wenn ein Reizmuster mehrere Deutungen zuläßt*“ (Stadler 1975, 117), impliziert beim Musiklernen solche Angebote, die durch ihre Offenheit mehrere Deutungen und somit Modifikationen zulassen. Die Einstudierung einer „*pädagogischen Musik*“ für Kinder läßt wohl selten solche Umstrukturierungsleistungen zu.

Die Modifikation eines musikalischen Lerngegenstandes impliziert außerdem Initiative, Originalität und Flexibilität sowie die Möglichkeit selbstentscheidender Handlungsvollzüge. Gelingen kann eine solche Initiative nur, wenn Lernen durch Motivation gestützt wird, und diese erwächst ehestens durch Berücksichtigung der kommunikativen und der umweltbedingten Bedürfnisse und Interessen der Kinder.

Diese, weitgehend durch die Inhalte und Strukturen der audio-visuellen Medien bestimmt, beeinflussen mit Sicherheit auch die Wahrnehmungsstrukturen und Rezeptionsdispositionen der Kinder. Diesbezügliche genauere Untersuchungen sind relativ selten. Zumindest kann vermutet werden, daß durch die wechsel- und bewegungsbetonten Filmstrukturen, durch die Steigerung einer sinnlichen Inanspruchnahme, bedingt durch das audio-visuelle Reizbombardement (vgl. Hengst 1981, 38), eine strukturelle Leistung des Inbeziehungsetzens von Merkmalen und somit auch eine Distanzierung und bewußte Verarbeitung der Medieninhalte für ein Kind kaum möglich ist. Die durch die Filmtechnik bedingte kaleidoskopartig reagierende Wahrnehmungsstruktur und eine durch vermehrten Fernsehkonsum bedingte regressiv passive Rezeptionsdisposition, häufig kompensiert durch eine emotionale Handlungsregulation, diese Haltungen bestimmen in entscheidendem Maße auch die Erwartungen, mit denen die Kinder dem Unterricht und auch dem Musikunterricht gegenüber treten.

Daß dieser sich diesen Erwartungen und Bedürfnissen der Kinder und den zugrunde liegenden Problemen einer Medienbeeinflussung öffnet, wäre allerdings dringend geboten.

Abschließende Bemerkungen zu einigen neuropsychologischen Aspekten des Musiklernens.

Auffallend, wenngleich bekannt, ist die Verlagerung des Rezeptionsverhaltens von Kindern und Jugendlichen von optischen Präferenzen zu akustischen (beim Lesen von Comics überwiegt der symbolhaft überhöhte Bildteil). Welche grobe Bedeutung die Musik und das lustvolle Wiedererkennen der Melodien aus bekannten Kinderfilmen des Fernsehens für Kinder hat, wurde von Gisela Prenschoff eindrucksvoll belegt (1980, 151)

Bereits 1969 machte Karel Pech in seiner Arbeit *Hören im optischen Zeitalter* auf die unterschiedliche Struktur der optischen und akustischen Sinneswahrnehmung und ihre Folgen für eine Musikerziehung aufmerksam. Doch anders als K. Pech stellte J. C. Eccles fest: „*Die Verarbeitung der visuellen Information von der Retina zu den Rindenzellen kann als Ablauf einer hierarchischen Ordnung im Sinne einer sequenziellen Anordnung angesehen werden*“ (Eccles 1977, 330). Musikhören ist nach Eccles „*im wesentlichen kohärent und synthetisch, da sie (die Musik) von der Synthese eines aufeinanderfolgenden Inputs von Tönen abhängt*“ (Eccles 1977, 424).

Eine sequenzielle Sinnestätigkeit bedeutet eher eine analytische Fähigkeit. Vermutet wird, „*daß das Zusammensetzen des wahrgenommenen Bildes ein Akt des bewußten Geistes ist, der die Elemente der Merkmalerkennung der Sehzentren abtastet und die.: geeigneten herausliest. Das vollständig zusammengesetzte Bild wird so bewußt wahrgenommen*“ (Eccles 1977, 331).

Die Projektion der akustischen Wahrnehmung korrespondiert eng mit dem limbischen System (in der Evolution eines der ältesten Areale des Gehirns), das für die Auslösung und Verknüpfung von Gefühlen und der Erinnerungswirkung von Gerüchen verantwortlich ist.

Es kann vermutet werden, daß, bedingt durch diese unterschiedliche physiologische Anordnung und Funktion der optischen und akustischen Sinnestätigkeiten, Akzente des Sehens sich eher auf die rational gliedernde, distanzierende und objektivierende Seite der Wahrnehmung verschieben und das Hören eher der gefühlhaften Sphäre zuneigt. Daß Optisches auch emotional zu wirken vermag und eine betont analytische Apperzeption durch das Ohr möglich ist, bleibt unbestritten (vgl. Maletzke 1963, 172).

Es wäre zu einfach, diese unterschiedlichen Seiten optischer und akustischer Wahrnehmung der Lokalisationstheorie und der Hemisphärenteilung gleichzusetzen. Die Isolierbarkeit psychischer Funktionen ist noch weitgehend um-

stritten. Zumindest wird sie häufig, auch im Gefolge des Split-Brain-Paradigmas nach Sperry oder Gazzaniga (ab 1970) zu vereinfacht gehandhabt, nämlich mit der Hervorhebung, daß Emotionen und musische Leistungen in der subdominanten rechten Hemisphäre gelagert seien, sprachliches und analytisches Vermögen hingegen in der dominanten rechten Hemisphäre (vgl. Linke 1981, 85). Die Bezeichnung „sub“ oder „dominante“ Hemisphäre *„scheint eher eine gesellschaftliche als eine neurologische Unterscheidung zu sein. Der dominante oder Hauptmodus unserer Kultur ist verbal und intellektuell, und die kulturelle Betonung kann Beobachtungen beeinflussen“* (Ornstein 1976, 63).

In unserem Zusammenhang ist die Differenzierung der Informationsverarbeitung zwischen beiden Hemisphären des menschlichen Gehirns wie ihre Integration als bilaterale Regulation über den Balken (corpus callosum) für die Frage eines umfassenden Musicklernens von besonderem Interesse.

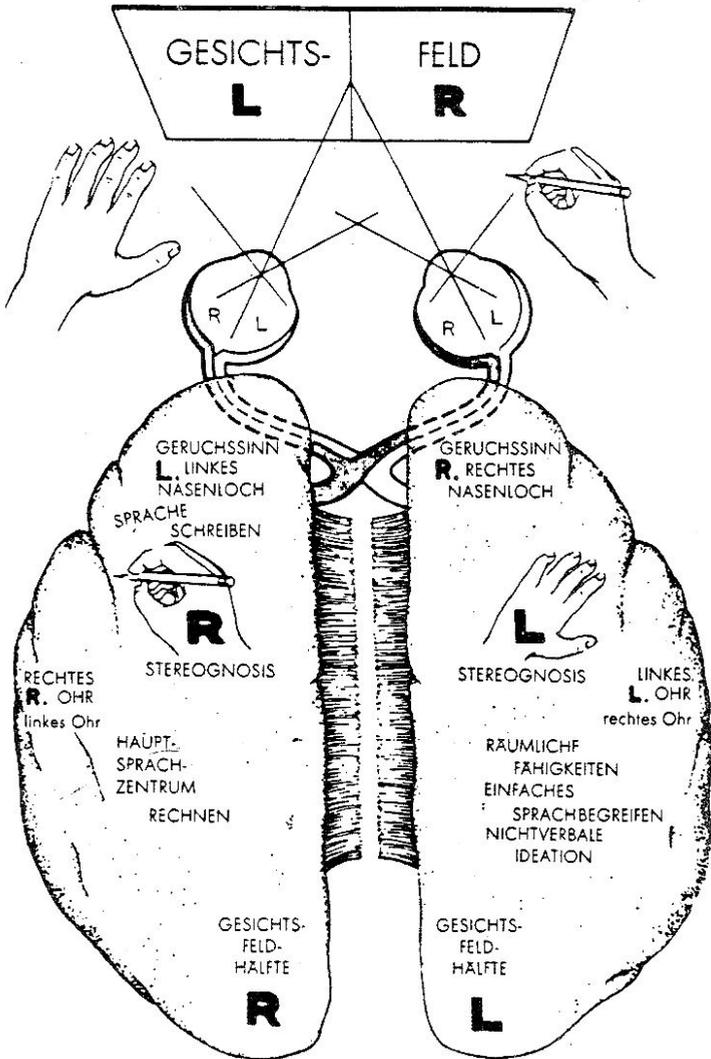
Die angedeuteten Unterschiede der Informationsverarbeitung beziehen sich auf folgende Inhalte (schematisch verkürzt):

Der rechten, subdominantischen Hemisphäre (Zuständigkeit der linken Körperseite mit Hand, Ohr, Auge — vgl. die folgende Abbildung) wird allgemein der musikalische, bildliche und assoziative Bereich zugeordnet und Fähigkeiten wie zeit-räumliche Synthesen, ein beziehungshaftes, ganzheitliches Denken sowie die nicht verbalen Anteile des sprachlichen Ausdrucks.

Der linken, dominanten Hemisphäre (zuständig für die rechte Körperhälfte) werden hingegen syntaktische sprachliche Fähigkeiten :zugerechnet und analytische, sequenzielle und begriffliche Denkoperationen.

Diese Befunde ergaben sich durch zahlreiche Untersuchungen und Experimente bei Patienten, die durch bestimmte neurophysiologische Störungen (z. B. Epilepsie) sich einer Kommissurentrennung beider Hemisphären unterziehen mußten (R. W. Sperry und Mitarbeiter). Auch dichotische Hörtests ergaben wichtige Aufschlüsse, sei es, daß das rechte Ohr seine Überlegenheit für die Worterkennung erwies oder das linke ein besseres Erinnerungsvermögen für musikalische Komponenten aufzeigen soll (Eccles 1977, 368).

Daß die Aufspaltung dieser ursprünglich einheitlich angelegten Funktionen in der Entwicklung eines Kindes erst allmählich vollzogen wird, erscheint bemerkenswert. Aufgrund der sozialen Genese der funktionalen Systeme und der Organbildung besteht der Charakter der höheren psychischen Funktionen darin, daß sie *„nicht mit der Geburt des Kindes fertig vorhanden sind (wie es für Atmungs- oder andere Systeme gilt) und auch nicht selbständig ausreifen, sondern im Prozeß der Kommunikation und der gegenständlichen Tätigkeit des Kindes formiert werden“* (Luria 1970, 52). Nach Luria können



Schema der Projektion der linken und rechten Gesichtsfelder auf die rechte und linke Sehrinde, aufgrund der partiellen Kreuzung im Chiasma opticum. Das Schema zeigt auch andere sensorische Inputs von den rechten Extremitäten zur linken Hemisphäre und von den linken Extremitäten zur rechten Hemisphäre. In ähnlicher Weise kreuzt der Input des Hörens weitgehend, doch der Geruchssinn ist ipsilateral. Es ist bildlich dargestellt, daß die Programmierung der rechten Hand beim Schreiben von der linken Hemisphäre kommt (Sperry [1974]). Nach Eccles 1977, 385.

Störungen eines funktionalen Systems durch Ausbildung eines anderen kompensiert werden. J. C. Eccles weist auf plastische Veränderungen der Verknüpfungen hin, die sich aus dem vermehrten Gebrauch neuraler Systeme ergeben (Eccles 1977, 484).

Die neuropsychologische Funktion der Aufgabenverteilung beider Hemisphären kann aber nicht, wie es häufig geschieht, in der Trennung oder der Wertung zugunsten der dominanten sprachlichen und begrifflichen Fähigkeiten gegenüber den subdominanten musikalisch assoziativen Fähigkeiten gesehen werden. Auch wäre es zu einfach und entspräche nicht den Forschungsergebnissen, das sogenannte ganzheitliche Erleben, die Emotionen und das Schaffen von Musik allein der rechten Hemisphäre zuzuordnen, um der linken Gehirnhälfte nur die rational arbeitende Vernunft und Bewußtseinsfähigkeit zu überlassen (Eccles geht so weit, letztere der rechten Hemisphäre abzusprechen!).

Genauso wie das Wahrnehmen und Verstehen von Sprache sowohl die Erfassung der Lautmuster (rechte Hemisphäre) als auch der syntaktisch kognitiven Funktion von Sprache erfordert (linke Hemisphäre), setzen sich musikalische Fähigkeiten sowohl in der synthetischen Verarbeitung tonaler Qualitäten (rechte Hemisphäre) und der Analyse und Interpretation musikalischer Informationen (linke Hemisphäre) zusammen (Heeschen/Reischies 1981, 51).

Es scheint, daß das Corpus Callosum bei der Informationsverarbeitung eine entscheidende Rolle spielt, sei es Aktivitäten zu synchronisieren oder eine intervenierende wie eine gegenläufige Arbeit zu verhindern. Z. B. gelingt die *„Identifikation musikalischer Phrasen und Melodien genau dann, wenn die linke Gehirnhälfte inaktiviert bleibt“* (Roman Jacobsen 1981, 32). Und umgekehrt: *„Der Sprachverlust des Aphasikers ist oft verbunden mit einer erhaltenden oder sogar entwickelteren Fähigkeit zu singen“* (a.a.O. 31).

Jede Hemisphäre scheint zwar ihren besonderen Denk- und Verarbeitungsmodus zu besitzen, jedoch wird jede je nach Art einer Handlung betont oder zurückgehalten bzw. beide Hemisphären sind als sich notwendig ergänzende tätig.

M. Kinsbourne (1976, 527) erklärt dies anhand eines ausgeführten Experiments, nämlich, *„daß das Summen einer Melodie und das gleichzeitige Spielen dieser Melodie auf dem Klavier verwandte Aktivitäten sind, bei denen es kaum zu einer Interferenz kommt. Aber wenn das Sprachzentrum für das Mitsummen (in der linken Hemisphäre) damit beschäftigt ist eine ganz andere Melodie zu summen, als die (ebenfalls von der linken Hemisphäre kontrollierte) rechte Hand spielt, so kommt es zu einem Interferenzeffekt, der dazu*

führt, daß der Betreffende mit der rechten Hand häufig daneben greift“ (zitiert aus R. M. Restak 1979, 189).

Aus diesem Experiment kann die Begründung der unterschiedlichen, aber sich ergänzenden Informationsverarbeitung beider Hemisphären abgeleitet werden: *„Liegen zwei sensorische Informationen vor, deren Bearbeitung den gleichen Denkmodus verlangt, tritt eine Interferenz auf, die hemmend wirkt. Liegen zwei Informationen vor, deren Bearbeitung unterschiedliche Denkmodi verlangen, wird die Verarbeitung nicht gestört, sondern sogar verbessert“* (Wiedemann 1983, 56).

Übertragen auf ein Musikhören hieße dies, daß Kinder bei einem passiven oder unbewußten Hörverhalten es fertig bringen, gleichzeitig mit dem Hören von Musik ihre Schularbeiten zu machen, während es bei einem aktiven oder analytischen Hören kaum gelingt, gleichzeitig zu lesen oder eine konzentrierte Schreibtätigkeit auszuführen.

Obwohl laut Luria (Prinzip der dynamischen Lokalisation der neurophysiologischen Funktionen) und neueren Forschungsansätzen die Informationsverarbeitung einer größeren interhemisphärischen Disponibilität unterworfen ist (Linke 1981, 86), scheint sich ein Dualismus lokalisationistisch ontologisieren zu wollen. Auch zeigt sich, daß Forschungsarbeiten abhängig sind von der begrifflichen Disposition des Untersuchungsgegenstandes und der Auslegung der Ergebnisse, sei es, daß Sprache lediglich als linguistisch syntaktisches System gilt oder Musik vorwiegend unter dem Aspekt musischer Ganzheitlichkeit betrachtet bzw. des Unbewußte mit schöpferischen Kräften gleichgesetzt wird (vgl. T. R. Blakeslee 1980).

Zusammenfassend soll versucht werden: einige Konsequenzen herauszuarbeiten, die sich aus der dynamischen Lokalisation neuropsychologischer Funktionen und ihrer crossmodalen Integration für ein Musikhören ergeben könnten. Dabei wird die Überzeugung eines einheitlichen Individuums in der Dialektik seiner Einzigartigkeit und Gesellschaftlichkeit vertreten, verbunden mit der Notwendigkeit einer umfassenden Persönlichkeitsentfaltung (Barbara Rohr).

Für ein Musik lernen bedeutet dies:

– Aufgrund der biologischen und sozialen Angewiesenheit auf Lernen, seinen Einfluß auf eine funktionale Organbildung, deren biologische Reifung etwa mit dem siebenten Lebensjahr abgeschlossen sein soll, sowie die gesellschaftlich bedingte Entfaltung höherer kortikaler Funktionen kann die Bedeutung eines frühen Musikhörens nicht hoch genug eingeschätzt werden, vorausgesetzt, daß die gesamte Lernkapazität eines Kindes berücksichtigt wird. Hierzu einige Thesen zu entsprechenden Lehrzielen:

- Wechselbeziehung zwischen den Korrelaten eines Lernarrangements mit seinen emotional-motivationalen — sensorisch-kognitiven — explorativ-kreativen — affektiv-motorischen und kommunikativ-kooperativen Lernfunktionen, die als Voraussetzung für eine umfassende Persönlichkeitsentfaltung angesehen werden kann.
- Ausschöpfung sowohl kognitiv analytisch und sequenziell operierender Strukturen des Musikkernens als auch der synthetisch ganzheitlichen mit ihren assoziativ emotionalen und symbolhaften Bedeutungsebenen.
- Integration solcher Komponenten beim Umgang mit Musik, die den Begriff Kreativität in seiner Komplementarität zu intellektuellen Fähigkeiten bestimmen (Lowenfeld 1962, Guilford 1967. Vgl. Landau 1971, 39).
- Berücksichtigung jener Lernfelder, die durch Überbetonung syntaktisch verbaler und kognitiv rezeptiver Tätigkeiten unterdrückt werden, wie kinästhetische Körpererlebnisse, emotionale Tönung des Ausdrucks- und Symbolverhaltens, das biologische und soziale Bedürfnisse spiegelt, wie Lautgebärden, Körpersprache u. ä.
- Kumulation und Integration komplexer Lernbereiche, die zur allgemeinen Lernverstärkung beitragen, wie Verbindungen zwischen Musik, Sprache und Bewegung mit ihren auditiven, rhythmischen, sensomotorischen und kommunikativen sich gegenseitig stützenden Komponenten.
- Auf der Basis eines persönlichkeitsstabilisierenden Musikkernens lassen sich dann solche Handlungsregulierungen aufbauen, deren perzeptiv begriffliche, intellektuelle und soziale Ebenen sich auf die Aneignung historischer und gegenwärtiger gesellschaftlicher Phänomene der musikalischen Ausdrucksformen und des Musiklebens richten können.
- Über Wahrnehmen als Orientierungsgrundlage, den handelnden Umgang mit konkreten Gegenständen und das Handeln in der Einheit von sensomotorisch auditiver und kognitiv perzeptiver Regulation wird ein Denkhandeln als Bewußtseinsprozeß eingeleitet, der in der kommunikativen Interaktion mit der Umwelt seine Modifikation und aktuelle Veränderung erfährt.

Literatur

- Aebli, FL: Erkennen, Wachsen, Lernen. Stuttgart 1975.
- Bergius, R.: Analyse der „Begabung“: Die Bedingungen des intelligenten Verhaltens. In: Begabung und Lernen. Heinrich Roth (Hrsg.): Stuttgart 1969.
- Blakeslee, Th. R.: Das rechte Gehirn. Das Unbewußte und seine schöpferischen Kräfte. Freiburg 1980.

- Breyvogel, W./Helsper, W.: The Teens in Concert. Westermanns Pädagogische Beiträge 32/1980.
- Clauser, G.: Die vorgeburtliche Entstehung der Sprache als anthropologisches Problem. Stuttgart 1971.
- Döpp, H. J. Narzifä: Ein neuer Sozialisationstyp? In: Päd. extra Buchverlag. Bensheim 1979.
- Eccles, J. C./Popper, K. R.: Das Ich und sein Gehirn. München 1977.
- Feigenberg, J. M.: Funktionelle Verbindungen der sensorischen Systeme. Stuttgart 1972.
- Heeschen, C./Reischies, F.: Zur Lateralisierung von Sprache. In: Schnelle, H. (Hrsg.): Sprache und Gehirn. Frankfurt 1981.
- Hengst, H.: Kinder und Massenmedien. Heidelberg 1981.
- Holzkamp, K.: Sinnliche Erkenntnis Historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung. Frankfurt 1973.
- Homburg, G.: Die Pädagogik der Sprachbehinderten. Rheinstetten 1978.
- Jacobsen, R.: Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze. Frankfurt 1969.
- Jacobsen, R.: Gehirn und Sprache. In: Schnelle, H. (Hrsg.): Sprache und Gehirn. Frankfurt 1981.
- Kinsbourne, M.: The Neuropsychological Analysis of Cognitive Deficit. In: Biological Foundation of Psychiatry. 1976.
- Landau, E.: Psychologie der Kreativität. München 1971.
- Linke, D.: Ganzheit und Teilbarkeit des Gehirns. In: Schnelle, (Hrsg.): Sprache und Gehirn. Frankfurt 1981.
- Luria, A. R.: Die höheren kortikalen Funktionen des Menschen und ihre Störungen bei örtlichen Hirnschädigungen. Berlin 1970.
- Maletzke, G.: Psychologie der Massenkommunikation. Hamburg 1963.
- Metzger, W.: Psychologie. Darmstadt 1968
- Meyer-Denkman, G.: Musiktherapie oder Musikpädagogik in Sonderschulen. In: Musiktherapeutische Umschau. Band 2. Heft 3 und 4/1981.
- Meyer-Denkman, G.: Klangexperimente und Gestaltungsversuche im Kindesalter. Wien 1970.
- Meyer-Denkman, G.: Struktur und Praxis neuer Musik im Unterricht. Wien 1972.
- Meyer-Denkman, G.: Kassettenrekorderspiele und Tonbandproduktionen. Regensburg 1984 (in Vorbereitung).
- Ornstein, R.: Die Psychologie des Bewußtseins. Köln 1974.
- Piaget, j.: Die Bildung des Zeitbegriffs beim Kinde. Zürich 1955.
- Piaget, J.: Psychologie der Intelligenz. Zürich 1947.
- Preuschhoff, G.: Musik im Fernsehen — Herausforderung an den Musikunterricht. In: Musik und Bildung 3/1980.
- Restak, R. M.: Geist, Gehirn und Psyche. Frankfurt 1981.
- Reulecke, W. (Hrsg.): Strukturelles Lernen. 1977.
- Rohr, B.: Handelnder Unterricht. Rheinstetten 1980.
- Rubinstein, S. L.: Sein und Bewußtsein. S'Gravenhage 1971.
- Stadler, M./Seeger, F./Raethel, A.: Psychologie der Wahrnehmung. München 1975.
- Steiner, G.: Zur pädagogischen Motivationstheorie, Lernpsychologie und kognitiven Entwicklung, In: Erkennen, Wachsen, Lernen. Mitautoren sind: H. Aebli und L. Montada. Stuttgart 1975.

Vester, Fr.: Denken, Lernen, Vergessen. Stuttgart 1975.
Wiedemann, H.: Beiträge zu einer Klavierdidaktik für Erwachsene anhand neuer Erkenntnisse der Gehirnforschung. Dissertation, Oldenburg 1983.
Willms, H.: Musik und Entspannung. Stuttgart 1977.
Wygotski, I..S.: Denken und Sprechen. Frankfurt 1977.
Ziehe, Th.: Zur gegenwärtigen Motivationskrise Jugendlicher. Hannover 1979.

Gertrud Meyer-Denkman
Uhlhornsweg 35
D-2900 Oldenburg

Musikhören mit Kindern im Elementarbereich

MARGRIT KÜNTZEL-HANSEN

*Günter Kleinen (Hg.): Musik und Kind. - Laaber: Laaber 1984.
(Musikpädagogische Forschung. Band 5)*

I. Rückblick auf meine ersten Versuche mit Neuer Musik

Die Unkenntnis über das, was die meisten Kinder von klein auf vorgedudelt bekommen, ob sie es nun hören wollen oder nicht, also die wenigen greifbaren Vorerfahrungen des Vorschulkindes über Musik schlechthin, haben mich veranlaßt, ein Konzept zu entwickeln, in das Musikhören planvoll einbezogen wird.

Meine eigene Auseinandersetzung mit dem Jena-Plan (Peter Petersen) und der Reformpädagogik, meine Versuche in zehn Schuljahren mit Gruppenarbeit und entdeckendem Lernen, ließen mich dabei zu einer Methode kommen, die mit gemeinsamem Experimentieren beginnt und bis zur notierten Produktion eigener Musikstücke führt.

Es war also mein Bestreben, die Ideen der Reformpädagogik im Musikunterricht auf den Stufen der Vor- und Grundschule zu realisieren. Um 1965 begann ich, mit Kindern zwischen vier und sechs Jahren in Gruppen zu arbeiten. Die Kinder sollten ausprobieren können, Aufgaben selbst lösen, ihre Phantasie einsetzen, miteinander umgehen lernen (was besonders die Gruppenarbeit und das Gespräch bestimmte), und sie sollten auch Lernschritte selbst mit entwickeln. Die natürliche Neugierde der Kinder auf alles, was klingt, kam diesem pädagogischen Konzept sehr entgegen.

Zuerst einmal begannen wir gemeinsam zu experimentieren, um Klänge unterscheiden und ihre Unterscheidungen definieren zu können.¹ Die sprachliche Diktion war anfangs schwerfällig, wurde aber rasch genauer. Ein Ton wurde nicht nur als lang oder kurz beschrieben, sondern hinzu kamen auch Bezeichnungen wie schrill, langsam, leise, laut usw. Bedingt durch die Handhabungen von Materialien (Holz, Metall, Glas usw.) traten zu diesen Klangbestimmungen auch Tätigkeitsbeschreibungen wie ratschen, schütteln, zurren, klopfen und das wiederum in der genaueren Definierung wie „laut ratschen“, „leise schütteln“ usw.

Mit dieser Werkstattarbeit kamen wir dann auch zum Bauen eigener Klang-erzeuger und zum Finden immer neuer Klangkombinationen. Zusammenspiele mit diesen Instrumenten als Begleitungen zu Liedern, Texten oder einfach aus Spaß wurden mit einfachen, von den Kindern entwickelten Klang-

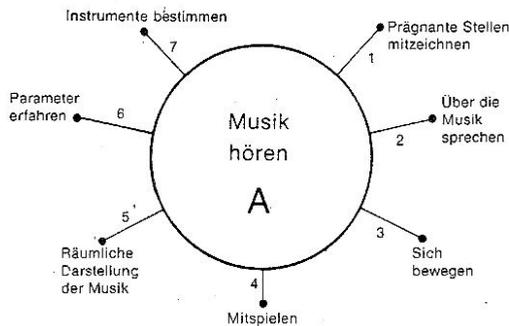
zeichen aufgezeichnet: Tonlängen werden durch verschieden lange Striche festgelegt und dadurch meßbar und sichtbar gemacht. Alle Hantierungen mit Klangwerkzeugen und Materialien wie Holz, Blech usw. wurden dann verglichen, variiert, geordnet und beschrieben; die Klangvorstellungen wurde in Zeichen übertragen. Hieraus entstanden einfache, abspielbare, mehrstimmige Partituren.

Durch solche Experimentierphasen, durch das Erforschen und Benennen ungewöhnlicher Klangaktionen wurde das Hören Neuer Musik eingeleitet. Wir machten unsere Musik mit Becken und selbstgebaute Trommeln und verglichen dann, wie andere mit ähnlichen Materialien ihre Musik komponieren. Mit Papptrommeln und Topfdeckeln spielten die Vier- und Fünfjährigen begeistert z. B. beim *Zyklus für einen Schlagzeuger* von Stockhausen mit; aber wir kontrollierten auch nach dem Anhören eines entsprechenden Ausschnitts z. B. durch Mitgehen, Mitzeigen und Benutzen einer Stoppuhr, wie unterschiedlich lang Klänge überhaupt sein können. Mein eigenes Interesse an neuer Musik hatte schon 1956 seinen Niederschlag darin gefunden, daß mein damaliges 7. und 1. Schuljahr die Kinderoper von Paul Hindemith *Wir bauen eine Stadt* aufgeführt hat. Auch war die Begegnung mit neuer Musik (von Cage u. a.) in Darmstadt von nachhaltiger Prägung. Dann erschien die Reihe der WERGO-Schallplatten, die eine Vielzahl neuer Musik brachte. Fortan arbeitete ich in immer wieder neuen Aktionsformen mit Ausschnitten aus Werken von Kagel, Penderecki, Lutoslawski, Halffter, Stockhausen, Serocki u. a.²

Diese Arbeit, die etwa ab 1966 begann, ließ damals Herrn Werner Goldschmidt, den damaligen Inhaber der WERGO-Plattenproduktion, von Baden-Baden mehrmals nach Lüneburg reisen, um in meinen Unterrichtsstunden zu hospitieren. Das Hineinhören in die 1- bis 2minütigen Beispiele, das ernsthafte Herantasten an die Besonderheiten, an die Parameter, dynamischen Effekte, das Bemühen, ähnliche Klänge zu gestalten, und das fortsetzende eigene Experimentieren mit entsprechenden Klangmaterialien faszinierte ihn so, daß der Musikpublizist und Filmemacher Hansjörg Pauli nun ebenfalls (im Auftrag von Herrn Goldschmidt) von Bergamo nach Lüneburg kam, um beim frühmusikalischen Unterricht zuzusehen und später diesen Unterricht zu filmen (NDR 3. Programm und ZDF „*Titel, Thesen, Temperamente*“)

II. Aktivitäten beim Musikhören

Die folgende Skizze (aus M. Küntzel-Hansen, Lernfelder der Musik, Hannover 1980, S. 95) soll noch einmal die verschiedenen Aktivitäten beim Musikhören aufzeigen. Häufig finden mehrere Beschäftigungen innerhalb einer Stunde statt, so daß sich Überschneidungen, Verzahnungen und auch Verbindungen zu anderen Lernfeldern (z. B. Liedersingen/Klänge notieren/ Instrumente bauen) ergeben.



Der Sinn unserer Musikarbeit ist ja gerade, die Musik selbst so interessant zu machen, daß das Interesse an Musik und am Musikhören und Musikmachen im Erwachsenenalter lebendig bleibt. Was wir im frühen Alter, wenn die Kinder ihre Umwelt — auch die der Musik — entdecken lernen, als Erfahrung den Kindern mit auf den Weg geben, bleibt, wenn es produktiv und lustvoll war, als Erfahrungsschatz ein Leben lang erhalten. Darin sehe ich den Sinn des Musikhörens im Elementarbereich.

Nachfolgend will ich als Zusammenfassung einige Schallplattenbeispiele nennen und skizzieren, wie wir sie im Elementarbereich eingesetzt haben. Sie sind nur eine kleine Auswahl, sollen aber zeigen, daß jegliche Art von Musik ihren Stellenwert hat und die methodischen Schritte von der ersten Klangdifferenzierung bis zur Notenlehre begleitet. Wir haben dabei folgende Aktivitäten erlebt:

- Musikhören und darüber sprechen (aufschreiben)
- Musik und Malen (Struktur/Bild)
- Musik und Mitlesen (eigene Partitur/Komponistengraphik)
- Musik und Bewegen (nach Parameter/frei und darstellend)
- Musik auf Instrumenten mitspielen (Instrument/Stimme/Material)
- Musik räumlich darstellen

Musik und Noten lernen (reproduktiv/produktiv)

Musik und Instrumentenkunde

Musik und Szene (Handlungen mitspielen/erfinden).

(Die ersten 4 Titel sind didaktisch aufbereitet in: M. Küntzel-Hansen, Lernfelder der Musik. Schroedel, Hannover 1980)

1. Banjo, Musik 5/6 (Doppel-LP), Best.-Nr. 17711, Ernst Klett Verlag Stuttgart
Instrumentenkundliche Beispiele: Klarinette, Saxophon, Oboe, Fagott, Dudelsack, Jagdhorn, Posaune, Horn, Trompete, Panflöte, Querflöte, Streichquartett, Keltische Harfe, Pfeifen und Trommeln.
2. Sequenzen Musik Sekundarstufe 1, 1. Folge, Schallplatte 1 (Schall, Musik und Sprache), Best.-Nr. 08751, Klett, Stuttgart.
Umwelt- und Naturgeräusche, Gewitterszenen bei Mendelssohn und Beethoven, Vogelstimmen bei Vivaldi, Beethoven u. a.
3. M. Küntzel-Hansen, Klänge hören, lesen, zeichnen. 16 Klangbeispiele. 17-cm-Platte, Best.-Nr. 62138 Schroedel, Hannover (die Beispiele sind kommentiert).
4. Musikbuch Primarstufe A (17 cm), Schroedel Hannover, Best.-Nr. 16161.
John Gage, David Tudor: *Variations IV*.
(Geräusche im Haus von allen entwickelt, anhören, Geräusche und Klänge differenzieren)
Geräusche im Hafen.
L. Berio: *Sequenza III für Stimme solo*.
(Stimme ausprobieren, hören, vergleichen, mitsingen)
D. Schnebel: *Für Stimmen*.
(Selbst singen, anhören, angleichen, beschreiben)
K. Penderecki: *Anaklasis*.
(Gruppen im Raum verteilen, nachspielen, eigene Struktur entwickeln) K. Stockhausen: *Zyklus für einen Schlagzeuger*.
(Mittrommeln)
5. Musik zum Mitmachen mit Henning Venske. LP Decca 6.23799 AO. Für Kinder ab Vorschulalter. Die Beispiele sind kommentiert.

6. Leopold Mozart, *Musikalische Schlittenfahrt*. LP .RCA. ZI, 30532 W. A. Mozart, 3 *deutsche Tänze*, Nr. 3: „*Die Schlittenfahrt*“ (gleiche 1,P) Rasseln, Schellenstab, Glocken, Ketten selbstbauen.
Bewegung zur Musik: Pferdchen laufen. Mit Hand- und Holzblocktrommeln begleiten.

7. S. Prokofjew: *Peter und der Wolf*. LP DG 135096.
Zur Geschichte mitbewegen, zur Musik mitspielen, Instrumente heraus-hören, Instrumente besprechen, malen, ausschneiden, Personen ebenfalls. Instrumente zu Personen kleben, evtl. daraus ein Würfelspiel entwickeln. Anschluß: Eine andere Geschichte verklanglichen (beschrieben u. a. in: Margrit Küntzel-Hansen, Musikspiele, Kallmeyer Wolfenbüttel 1982).

8. P. Tschaikowsky: *Nußknacker-Suite* (gleiche LP)
3. Satz („Blumenwalzer“): Gummizupfer bauen, zu den Harfenklängen des Anfangs mitzupfen.
Anschluß: Andere Saiteninstrumente wie Gitarre, Geige besprechen, ausprobieren.

9. Musik für Kinder 1: Schostakowitsch, *Tanz der Puppen*. LP DG Junior 2546 301.
Puppen mitbringen Puppen miteinander tanzen lassen. Grundrhythmus mitklatschen (besonders Nr. 4-6). Eigene Tänze in Noten aufschreiben mit Begleitung für Orff-Instrumente.

10. Slonimsky, *Stücke für Kinder* (gleiche LP).
Nr. 5: Mitklatschen, Mitmarschieren. Beim Thema mit Instrumenten mitspielen. Nr. 6: Anhören, eigene „Däumelinchen“-Musik auf Glockenspielen in Rondoform improvisieren. Nr. 7: Glockenklänge verschiedener Art selbst musikalisch gestalten. Anhören, beschreiben, mit Glockenspielen mitspielen, am Anfang und Schluß mit Becken, Glocken malen, ausschneiden. Partitur für Glockenmusik entwickeln und dazu malen.

11. B. Bartók, *10 leichte Klavierstücke* (gleiche LP)
Nr. 1: Anfang der Melodie in Noten umsetzen bzw. auf Stabspielen spielen. Eigenes Bauernlied entwickeln (mit Text) und dazu Begleitung entwickeln. Bauernlied ganz hören. Anregung: Wieviel Bauern-

lieder sind bekannt? Sammeln, singen, ausarbeiten. (Neues Bauernlied in „Die Liederkommode“, Schroedel)

Nr. 5: Thema „Am Abend“ verklanglichen, Stimmungen beschreiben. Das Stück hören, schnelle und langsame Stellen erkennen. Anregung: Abendlieder.

Nr. 7: („Morgenrot“) vergleichen mit Nr. 5 „Abend auf dein Lande“. Welche musikalischen Mittel benutzt der Komponist?

Nr. 8: Melodie mitsingen. 1. Melodieteil notieren, auf Stabspielen oder Flöte spielen. Über Volkslieder sprechen, einige singen, aus dem Melodieteil des Stückes ein eigenes Lied entwickeln.

Nr. 6, 8 und aus *Mikrokosmos* Nr. 100 noch einmal hören.

Zu 9: Improvisation auf Instrumenten (schnell und langsam im Miteinander).

Nr. 102 aus *Mikrokosmos*: „Obertöne“: hohe und tiefe Töne mitzeichnen, über Obertöne sprechen, auf laute und leise Töne achten. Ähnliche musikalische Gegensätze entwickeln, auch graphisch notieren (hierzu paßt die 17 cm Platte Nr. 3).

12. C. Saint-Saens, *Der Karneval der Tiere*. LP DG 2536 173.

Geschichte erzählen. je Stunde 1 — 2 Tiergruppen anhören, Instrumentierung besprechen. Zu Musik wie die entsprechenden Tiere mitgehen. Tiere malen, ausschneiden, alle Tiere auf eine Tapetenrolle kleben. Tierlied mit Text ausdenken, in Noten aufschreiben (Unterstützung des Notenlehrgangs). Lied zu den Tieren auf die Tapete schreiben. Jedesmal wird die Tapete um ein oder zwei Tiergruppen und -lieder erweitert. Anregung: Jedes Kind legt sich zusätzlich ein Tierliederbuch mit den Tierliederfolgen an.

13. M. Mussorgskij, *Bilder einer Ausstellung*, LP Saphir, INT 120. 875.

Ein Schloß malen, Schloß in Klänge -umsetzen. „*Il vecchio castello*“ hören, beschreiben, mit eigener Idee vergleichen. „*Ballett der Küken in ihren Eierschalen*“ anhören, Bewegungsformen gemeinsam überlegen. Zur Musik bewegen (geduckt liegen;“ langsam aus der Schale kriechen), eigene Kükenmusik erfinden. Zur „Promenade“ Bewegungsstudien aufbauen. Selbst Bilder malen und Musik dazu entwickeln.

14. Musikkunde in Beispielen: Programmusik, symphonische Dichtungen. DG 136 339.

Strauss, Till Eulenspiegels lustige Streiche

Geschichte erzählen, wie Till Eulenspiegel über den Geschirrmarkt reitet; Geschichte in Klang umsetzen (mit vielen Instrumenten). Geschichte spielen und Klänge dazu. Ausschnitt hören: Ritt über den Töpfermarkt und das Geschrei der Marktweiber.

E. Smetana, *Die Moldau* (gleiche I,P)

Zum Flußverlauf Bilder malen (Quelle, Waldbach, Fluß, Jagd, Hochzeit). Einige Klänge dazu improvisieren, dann einzelne Abschnitte der Musik als entsprechendes Stimmungsbild hören.

15. P. Hindemith: *Wir bauen eine Stadt*.

in einzelnen Abschnitten (je nach Fragestellung) hören, Instrumente bestimmen, Bilder malen und auf eine Tapetenrolle jeweils zu den schon vorhandenen hinzukleben. Melodierteil isolieren und dazu die Noten aufschreiben.

Den Kongreßteilnehmern lag ein wesentlich umfangreicheres Manuskript vor. Die Berichterstattung beschränkte sich auf das Vorführen einiger Hörbeispiele und Dias, die zeigen, wie die Kinder im Alter von 4 bis 6 Jahren handelnd mit den Beispielen umgehen. Im Gespräch konnten einige Mißverständnisse ausgeräumt werden, z. B.

- das gezeigte Lehrprogramm beschränke sich auf das Musikhören: Wie oben ersichtlich, haben andere Lernfelder wie Liedersingen, Tanzen/Sich bewegen, Instrumente spielen und baren, Klänge notieren das gleiche Gewicht wie Musikhören; alle Lernfelder sind ineinander integriert.
- avantgardistische Musik dominiere im Hörangebot und sei z. T. überhaupt keine „richtige“ Musik: Die o. a. Liste von Hörbeispielen widerlegt dies. Allerdings hat sich die (damalige) avantgardistische Musik (vor 17 Jahren bereits im Unterricht aufgegriffen!) als besonders anregend erwiesen, was die Neugierde der Kinder, ihre Lust am Experimentieren und Selber-Ausprobieren betrifft.
- der vorgestellte Unterricht sei zu einseitig analytisch-intellektuell konzipiert: die Lust der Kinder an phantasievoller Eigentätigkeit, am Entdecken und Selber-Gestalten wiegt emotional die intellektuelle Beanspruchung, die ohne Überforderung zweifellos hier gegeben ist, auf.

Anmerkungen

- 1 Siehe auch M. Küntzel-Hansen, Musikkurs für Kindergarten. Protokolle, Klett-Verlag Stuttgart, und: dies.: Klänge hören, lesen, zeichnen. Schroedel Verlag, Hannover.
- 2 Dieser Kurs ist nachzulesen mit den entsprechenden Beispielen in: M. Küntzel-Hansen, Musik mit Kindern – Versuche mit Geräusch und Klang. Klett Verlag, Stuttgart.

Margrit Küntzel-Hansen
Am neuen Felde 28
D-2120 Lüneburg

Zum massenmedialen Musikangebot im Bereich von Kinderschallplatte und -cassette. Mediendidaktische Konsequenzen für Musikpädagogen

ERIKA FUNK—HENNIGS

*Günter Kleinen (Hg.): Musik und Kind. - Laaber: Laaber 1984.
(Musikpädagogische Forschung. Band 5)*

I.

Wer heute Überlegungen zu dem Thema „Kind und Musik“ anstellt, kann an der Tatsache, daß inzwischen über 2000 unterschiedliche Schallplatten und Cassetten für Kinder auf dem Markt sind, nicht achtlos vorbeigehen.

Die Diskussion um mögliche negative Auswirkungen des Fernsehens auf Kinder hat schon in den sechziger Jahren begonnen, dagegen sind die auditiven Medien Platte und Cassette erst Mitte der siebziger Jahre in die Mediendidaktik und -kritik einbezogen worden. Germanisten, Bibliothekare, Sozialwissenschaftler und Medienexperten haben bereits differenzierte inhaltliche Aussagen und Analysen vorgelegt.¹

Musikalische Phänomene sind, wenn überhaupt, nur als Anhängsel beachtet worden. Ursachen dafür liegen u. a. darin, daß Musikpädagogen sich zwar mit dem Phänomen der Popmusik beschäftigten, aber den Schallplatten- und Cassettensektor für Kinder zwischen 5 und 10 Jahren so gut wie gar nicht zur Kenntnis genommen haben.² Kritische Hinweise aus der Phonindustrie, die schon 1969 Musikpädagogen davor warnten, die Anfälligkeit selbst jüngerer Kinder für modische Unterhaltungsmusik wie Schlager und Beat zu unterschätzen, blieben ohne Reaktion.

Welchen Stellenwert die auditiven Medien bei den Kindern einnehmen, läßt sich eigentlich erst ermessen, wenn einmal eine Auflistung und Strukturierung des massenmedialen Angebotes von Kindertonträgern geleistet worden ist, in diesem Fall unter musikalischem Aspekt. Nach Kenntnis des Repertoires gilt es, Informationen über die Mediennutzung zu gewinnen.

Beides soll im folgenden geschehen, wobei in dieser Studie aufgrund des umfangreichen Materials nur exemplarisch gearbeitet werden kann.

Mediendidaktische Überlegungen am Schluß sollen dazu beitragen, dem massenmedialen Einfluß der Kindertonträger gezielter und bewußter zu begegnen.

2. Der Kindertonträgermarkt

2.1 Zur Geschichte der Kinderschallplatte

Die Geschichte der Kinderschallplatte reicht in das 19. Jahrhundert zurück. Das erste Stück für den von Thomas Alva Edison 1877 erfundenen Phonographen hieß *Mary had a little lamb*.⁴ Auf dem Jahrmarkt galt dieses Lied jahrelang als Kuriosität. In den zwanziger Jahren unseres Jahrhunderts wurden vereinzelt Schellack-Platten für Kindergrammophone produziert mit Titeln wie *Zehn kleine Negerlein* und *Zuckerlei*.⁵ *„Prominente Sänger trugen mit Klavierbegleitung stimmgewaltige Kinderlieder vor. Zu den Raritäten gehörten Märchenschallplatten. Sie mußten wegen der begrenzten Zeit (maximal 2 1/2 Minuten) stark gekürzt und vom Erzähler so schnell wie möglich heruntergerasselt werden.“*⁶

Erst nach dem zweiten Weltkrieg wurden von mehreren Firmen in größerem Umfang Kinderschallplatten hergestellt. Während die Produktion in den USA auf diesem Sektor schon zu Beginn der fünfziger Jahre 15 % der Gesamtproduktion einnahm, war die Kinderschallplatte bei uns bis weit in die fünfziger Jahre ohne Bedeutung. Dies hing mit der wirtschaftlichen und sozialen Situation der Nachkriegsjahre zusammen. Nachdem die Grundbedürfnisse nach Nahrung in der Bevölkerung weitgehend gestillt waren, suchte man nach neuen Statussymbolen. Kritische Produkte waren nicht gefragt, vielmehr sehnte man sich nach „Heile-Welt“-Artikeln. Diese Einstellung hatte auch Auswirkungen auf den Kinderschallplattenmarkt, der infolgedessen zu 80 % aus Märchenplatten bestand (Hauff, Grimm, Andersen) und von berühmten Schauspielern besprochen wurde. Kinderlieder, von Kinderchören gesungen, ergänzten das Repertoire.⁷

1958 begannen die Deutsche Grammophon (DGG) und die Telefunken Decca mit der Produktion von Kinderschallplatten. Aus Kostengründen stellten diese Firmen zunächst Schallplatten her, die auf Vorlagen zurückgingen und deren Verfasser schon über 50 Jahre tot waren, um Urheberrechtsanteile einzusparen. Darüberhinaus bot man den Eltern als den eigentlichen Käufern von Kinderschallplatten möglichst bekanntes Material, da der Bekanntheitsgrad größere Verkaufschancen bot.

Hengst weist darauf hin, daß der Wechsel in der Familienpolitik — der Anteil der berufstätigen Mütter mit Kindern unter 14 Jahren stieg von 1950-1965 um 57 % an — u. a. mit sich brachte, daß gestreßte Mütter den Kindern Schallplatten mitbrachten, um ihnen Ablenkung und Unterhaltung zu verschaffen, zu der sie aufgrund anderer Arbeiten oder eigener Müdigkeit

nicht mehr in der Lage waren.⁸ Das Medium Schallplatte übernahm damit einen Teil der Kindererziehung und bekam den Spitznamen: „*elektronische Großmutter*“.⁹

Mitte der sechziger Jahre, bedingt durch den technischen Fortschritt in der Tonträgerindustrie, die eine Entwicklung preisgünstiger Plattenspieler ermöglichte, konnte der Markt für eine breitere Bevölkerungsschicht erschlossen werden. Mit dieser Entwicklung einher ging auch eine größere Produktion von Kinderschallplatten. Noch immer beherrschten Märchen und nun auch Abenteuergeschichten das Repertoire.

1968 bot der Philips-Konzern die ersten Toncassetten an. Einfache Handhabung von Abspielgerät und Tonträger sowie ortsunabhängige Abhörmöglichkeit begünstigten eine schnelle Verbreitung. Durch den Billig-Produzenten Miller International, der von 1970 an Toncassetten und Platten für Kinder zum Einheits-Billig-Preis von 6,— DM auf den Markt warf, war der Cassettenboom auf dem Kindertonträgermarkt nicht mehr aufzuhalten. Wenige Jahre nach ihrer Einführung wurde sie als potentieller ‚Plattenkiller‘ angesehen.

Im Februar 1978 stellte das Branchenblatt rundy fest: *„Im Kinderzimmer hat der Tonträger Kassette die Platte 1977 endgültig in die Ecke gedrängt. Alle Firmen stimmen überein: Über die Kinderproduktionen hat sich die Attraktivität der Musikkassette am schlagkräftigsten erwiesen. Unverwüstlichkeit und Handlichkeit überzeugen jedoch nicht nur die Kinder, sondern jene in den Leistungsalltag hineingewachsenen Jungeltern, die mit dem Kassettensystem groß geworden sind.“*¹⁰

Wenige Jahre nach dem Erscheinen von Toncassetten gingen die Firmen-Hersteller zur Doppelproduktion über. Alles, was auf Kinderschallplatte gepreßt wurde, erschien nun auch auf Cassette. Letztere waren, ausgenommen Europa-Produktionen, geringfügig teurer, da ihre Herstellung noch kostenaufwendiger war als die Plattenproduktion.

Inzwischen haben viele Firmen ihre Preise einander angeglichen. Heute werden etliche Produktionen ausschließlich auf Cassette gezogen (z. B. der Renner *Benjamin Blümchen*).

Laut Aussagen von Kindertonträgerverkäuferinnen werden heute zu 80-90% Cassetten gekauft. Ob die Schallplatte ganz vorn Markt verdrängt wird, bleibt abzuwarten. Die Informationen auf ihrem Cover bieten einige Vorzüge gegenüber der kleinformatischen Toncassette, die an anderer Stelle noch näher beleuchtet werden soll.

2.2 Zur Marktsituation der Kindertonträger

Beobachtet man den Verkaufstrend in der Phonographischen Wirtschaft, kann von 1969/70 bis heute ein steiler Zuwachs festgestellt werden. 1970 wurden in der BRD 1 Million Kindertonträger verkauft. 1973 belief sich der Absatz von Kinderschallplatten und -toncassetten bereits auf 8 Millionen. In demselben Jahr wurde erstmals eine Kinderschallplatte mit der „Goldenen Schallplatte“ prämiert (*Räuber Hotzenplotz* von Preußler, für 500 000 verkaufte Exemplare).¹¹ 1977 stieg die Anzahl der verkauften Exemplare bereits auf 14,5 Millionen.¹² Insgesamt beträgt der Anteil der Kindertonträger gemessen an der bundesdeutschen Gesamtproduktion von Tonträgern seit 1977 etwa 16 %.

Folgende Ursachen lassen sich für den steilen Anstieg der Kindertonträger in unserem Land ausmachen:

wachsende Kaufkraft der Bevölkerung zu Beginn der siebziger Jahre, überproportionaler Anstieg von Niedrigpreisträgern im Bereich Platte und Cassette (zwischen 5,— DM und 12,80 DM) gegenüber Normalpreisträgern von 12,80 DM und 18,80 DM, Eroberung neuer Umschlagplätze wie z. B. Warenhaus-Wühltische, Rack-Jobbing etc.¹³

Das deutsche Kindertonträgergeschäft teilen sich z. Zt. etwa 33 Herstellerfirmen.¹⁴ Drei davon, die DGG, Phonogram und Metronome kontrollierten bereits 1977 41 % des gesamten Kindertonträgermarktes und zwar über die Holding Polygram. Die Polygram wiederum wird von den Elektrokonzernen Philips und Siemens AG kontrolliert. East alle führenden Herstellerfirmen sind in Großunternehmen integriert, in Elektro-Konzerne, Medienelektronik-Konglomerate oder in Multimedia-Konzerne.

Zu den führenden Herstellerfirmen gehören: DGG, Teldec, Phonogram, Metronome, Crystal, Ariola, Maritim, Emi-Electrola und Miller International (Europa-Label). Miller International ist Branchenerster auf dem Kindertonträgermarkt mit seinem Label Europa. Er verfügte 1978 über 25 % des Marktanteils. Da dieser Markt ständig in Bewegung ist, müssen die Zahlen für die folgenden Jahre wieder neu festgelegt werden.¹⁵ Miller International, eine Tochtergesellschaft des US-Konzerns MCA, überschwemmt seit 1961 den Markt mit Billigplatten, seit 1970 mit billigen MusiCassetten.

Wenn man bedenkt, daß nur 5 von insgesamt über 30 Herstellerfirmen über 75 % des gesamten Marktes beherrschen, ist nicht erstaunlich, daß auf diesem Sektor so gut wie kein Konkurrenzverhalten zu bemerken ist.

Durch den ständigen Kampf um Marktanteile wird ein differenziertes Programmangebot verhindert. Für die großen Firmen sind ausschließlich quantitative Verkaufszahlen ausschlaggebend, pädagogische Überlegungen spielen keine Rolle, es sei denn, sie werden werbewirksam eingesetzt.

Die Deutsche Grammophon erhöhte 1977 ihren Marktanteil von 6 auf fast 25 % im Kindertonträgersektor durch das Nachproduzieren von erfolgreichen TV-Serien. Sie schloß mit der Münchener (Merchandising-Firma, welche die Rechte für die Kinderzeichentrickfilme im ZDF kontrolliert, einen längerfristigen Lizenz-Vertrag ab und konnte auf diese Weise den Original-Sound-Track der verschiedenen Folgen ohne nennenswerten Produktionsaufwand überspielen, auf Platten pressen und auf Cassetten ziehen. Für das Cover wurden die Originalbilder der Fernsehserien kopiert, mit dem Erfolg, daß die Käufer aufgrund des Bekanntheitsgrades der Sendung gleich zur entsprechenden Produktion griffen.¹⁶ Biene Maja, um nur eine Zahl zu nennen, wurde z. B. mehr als 2 Millionen mal verkauft.

Von dem Teletrend profitierten noch weitere Firmen wie z. B. Teldec, Europa, Ariola, Phonogram und RCA. Sie fertigten auf unterschiedliche Weise „Nachzieh-“ oder auch „Huckepackproduktionen“ an, die ihnen, obwohl sie nicht die originalen Geräuschkulissen übernehmen durften, dennoch mehr Umsätze brachten als das übrige Repertoire.

Wie stark der Teletrend bei den Käuferschichten berücksichtigt wird, zeigt sich darin, daß von allen Titeln, die 1977 verkauft wurden, etwa 5 Millionen auf die 30 TV-Serien-Sound-Tracks entfielen, die damit beinahe 1/3 des gesamten Umsatzes erreichten.¹⁷

Neben dem Teletrend orientierte sich die DGG an einer attraktiven Zielgruppenkonzeption. So schloß sie mit dem Rowohlt-Verlag einen Kooperationsvertrag ab, indem sie die Rechte erwarb, Hörspielbearbeitungen aus der „rotfuchs“-Reihe zu produzieren und damit eine kritische Käuferschicht zu erreichen. Finanziell hat sich dieser Aufwand nicht gelohnt. Geblieben ist das Label von Poly mit der Ausrichtung auf die Original-Sound-Tracks der TV-Serien, auf der anderen Seite eine Produktion der DGG-Junior, in der Kinderbuchbestseller, musikalische Klassiker, zeitkritische Kinderbuchtexte und musikalische Hörspiele erscheinen. Die letztgenannten Produktionen laufen im Schatten der gewinnbringenden Poly-Reihe mit.¹⁸

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Marktanteile der wichtigsten Herstellerfirmen für Kindertonträger¹⁹ :

1. Miller International	25,3 %
2. DGG (Polygram-Holding)	24,4%
3. TELDEC	10,9%
4. Phonogram (Polygram-Holding)	9,6%
5. Metronome (Polygram-Holding)	7,6%
6. Crystal (EMI)	5,6%
7. Ariola	3,1%
8. Maritim (Ariola)	3,1%
9. EMI	2,9%
10. Restliche Mitbewerber	7,5%

Neben den großen Herstellerfirmen von Kindertonträgern gibt es noch eine Menge kleinerer Firmen, deren Produktionen quantitativ jedoch nicht ins Gewicht fallen.

Alternative Verlage wie Pläne, Wagenbach und Jahreszeitenverlag gehen mit ihren anspruchsvollen Angeboten in der Masse der Billigproduzenten unter, richten sich allenfalls an bestimmte Zielgruppen und werden, wie noch zu zeigen sein wird, nur an wenigen Stellen überhaupt vertrieben.

Es ist typisch für die Entwicklung des Marktes, daß der Rotbuch-Verlag in Berlin und der Jahreszeitenverlag in Hamburg ihre Kindertonträgerproduktionen 1979 wieder einstellen mußten, weil sie die Unkosten mit dem Absatz ihrer Produkte nicht decken konnten.

2.3 Produktion und Medienverbund

Die Uniformierung des Kindertonträgerangebots läßt sich leicht erklären, wenn man die Produktion etwas genauer beleuchtet.

Um den Kostenaufwand so niedrig wie möglich zu halten — oft werden nicht mehr als 700,— DM für eine Produktion bezahlt —, erfolgt die Produktion häufig im Ein-Mann-Betrieb. Die Produzenten kümmern sich um die Auswahl der Themen, schließen Lizenzverträge ab und überwachen die Aufnahmen. Die Konzerne bezahlen für die fertigen Produkte Pauschalpreise. Aufgrund des niedrigen Angebotes (zwischen 700,— DM und 1000,— DM) sind die Hersteller gezwungen, sehr viel und sehr billig zu produzieren. Sie bedienen sich immer wieder derselben Materialien, z. B. Musikeinlagen und Geräuschkulissen, wie derselben Bearbeitungstechniken. Werden bekannte Schauspieler als Sprecher engagiert, läßt man bestimmte Partien für mehrere Plattenaufnahmen sprechen, um die Kosten niedrig zu halten. Die Folge ist,

daß die Sprecher bei der Herstellung nicht auf Situationen impulsiv reagieren können, da sie in der Studioatmosphäre total isoliert arbeiten müssen. Prototyp eines solchen Produzenten ist Kurt Vethake, der weit über 500 Schallplatten produziert hat.²⁰

Die Firmen mit alternativen Angeboten geben den Regisseuren bei der dramaturgischen Gestaltung mehr Spielraum, was sich entscheidend auf die Qualität des Angebots auswirkt. Im Gegensatz zu den Billigproduzenten wird hier viel mediengerechter gearbeitet, wie an einzelnen Beispielen an anderer Stelle noch aufgezeigt wird.

Aus urheberrechtlichen Gründen bilden Abenteuer-, Märchen- und Mädchenstoffe die finanzielle Basis der großen Herstellerfirmen. Da der Teletrend, s. Grammophon, zu großen Verkaufserfolgen geführt hat, gehen die Firmen immer mehr dazu über, auch Lizenzverträge mit Merchandising-Firmen abzuschließen. Trotz der hohen Kosten für die urheberrechtspflichtigen Stoffe scheint sich der Einsatz bei entsprechender Kalkulation zu lohnen.

Um optimale Profite zu erzielen, werden immer mehr Stoffe bei mehreren Medien gleichzeitig vermarktet. Als kürzlich die Fernsehserie *Pumuckl* lief, wurden gleichzeitig Pumuckl-Gummitiere, Pumuckl-Spardosen, Pumuckl-Puzzle, Pumuckl-Ratespiele, Pumuckl-T-Shirts, Pumuckl-Hefte und Pumuckl-Bücher angeboten. Pumuckl-Cassetten erhielten in einer Doppelpackung eine größere bunte Dekoration, für Pumuckl-Platten gibt es eigene Plattenständer. Die Kindertonträgerherstellerfirmen nutzen darüberhinaus die Beliebtheit von Spielfiguren-Systemen aus, indem sie sie auf ihren Covern abbilden.

2.4 Vertrieb und Verkaufsstrategien

Da die großen Herstellerfirmen bei ihren Billigprodukten bisher kein Labelbewußtsein erzeugen konnten, sind unterschiedliche Strategien für den Vertrieb entwickelt worden.

Metronome hängte sich 1977 an den Spielzeughandel und versuchte hierüber, Toncassetten und Platten zu vertreiben, was erfolgreich gelang.

Ariola nutzte seine Zugehörigkeit zum Bertelsmann-Konzern, indem er über die Buchgemeinschaften auch Kindertonträger anbot und damit eine gezielte Käuferschicht ansprach.

Alternativproduktionen aus dem Pläne- und Wagenbachverlag erscheinen häufig im Buchhandel. Diese Strategie verfolgte auch die DGG, wie bereits erwähnt.

Insgesamt lassen sich drei Vertriebsformen unterscheiden:

- a) der Fachhandel, zu dem Großhandel, Einzelhandel und Kaufhäuser zählen
- h) Buch- und Schallplattenclubs
- c) Massenverteiler, zu denen z. B. Super- und SB-Märkte gehören.²¹

Die Massenverteiler scheinen zunehmend als Umschlagplätze vorzurücken. Hier schlägt die aggressive, aus den USA kommende Verkaufsstrategie des Rack-Jobbing zu. Billige Toncassetten werden von der Herstellerfirma mit entsprechender Präsentation in firmeneigenen Ständern und Regalen auf gemieteten Stellflächen von SB-Märkten, Supermärkten, auf- und auch wieder abgebaut. Diese Vertriebsform bringt natürlich eine Einschränkung des Repertoires mit sich.

Europa nutzt mit seinen Billigangeboten die Wühltische und Ständer der Kaufhäuser, verführt auf diese Weise zum Impulskauf. Dieser ist auch entscheidend für die Angebote in den Tankstellen, vornehmlich zur Urlaubszeit. Reiseunlustige Kinder werden mit Cassetten ruhig gestellt.

Nicht nur über Verkaufsstrategien, auch über die entsprechende Präsentation haben sich die Herstellerfirmen immer mehr Gedanken gemacht.

Bei der Schallplatte hängt die Kaufentscheidung wesentlich von der Gestaltung des Covers ab. Erinnerungen an Fernsehsendungen, Comics und Bücher erhöhen die Verkaufschancen. Hinzugefügt werden Coverrätsel, Bilderbuchbeilagen, Memories, Bilder-Szenen etc. Geworben wird u. a. mit bekannten Schauspielern als Sprechern. Da man davon ausgehen kann, daß weitgehend die Eltern als Kindertonträger-Käufer aktiv werden, stattet man die Cover zusätzlich mit angeblich pädagogischen Kommentaren aus wie z. B.: *„Durch das wiederholte Hören, Lesen und Betrachten beschäftigt sich das Kind auf spielerische Weise intensiver mit dem Stoff als beim Nur-Hören, Nur-Lesen oder Nur-(Fern)-Sehen und schult nebenbei Sprachempfinden, Lesefähigkeit und Rechtschreibung.“*²²

Vor Weihnachten werben Programmzeitschriften, Rundfunk und Fernsehen für bestimmte Kindertonträger.

Da der Trend in den letzten Jahren immer mehr dahin geht, die Platte durch die Toncassette zu ersetzen — inzwischen werden die bisherigen Doppelproduktionen immer häufiger nur noch als Cassette geführt —, müssen sich Firmen auch andere Präsentationsformen überlegen. Die kleinen Toncassetten bieten nicht genügend Platz, um lange Werbeslogans loszuwerden.

Neuerdings versucht man, z. B. 2 Cassetten auf eine größere Pappe zu schweißen, die entsprechend verziert und gestaltet ist, um so einen neuen visuellen Anreiz zu bieten.

In Fachgeschäften und Kaufhäusern sind für Cassetten und Platten, die auf Fernsehstoffe zurückgehen, neben den normalen Ständern eigene Kästen mit ausschließlich diesen Produktionen eingerichtet. Auf diese Weise braucht der Käufer sich gar nicht mehr über das weitere Angebot zu informieren. Laut Aussagen von Verkäuferinnen in Fachgeschäften liegt der Umsatz von Toncassetten im Vergleich zu Schallplatten bei 90% : 10%.²³

3. Produktionsstrukturen

3.1 Inhalte

Die Struktur des Angebotes von Kindertonträgern wird weitgehend durch die Verwertungsinteressen der Phonoindustrie bestimmt. Hengst weist darauf hin, daß die meisten Inhalte „tie ins“ sind, d. h. Bearbeitungen von Stoffen und Symbolen, die bereits in anderen Medien erfolgreich waren (s. Teletrend).²⁴

Das Gesamtangebot umfaßt sämtliche Genres: Märchen (klassische und moderne), Sagen, Schwänke, Mädchenstoffe, Indianer-, See- und Kriegsabenteuer, Krimis, Science fiction, historische Stoffe, Umweltgeschichten, Sachthemen, Lieder, Singspiele, Musicals und klassische Musik für Kinder. Abenteuerstoffe (22%) dominieren inzwischen vor Märchen (12%), Umwelt- und Alltagsgeschichten, die- die Phantasie anregen sollen, fallen kaum ins Gewicht, musikalische Darbietungen wie Lieder, Musik zum Mitmachen nehmen etwa 10% ein, während das Klassikangebot für Kinder sich in etwa auf 4% beläuft."

Der Erfolg der Abenteuergeschichten ist darauf zurückzuführen, daß diese für die Kinder faszinierenden Inhalte in einer Umwelt stattfinden, die der Alltagswelt entrückt ist. Hengst beschreibt diese Tatsache folgendermaßen: „Der Bedarf an Fluchtmaterial ist viel früher gegeben, als z. B. die Lesephasentheorie glauben machen will. Der Absatz und die tatsächliche Rezeption von Abenteurercassetten und -schallplatten durch Vor- und Grundschul Kinder widerlegen sie schlagender, als eine kritische Sozialisationstheorie es je könnte.“²⁶

Die Medien erfüllen für die Kinder die Funktion, Vertrautes zu konservieren, Sicherheit, Ordnung, Überschaubarkeit und Geborgenheit zu vermitteln.

Welchen Stellenwert die Musik in dem gesamten Kontext einnimmt, soll im folgenden untersucht werden.²⁷

3.2 Kindertonträger unter musikalisch-analytischem Aspekt

Ich werde mich im folgenden vorrangig auf die musikalischen Aspekte der Kindertonträgermaterialien beziehen, da von diesem Standpunkt aus noch keine detaillierten Betrachtungsweisen vorliegen.²⁸

Unter musikalischen Gesichtspunkten erscheint mir eine Rubrizierung des vorliegenden Kinderrepertoires in folgende Bereiche sinnvoll: Fernsehserien, traditionelle und neue Kinderlieder, Kinder-Hitparade, Kinderschlager, Kindermusical, Hörspiele, Abenteuerstoffe, kritisch-emanzipatorische Hörspiele und Theaterstücke, klassische Musik für Kinder, Mit-Mach-Musik.

Es handelt sich hierbei um ein Grobraster, das je nach Schwerpunkt der Untersuchung entsprechend verfeinert und untergliedert werden müßte.²⁹

Bei der Be- und Verarbeitung des Kinderliedes (traditionelles, neues Kinderlied, Schlager) sollen folgende Punkte berücksichtigt werden:

A. Wie wird die menschliche Stimme eingesetzt?

- entspricht sie den Rollen (Inhalten)?
- entspricht sie dem Alter?
- entspricht sie dem Charakter der Aussage?

B. Wie sehen die musikalischen Arrangements aus?

- Stile
- Instrumente
- Rückgriff auf musikalische Vorlagen oder Neukomposition

Musical, Hörspiele und Märchen/Abenteuer sind nicht durchkomponiert. Daher ergeben sich hier andere Gesichtspunkte. übergreifend ist die Frage:

A. Welche Funktion übernimmt die Musik in den Stücken?

- Textuntermalung oder Eigenständigkeit
- Einführung, Verbindung, Trennung oder Abschluß einer Handlung
- inhaltsbezogene oder inhaltsfremde Interpretation
- Unterstützung einzelner Passagen
- Musik als durchlaufendes Element

B. Innermusikalische Kriterien orientieren sich an der Verarbeitung von Geräuschen und Klängen.

- Sind die Geräusche naturalistisch oder naturalistisch durch Instrumente nachgeahmt?

- Werden Geräusche verzerrt und verfremdet mittels klassischer oder elektronischer Instrumente?
- Werden überwiegend harmonische, harmonisch verfremdete, avantgardistische oder elektronische Klänge eingesetzt?

C. Besteht ein Widerspruch zwischen Textaussage und musikalisch eingesetztem Material oder sind beide Elemente sinnvoll aufeinander bezogen?

Wiederum andere Kriterien ergeben sich für das klassische Repertoire. Hier soll untersucht werden, in welcher Weise die klassische Musik an die Kinder herangeführt wird. Zu beachten sind:

- Wahl der Sprachebene (realitätsbezogen oder wertend)
- Wirklichkeitsbezug
- Werden Klischeevorstellungen oder Stereotype vermittelt?
- Auswahl und Zusammenstellung der Kompositionen
- historisierend erzählender Charakter oder musikalisch-analytisches Vorgehen?

Um aus den vielfältigen Bereichen auch nur einige Materialien vorstellen zu können, werde ich auf differenzierte Detailanalysen verzichten. Dennoch glaube ich mit diesem Verfahren einen ersten Zugriff zur Strukturierung, Sichtung und Einschätzung des vorliegenden Kindertonträgermaterials ermöglichen zu können.

3.2.1 Fernsehserien

Über den Teletrend bei den Kindertonträgern Schallplatte und Cassette und ihre immense ökonomische Verbreitung ist bereits gesprochen worden. Die musikalischen Komponenten sind in unserem Fach vor allem von H. Ch. Schmidt analysiert worden, jetzt erneut von I-I. Rauhe. Bei den augenblicklichen Rennern für Vor- und Grundschulbereich, *Pumuckl* und *Benjamin Blümchen*, sind die musikalischen Elemente auf ein Minimum reduziert. Da bereits vielfältige Analysen zu Fernsehserien vorliegen, soll dieser Rubrik keine weitere Aufmerksamkeit geschenkt werden.

3.2.2 Traditionelle Kinderlieder

An das Arrangement und die Vertonung von Kinderliedern wagen sich offensichtlich die unterschiedlichsten Komponisten. Das Repertoire ist mittler-

weile unüberschaubar. Musikalische und pädagogische Gesichtspunkte lassen sehr zu wünschen übrig. Liedzusammenstellungen erfolgen unter vielfältigsten Aspekten, so etwa Lieder von A—Z, Lieder zu jahreszeitlichen Anlässen, Lieder über unsere Tiere etc. Was selbst Kleinkindern im Bereich des Musikalischen oft angeboten wird, ist kaum zu glauben. Die Arrangements reichen von Orff-Begleitungen einfachster Machart über volle Orchesterklänge, differenzierte Instrumentalklänge und Volksweisen bis zum Schlager-, Disco- und Dixieland-Sound. Vorgetragen werden die Lieder in unterschiedlichen Konstellationen: Solosänger-Chor, Erwachsenenstimme, ausgebildete Kinderstimme, natürliche Kinderstimme etc.

Erwachsenen-Chöre treten meistens mit dem Studio-Orchester der jeweiligen Herstellerfirma auf, z. B. der Rubino-Chor mit dem Europa-Studioorchester bei Mäler International. Kinderchöre werden oft von einem Instrumentalensemble begleitet, das von seiner Struktur her durchsichtiger ist und auch reizvoller und kreativer eingesetzt wird als der Orchestersound. Volksmusikgruppen treten häufig in Verbindung mit regional ausgerichteten Kinderchören auf.

Im folgenden sollen einige Beispiele zur Veranschaulichung vorgestellt werden. *Die Lieder der Liederfibel — Kindermusikstudie Saarbrücken*. Ltg.: Christa Frischkorn, Düsseldorf 1977, Schwann-Verlag (Hören + Lernen). Beispiel: Sum, sum, sum. Es singt ein ausgebildeter Kinderchor. Eine Violine untermalt bordunartig in T, D, T die Melodie, während das Xylophon die Melodie im Abstand einer Terz begleitet. Auffallend ist das langsame Tempo.

Auf der Schallplatte 24 bunte Kinderlieder — Europa. Es singen und spielen der Rubino-Chor, Andrea, Barbara, Lothar, Viola und das Studio-Orchester. Orchester-Arrangements: Chris Evans in den Fassungen von Bert Brac — ertönt dasselbe Lied in einer völlig anderen Version. Eine Sängerin trägt die Melodie in relativ flottem Tempo vor, wird von den Streichern einschließlich Kontrabaß, Trompete und Flöten begleitet. Die Strophen werden durch die Streicher mit einem Zwischenspiel verbunden, das durch tremoloartige Spieltechnik das Bienensummen und -surren verkörpern soll. Der stimmgewaltige Gesangsstil der Sängerin steht in keinem Verhältnis zu dem bescheidenen Inhalt des Liedes.

Eine andere Ausgabe von Europa *Lieder von großen und kleinen Tieren* — Knabenchor des NDR und der Kinderchor von Vera Schink, begleitet von einer Instrumentalgruppe. Musik: Volksweise Bert Brac + Willmann — läßt die Melodie von einem Knabenchor singen. Die Instrumentalbegleitung wechselt in den einzelnen Strophen: 1. Strophe: Streicher, 2. Strophe: Vibraphon, 3. Strophe: Streicher. Die Instrumente werden sehr sparsam eingesetzt, sie

übernehmen eine zweite Stimme zur Melodie und lassen auf diese Weise die Kinderstimmen mit dem Inhalt angemessen zur Geltung kommen.

Diese Platte enthält in bezug auf das musikalische Arrangement mehrere gelungene Beiträge, z. B. *Was haben die Gänse für Kleider an*, in dem ein Fagottvorspiel das schnatterhafte Verhalten der Gänse karikiert.

Der Kölner Kinderchor trägt auf der Platte *Kinder singen für Kinder* — EMI-Electrola, Ltg. Käthe Buss-Sehmitz, die einzelnen Strophen des Liedes im Wechsel mit Solisten vor. Der solistische Einsatz wirkt ziemlich überspannt, die musikalische Instrumentierung ist ähnlich dem vorherigen Beispiel durchsichtig und dem Lied angemessen. Während die Sänger durch das Xylophon melodisch unterstützt werden, übernehmen Streicher ein Tremolo, ebenfalls um Assoziationen an das Bienensummen zu wecken. Die Solistin singt in der 2. Strophe eine 2. Stimme zur Melodie. Gegenüber diesen durchsichtigen und zarten, aber dennoch interessanten, oft humorvollen und witzigen Instrumentierungen wirken die musikalischen Arrangements von Christa Frischkorn kindertümlich und naiv. Dies trifft auch auf die Reihe *Sing-mit-Spiel mit zu*. Die im Fidula-Verlag erschienenen Tanzlieder, religiösen Lieder, europäischen und außereuropäischen Lieder werden vom Verlag selbst als Arbeitshilfen für Kindergarten und Schule ausgegeben.

An der musikalischen Produktion sind nach Auskunft des Verlages mehrere Musikpädagogen beteiligt, so z. B. Richard Rudolf Klein, Horst Weber, Wilhelm Keller, Heinz Lemmermann.

Die Melodien werden von Kinderchören vorgetragen, oft im Wechsel mit solistischen Kinderstimmen. Arrangiert werden sie aus einer Mischung von Orffinstrumenten und, je nach Charakter des Liedes, einzelnen oder mehreren klassischen Instrumenten wie z. B. Oboe, Flöte oder Cello. Gitarre und Akkordeon spielen auch eine wichtige Rolle. Die Melodien sind stets in Vor-, Zwischen- und Nachspiele eingebunden. Das Vorspiel führt meistens in das musikalische Temperament des Liedes ein. Musikalisch gesehen reichen die Produktionen von anspruchslosen Begleitungen im 3-Ton-, 4-Ton- und 5-Ton-Raum bis zu solistischen Einsätzen des klassischen Instrumentariums. Eine gezielte Auswahl ist empfehlenswert.

Ein besonders makaberes Beispiel für die Vermarktung des Kinderliedes soll die Einzelbeiträge abrunden.

Die Cassette *Happy Party im Kinderparadies* enthält trotz des anders klingenden Titels ausschließlich traditionelle Kinderlieder. Für die billige Produktion der Cassette spricht, daß außer den Liedtiteln keine Angaben zur Herstellerfirma, zu Arrangeuren und zu Ausführenden erfolgen.³⁰ Der Höreindruck vermittelt Stimmungsmusik, die Erwachsene bei Partys, Karneval etc.

einsetzen. Arrangements im Stil von James Last, also z. B. durchlaufender Beat, werden von Lachen, Johlen, Schreien und Kreischen sowie lalala-Folgen begleitet. Die Lieder beziehen sich nun nicht etwa auf die älteren (10-12jährigen) Kinder, sondern wenden sich an unsere Jüngsten, wie die Liedtitel zeigen. Selbst auf das Beispiel Backe, backe Kuchen werden die eben aufgezeigten Muster angewandt.

3.2.3 Neue Kinderlieder

Ich werde unter dieser Rubrik vorrangig zeitkritische Kinderlieder behandeln, da für Kinderschlager, die sich auch den Anstrich des Aktuellen und Zeitgemäßen geben, ein eigener Abschnitt vorgesehen ist.

Die meisten zeitkritischen Produktionen sind in den Alternativverlagen Pläne und Wagenbach erschienen. Sie erheben den Anspruch, keine heile Welt zu besingen, sondern Konflikte und Probleme aus der Welt des Kindes aufzugreifen und Lösungsvorschläge anzubieten. Gesellschaftspolitische Probleme werden allerdings manchmal zu pauschal und zu einfach auf Kinderliedformat zurechtgebogen.

Arrangements und Vortragsformen haben in den neuen Kinderliedern auch neue Ausdrucksformen gefunden. Das Spektrum reicht von einfacher Gitarrenbegleitung über den Einsatz zusätzlicher Instrumente bis zu Rockmusikbegleitung und elektronischen Klängen. Für gewöhnlich wird mit natürlichen Kinderstimmen gearbeitet, die solistisch und im Kinderensemble auftreten.

In einigen Aufnahmen (*Springpunkt* z. B.) wird ein Politikabarett als Gesangsgruppe engagiert. Entsprechend fallen auch die musikalischen Interpretationen der Texte aus. Einflüsse der amerikanischen und europäischen Folkszene sowie Eislersche und Weill'sche Klänge sind eingearbeitet.

Rubrizieren lassen sich die einzelnen Richtungen weniger, da im Vergleich zum traditionellen Kinderlied nur ein geringer Prozentsatz an neuen kritischen Kinderliedern angeboten wird.

Aus dem Pläne-Verlag kommen z. B. Produktionen wie *Ich bin neugierig* und *Kinderwelt* von Klaus und Helga. Umwelteroberung und -bewältigung sind Inhalte der meisten Lieder. Eine Kindergruppe (natürliche Stimmen) singt, begleitet von Banjo, Geige und Gitarre. Der Stil entspricht dem amerikanischen Country-music-sound (Hill-Billie). Das Repertoire ist von unterschiedlicher Qualität. Musikalische Arrangements wirken manchmal aufdringlich und überladen, einfallslose Melodien sollen wohl überdeckt werden.

Klaus Hoffmann schreibt seit 1974 Lieder und Geschichten für Kinder und weiß darin Kinderstimmungen und -themen mit großem Fingerspitzengefühl zu behandeln. Seine Produktionen *Das Musik-Spielmobil*, *Das Bärenorchester* und *Spiel mal was mit mir* sind musikalisch einfallsreich und abwechslungsreich gestaltet. Seine Arrangements gewinnen durch interessante Kombinationen von z. B. Gitarre und Kontrabaß, Gitarre und Tuba oder Gitarre und Saxophon besonderen Reiz. Nicht alle Produktionen sind musikalisch gelungen. Auf der Platte *Spiel mal was mit mir* arbeitet er u. a. auch mit Rock- und Blues-Elementen. Während er ein melodisch einfallsloses Nonsens-Lied *Onkel Otto spielt gern Lotto* durch Rock-Begleitung aufbläht, stellt er das sozialkritische Lied *Wenn am Fenster Schmierereien stehn*, das die Außenseiterrolle eines Heimkindes thematisiert, als Blues-Gesang dar, und läßt damit den wichtigen Text voll zur Geltung kommen.³¹

Burkhard Söll komponierte und arrangierte, ebenfalls im Pläne-Verlag, gesellschaftskritische Lieder. Auf der Platte *Der Springpunkt* — Texte: Manuela du Bois-Reymond, Musik und Arrangements: Burkhard Söll, Orchester: Ferdy Klein, Gesang: Politikabarett Die Machtwächter Köln — wechseln Alltagssituationen der Kinder mit gesellschaftspolitischen Problemen. Letztere sind m.E. zu stark vereinfacht und auf ein Kinderlied zurechtgestutzt. Sie überfordern den Verständnishorizont der Kinder erheblich. Einige Lieder sind eher zum Anhören als zum Mitsingen gedacht, mehrere musikalische Arrangements eignen sich eher für Erwachsene.

Einer der bekanntesten neueren- Kinderliederschöpfer ist Frederik Vahle. Viele Songs hat er seit 1971 zusammen mit Christiane Knauf gemacht und aufgeführt. Im Pläne-Verlag erschienen bisher *Die Rübe*, *Der Fuchs*, *Der Elefant*, *der Spatz* und *Der Friedensmaler*. Die Inhalte sind politisch, die Kinder werden angeregt, sich mit ihrer Umwelt (Wohnungs-, Arbeits- und Schulverhältnisse i. B.) aktiv auseinanderzusetzen. Auch Spaß- und Spiellieder fehlen nicht, z. B. *Der Frosch zog Hemd und Hose an, aha!* Zwei Liederbücher sind bereits erschienen: *Der Liederspatz* und *Der Friedensmaler*, die über Noten und Textmaterial hinaus mit Spielen und Spielhinweisen ausgeschmückt sind. Grundstock der musikalischen Arrangements ist die Gitarre. An dem Beispiel *Der Rattenfänger von Hameln* könnte man unschwer die Arbeitsweise Frederiks demonstrieren. In der Fassung von Christiane und Frederik wird der Rattenfänger mit seiner Musik für die Kinder als Symbol für eine bessere Welt dargestellt. Trotz erfolgloser Suche nach dem versprochenen Land geben die Kinder nicht auf, sondern werden aktiv und tragen durch ihr eigenes Handeln dazu bei, Ungerechtigkeit, Not und Elend zu verhindern.³²

Mit der Produktion *Der Friedensmaler* hat Frederik zum erstenmal eine Platte für Kinder und Erwachsene herausgebracht. Er greift gemeinsame Probleme von Kindern und Erwachsenen auf, z. B. die Angst vor einem neuen Krieg. Mit musikalischem Witz und Humor findet Frederik immer neue Möglichkeiten, den Kindern die Angst vor dem Unheimlichen zu nehmen, so z. B. in der hervorragenden musikalischen Persiflage „Dracula-Rock“. Die Angst vor fremden Wesen wird durch Rock'n'Roll-Musik in einen lustigen Tanz umgewandelt.

Kritische Kinderlieder tauchen auch in den Grips-Theater-Stücken auf. Die Melodien von Birger Heymann sind schwungvoll und mitreißend, durch harmonische Wechsel und rhythmische Akzente belebt. Die Arrangements bestehen weitgehend aus Rock- und Pop-Elementen.

3.2.4 *Kinderschlager, Kinder-Hitparade*

Unter diese Rubrik fallen Kinderlieder, die sich den Anstrich des Neuen, Modernen und Aktuellen geben. Das musikalische Arrangement entspricht dem Stil der Unterhaltungsmusik. Je nach Verlag halten es die Produzenten nicht für erforderlich, die Interpreten und weitere Einzelheiten anzugeben, so z. B. die bei Poly (DGG) erschienene Platte *Bambini-Party*. Mit Name und Cover-Illustration — es sind lauter kleine „süße“ Puppen aus Wolle und Stoff — wirbt die Platte für unsere jüngsten Hörer, ohne darüber aber weitere Angaben zu machen.

Die Themen reichen von Nonsense-Inhalten wie *Der Schneemann im Kühlschrank* bis zu alltäglichen Gegebenheiten und Wünschen der Kinder. Diese werden allerdings nicht als Problem aufgearbeitet, sondern als Wunschvorstellungen durchgespielt. Die Arrangements sind im einfachen Schlagerstil konzipiert, E-Orgel, Schlagzeug, Saxophon. Die Harmonik geht über die Kadenz nicht hinaus, durchlaufender Beat und Melodieanstieg um je einen Ton bei der nächsten Strophe sind die bekannten Muster.

1972 erschien in demselben Verlag die *Sandkasten-Beat-Story*. Der Titel richtet sich ebenfalls an unsere Jüngsten. Tiere, Reisen und Gegenstände wie z. B. das Telefon sind Inhalte, die angeboten werden. Ein Schlagerklischee reiht sich an das andere: „süßliche“ Wiederholungen, Chorstimmen als Background-Musik, Schleiftechnik der Stimme. Die Geistlosigkeit der Musik spiegelt sich in den Texten wieder. Die instrumentale Ausstattung beschränkt sich auf Schlagzeug und E-Gitarre, die Arrangements bewegen sich im Tonika-Dominante-Schema.

Mitte der siebziger Jahre ist auch der RCA-Vertrieb in die Produktion von Kinderschlagern eingetreten. Er bediente sich als Werbegag und Lockvogel einer Hundefigur — Felix Lochnase —, an diesem Markenzeichen sind die Produktionen für Kenner inzwischen sicher zu identifizieren. *Felix Lochnase Hitparade* z. B. läuft unter dem Motto ‚12 moderne Kinderlieder‘. Der Kinderchor des Gymnasiums Sinstorf singt unter der Leitung von Marcel Schaar, die Arrangements und die Produktion werden von John O'Brien-Docker gemacht. Die Inhalte erstrecken sich auf Tiererzählungen, eigene Spielsituationen, Erwartungen an die Eltern. Die Lieder sind im einfachen Schlagersound arrangiert, Schlagzeug, E-Orgel, E-Gitarren, die Sänger teilen sich die Aufgaben zwischen Solostimme und Chorgesang (Vorsänger — Refrain: alle). Um „psychische Nähe“ herzustellen, werden von einer sentimentalsten Jungenstimme auf einfältige und naive Weise Kinderprobleme vorgetragen. Kitsch wie im Erwachsenen-Schlager ist das Resultat.

Die unübersehbare Fülle ähnlicher Beispiele lohnt es nicht zu kommentieren, Arrangements und Musikstil bleiben fast immer gleich. Zwei neuere Sachen möchte ich noch erwähnen, weil sie über unterschiedliche Kanäle entsprechende Breitenwirkung gewonnen haben. Es handelt sich einmal um die bei Poly erschienene Reihe *Rolf und seine Freunde, Rolfs Schulweg-Hitparade* etc. Die letztere Produktion ist von der deutschen Verkehrswacht „Ein Herz für Kinder“ plakatiert und wirbt ‚Mit Musik und Spaß sicher durch den Straßenverkehr. Auch für die Kleinsten‘. Der Sikorsky-Verlag betreibt selbst in der NMZ Werbung für diese Platte:³³

Inhalte sind aktuelles Verhalten im Straßenverkehr, z. B. „*Mein Weg zur Schule ist nicht schwer*“, „*Zebrastreifen*“ oder „*Mein Platz im Auto ist hinten*“. Während die Texte eine reale Alltagssituation aufgreifen und sachlich und kindgerecht beschreiben, ist die Musik schlichtweg primitiv. Das Lied „*Zebrastreifen*“ z. B. bewegt sich über den 3-Ton-Raum nicht hinaus. Ein Vorsänger stellt die einzelnen Strophen vor, ein Kinderensemble antwortet. Für die musikalische Bearbeitung ist Rolf Zuckowski zuständig, der auch als Sänger fungiert und den Eindruck der großen Solidarität mit den Kindern erweckt. Harmonische Begleitfloskeln bleiben im TDT-Schema, der durchlaufende Beat erfährt keine Abwechslung in den einzelnen Liedern.

Die Musikcassette *Spielen und Lernen* ist 1983 erstmals als Beigabe zu dem Jahrbuch zu der Zeitschrift *Spielen und Lernen* für Eltern und Kinder herausgegeben worden. Da in dieser Zeitschrift häufiger Musikplatten von Ute Blaich, u. a. einer Hörspielautorin, vorgestellt und kritisch besprochen werden, war man als Elternteil auf eine gute Kollektion gefaßt. Während die Texte ähnlich wie bei Rolfs Hitparade durchaus den kindlichen Bedürfnis-

sen entgegenkommen, witzige Momente wie anschauliche und phantasievolle Assoziationen beinhalten, läßt die musikalische Seite sehr zu wünschen übrig. Dixie-Sound, Blues und primitiver Schlagerstil wechseln sich ab. Der Gesangsstil entspricht oft dem Erwachsenenstil. Die Copyrights der Cassette stammen von ‚Hit Pick Music 1982‘ und ‚Kinderschlager im Dixie-Sound‘, die Musik überwiegend von Gert Ludewig, die Texte von Frielinghaus. Dies letzte Beispiel ist um so bedauerlicher, als Eltern auf dem Kinderschallplatten- und -cassettenmarkt keine Hilfen und Kriterien für eine gute Auswahl geboten bekommen, in diesem Fall Vertrauen in die Vertreter einer pädagogischen Zeitschrift setzen, deren musikalische Kriterien hier jedoch stark angezweifelt werden müssen.

3.2.5 *Kindermusical*

Im Bereich des Kindermusicals treffen wir unterschiedliche musikalische Elemente an. Die meisten Produktionen orientieren sich am Schlagerstil. wenige Ausnahmen zeichnen sich durch ungewöhnliche elektronische und andere avantgardistische Klänge. aus. Ein beliebtes Thema ist das Tier, das dem Kind offensichtlich immer wieder als Identifikationsobjekt angeboten wird. Typisch für die Massenproduktion auf diesem Gebiet ist *Der große Yogi Bär* — wega 1974, Arrangements: Götz Wendlandt, Lothar Kloeren, Otto B. Hartmann. Die Texte sind ebenso wie bei den Hitparaden oberflächlich und wenig informativ, wie sich an dem Eröffnungssong des Musicals demonstrieren läßt. Der Text „Hallo, wie geht's?“ wird ständig wiederholt im Wechsel. von Solosänger und Choreinlage. Durchlaufender Beat und sentimentaler, unnatürlicher Stimmklang geben den Musikeinlagen den typischen Schlagercharakter.

Ein positives, ebenfalls im Tierreich angesiedeltes Beispiel ist *Der Sängerkrieg der Heidehasen* von James Krüss. — Musik: Rolf Wilhelm. Regie: Dr. Hans Cremer, Ariola. — Mit seinem Sängerkrieg erweckt das musikalische Hörspiel Assoziationen an *Die Meistersinger von Nürnberg*. Die Lieder eines Moritatenängers durchziehen die Handlung, eröffnen das Stück, reflektieren die Handlung zwischen den Dialogen und führen diese weiter. Auf dem Sängerkrieg sind verschiedene musikalische Gattungen zu hören: Musical, Klavierlied des 19. Jahrhunderts, Volkslied. Instrumente übernehmen Signalwirkung, so blasen die Trompeten z. B. einen Tusch, um das Fest zu eröffnen. Inhalt und musikalische Darbietung bieten eine gelungene Einheit.

Ein musikalisch interessantes, allerdings auch nur Insidern bekanntes Beispiel ist *Das Auto Blubberbum. Ein Musical für Kinder* von Dieter Süverkrüp — Musik: Wolfgang Dauner und Dieter Süverkrüp. Regie: Volker Kühn, eine Jazzband mit Dauner, Jörg Gebhardt, Volker Kriegel, Albert Mangelsdorff, Ack van Rooyen, und Eberhard Weber und ein kleines Studioorchester setzen die Musik um. Pläne-Verlag 1976. Zum Inhalt: Chef-Fahrer Adolar fährt das technisch perfekte und mit allem Komfort ausgestattete Auto Blubberbum kaputt, als er auf der Straße einem kleinen Mädchen ausweicht. Da der Chef nur unfallfreie Fahrer beschäftigt, droht Adolar die Entlassung. Doch die Arbeiter des Autowerks, für dessen Chef Adolar fährt, stellen in einer Sonderschicht für ihn ein neues Auto her, um ihm dadurch ihre Solidarität zu beweisen. „*Zu der geballten Ladung technischer und gesellschaftlicher Realität der modernen Arbeitswelt, die die Handlung liefert, kommt eine geballte Ladung aller möglichen Gestaltungselemente: Elemente des Märchens, der Popart, der Klamotte, Satire, Möglichkeiten der Elektronik.*“³⁴ Jazz-Rock-Elemente gemischt mit elektronischen Klängen, Synthesizer, Sprechstimme, Orchesterklang, alle Elemente übernehmen bestimmte Aufgaben. Elektronische Geräusche symbolisieren das zerstörte Radio, die Macht des Chefs wird durch vollen Orchesterklang dargestellt, hinzu kommt der opernartige Stimmeinsatz. Stakkatoartige Musikpassagen, Sprechgesang und Synthesizerklänge illustrieren Hetze, Arbeitsbelastung und Erschöpfung der Arbeiter. Die ironisch-satirische Verwendung der musikalischen Elemente geht an vielen Stellen über die Hörgewohnheiten, aber auch Auffassungsmöglichkeiten der Kinder hinaus. Dasseih-6 gilt für die sehr plakative und klischeehafte Darstellung der Arbeitersolidarität. Die Kinder werden mit diesem Stück musikalisch streckenweise überfordert. Dennoch kann die Produktion mit ihren vielfältigen musikalischen Mitteln ein Anreiz für weitere gute Produktionen sein.

Aufgrund der Massenproduktionen der Billighersteller haben die wenigen guten Platten im Grunde nur eine Chance bei den entsprechenden Zielgruppen.

3.2.6 Hörspiele, Abenteuerstoffe

In den Hörspielen, die von den Billigherstellern in großem Umfang produziert werden, dienen musikalische Passagen oft dem Szenenwechsel. Elemente wie Geräusch, Musik und auch Stille werden häufig stereotyp verwendet. Dramaturgische Akzente, z. B. mit Hilfe von Musik Gefühle wie Freude,

Angst, Verzweiflung oder Hoffnung auszudrücken, kommen kaum vor. Gearbeitet wird mit musikalischen Klischees, die den repetitiven Charakter der kommerziellen Hörmedien unterstreichen.³⁵

Die Musik wird bevorzugt eingesetzt, um Handlungen zu eröffnen, Dialoge zu begleiten (als Hintergrundmusik) oder den Handlungsablauf zu gliedern durch Vor-, Zwischen- und Nachspiele. Aus der Masse der Hörspiele, die alle nach demselben Muster bearbeitet sind, ragen auch einige hervor, die auf die musikalische Dramaturgie besonderen Wert legen.

Als Beispiele seien hier zwei Stücke aus dem Ariola-Vertrieb, der dem Bertelsmann-Konzern angehört, und der Junior-Reihe von DGG angesprochen. Beide Reihen wenden sich, wie an anderer Stelle beschrieben, an eine gezielt ausgesuchte Käuferschicht.

Beispiel 1: Friedrich Feld: Lok 1414 geht auf Urlaub. Musikalisches Arrangement: Rolf Hans Müller. Ariola

Zwei Lokomotiven, die Lok 1414 und die Lok Lisa aus Schweden, treten eine Reise nach Amerika an, um an einer Museumsausstellung für alte Lokomotiven in Chicago teilzunehmen. Die Musik übernimmt leitmotivische Funktion. Jede Lok ist durch ein kleines musikalisches Motiv charakterisiert. Entsprechend den Fahrtbewegungen einer Lokomotive ändert sich der Rhythmus (anfahrend, beschleunigen, Tempo, verlangsamen). Folgende musikalische Elemente tauchen immer auf, wenn von der LA(1414 die Rede ist oder diese in Aktion tritt:

Lok 1414 Anfahren:



Beschleunigen:



Fahrt:



Schlagzeug und Kontrabaß bilden den Klangkörper. 1.01: Lisa wird durch einen absteigenden d-moll-Dreiklang, vom Synthesizer gespielt, charakterisiert. Als das Schiff mit den Loks aus dem Hafen ausläuft, ertönt auf dem Akkordeon "Muß ich denn zum Städele hinaus". Durch die Illustration der Hauptpersonen wird die Musik zum wichtigen dramaturgischen Element.

Beispiel 2: Bei DGG Junior erschien 1982 von dem Schweizer Kabarettisten Franz Hohler „In einem Schloß in Schottland lebte einmal ein junges Gespenst." Produktion: Dorothee Köhler, Musik: Klaus Grimmer

Ballhorn Ensemble:

Prem Ushma: Violine, Blockflöten,

Beat Blaser: Tuba, Bariton + Saxophon

Urs Blochlinger: Alto + Sopranino, Saxophon, diverse Flöten Klaus Grimmer: Trompete, Flügelhorn, Althorn.

Ein kleines Gespenst soll bei seinen Eltern im Schloß gespenstern lernen. Doch jedesmal, wenn es einen Versuch startet, lachen es die Menschen aus. Da beschließen die Eltern, das Gespenst bei dem schrecklichsten Gespenst in Schottland in die Lehre zu geben. Durch die Anwesenheit des kleinen Gespenstes in Schloß Whistlefield verlernt das schreckliche Gespenst das Gruseln und damit auch das Gespenstern.

Mit barockartigen Klängen werden wir in die Atmosphäre des alten Schlosses eingeführt. Dieselben Klänge ertönen bei Szenenwechsel, um uns an die Anwesenheit des Schlosses zu erinnern. Jede Gespensterszene wird durch eigene musikalische Motive charakterisiert. Auffällig ist der sparsame Einsatz der Instrumente. Selbst mit einem Instrument, z. B. Baliflöte, werden unheimliche Stimmungen erzeugt. Text und Musik sind phantasievoll und sehr einfühlsam aufeinander bezogen.

Für die besprochenen wie andere gute Beispiele ist der gezielte Einsatz weniger Instrumente typisch. Musikalische Motive und spezifischer Instrumentalklang tragen zu einer guten Gestaltung bei. Diese dramaturgische Arbeit setzt allerdings auf den jeweiligen Inhalt abgestimmte Produktionen voraus, die aufwendiger und damit kostenintensiver sind als z. B. Ein-Mann-Betrieb Produktionen.

Musiker und Musikpädagogen sollten sich dieser Bereiche annehmen und auf diese Weise zu weiteren guten Schallplatten beitragen.

3.2.7 Kritisch-emanzipatorische Hörspiele und Theaterstücke.

Die kritisch-emanzipatorischen Stücke entstanden zu Beginn der siebziger Jahre und werden vorwiegend von den beiden Verlagen Pläne und Wagenbach vertrieben. Gemessen an den Hunderten von traditionellen Hörspielen bilden die kritischen Stücke eine verschwindend geringe Zahl. Die Produktionen des Wagenbach-Verlages werden weitgehend vom Grips-Theater erstellt, so z. B.

„Balle, Malle Hupe und Artur" 1974

„Doof bleibt doof" 1975

- „Banana“ 1977
- „Mugnog-Kinder“ 1976
- „Ein Fest bei Papadakis“ 1974
- „Manoman“ 1973
- „Nashörner schießen nicht“ 1975

Die Lieder textete Volker Ludwig, die Musik stammt in den meisten Fällen von Birger Heymann und wurde bereits vorgestellt.

Henning Venske hat bei verschiedenen Firmen kritische Platten herausgegeben. Ein interessantes Beispiel, erschienen bei Philips, ist *Als die Autos rückwärts fahren*. Der 11jährige Laßdas Pinökel Superstar erzählt mit viel Witz im Halbstarkenjargon seine Memoiren. Trotz einiger Überspitzungen sind die geschilderten Erfahrungen typisch für Kinder. Musikalisch wird das Stück durch Rockelemente, Kinder- und Kirchenlieder, die harmonisch verfremdet werden, ausgestaltet. In einer Schulstunde erklingt z. B. eine Persiflage auf die Adventsfeier; der Choral *„Vom Himmel hoch, da komm ich her“*, auf lalala gesungen, ertönt im Reggae-Musik-Sound. Ironisierende Töne werden dem Einschlaflied *„Guten Abend, gute Nacht“* durch harmonische Verfremdung der Gitarrenbegleitung beigemischt. Die Erzählpartien sind mit Musik von Udo Lindenberg unterlegt. Die musikalisch wie textlich einfallsreiche Produktion wurde von Regisseur Werner Klein vom WDR betreut.

Nicht alle musikalischen Einlagen auf kritisch-emanzipatorischen Platten genügen dem Anspruch, auch in dieser Hinsicht Kindern Klangeindrücke zu vermitteln, die dem affirmativen Charakter widersprechen.

Henning Venskens Produktion *Krawumm! oder Es war einmal!*, bei Pläne erschienen, steckt inhaltlich voller Wortspiele, Nonsense, Gags, Satire. Gesellschaftliche Widersprüche werden ebenso angesprochen wie Rituale, Verbote und Vorurteile.

Im Gegensatz zu Hengst^{3 6}, der das von Hannes Wader interpretierte Lied *„Ich hab keine Lust“* als musikalischen Höhepunkt dieser Platte betrachtet, halte ich das Stück musikalisch nicht für besonders reizvoll. Die Melodie kommt über den 5-Ton-Raum kaum hinaus, sequenziert auf primitive Art musikalisches Material und setzt rhythmisch keine Akzente. Die Gitarrenbegleitung entspricht Waders Folkstil. Die von Hengst bewunderten Wortspielereien — *„Er fasziniert auch vom Text her, steckt voller Reime, die zumeist dadurch zustande kommen, daß Wörter verbogen, Vokale ausgetauscht werden“*³⁶ — kommen mir eher als Anbiederung an die Jugendlings-Sprache vor.

Musikalisch fragwürdig sind auch die ansonsten guten Produktionen der Reihe *Kerlchen* aus dem Jahreszeitenverlag.

Auf der Platte *Kerlchen schlägt dem Neid ein Schnippchen* wird das Thema „Neid“ und wie man damit umgeht spannend, zugleich unterhaltsam abgehandelt. Die Texte der Lieder greifen die Thematik auf. Die Musik stammt von Rudolf Zuckowski, der auch für die Reihe *Rolfs Hitparade* verantwortlich zeichnet. Harmonik und Arrangement entsprechen dem einfachen Schlagermuster. Die Musik ist damit der inhaltlichen Aussage nicht adäquat.

1976 wurde, ebenfalls beim Jahreszeitenverlag, eine hervorragende Platte von Ute Blauch und Gerhard Haucke produziert: *Alle Jahre wieder saust der Preßlufthammer nieder oder die Veränderung der Landschaft*; Wolfgang Söring komponierte die Musik für Flöte, Klarinette, Posaune, Schlagzeug und Piano. Die Texte stellen eine Ausgestaltung der gleichnamigen Bilderfolge von Jörg Müller dar, die auch auf dem Cover abgedruckt ist. Anhand der drei Hauptfiguren Rosetta, Katze Zwolle und Herr Meierboom wird die allmähliche Zerstörung der Stadt Güllen erzählt. Herr Meierboom profitiert als Unternehmer, die beiden anderen sind die Opfer. Die einzelnen Ereignisse werden in einen musikalischen Kontext gebettet. Die zu Beginn friedliche Landschaft — es erklingt ein lyrisches Motiv (Flöte, Klarinette, Klavier) — mündet in den von Preßluftschlämmern durchsetzten disharmonischen Klang des wirtschaftlichen Aufschwungs. Entsprechend den einzelnen Figuren erklingen ein harmonisch-melodisches Rosetta-Motiv (Klavier und Schlagzeug), ein rhythmisch-akzentuiertes Zwolle-Motiv (Klarinette, Klavier) und ein Meierboom-Motiv (Schlagzeug, Klavier, Posaune, Flöte). Letzteres sticht durch staccatoartige Bässe der Posaune hervor, der Klangkörper wächst im Laufe der Meierboomschen Machtentfaltung immer mehr an, „*die gemütlich behäbige Posaune wird von Bild zu Bild aufgeblähter, erstickt die lieblich reine Querflötenmelodie der anfangs intakten Landschaft und: mündet in den von Preßluftschlämmern durchsetzten herrisch dissonanten Erfolgssound*“.³⁷ Die musikalische Interpretation ist anspruchsvoll, sie bietet den Kindern mehrere Anreize zum Nachfragen.

Abschließend möchte ich eine Platte aus dem Pläne-Verlag vorstellen, die durch besonderen musikalisch-akustischen Einfallsreichtum hervorsteicht. Es handelt sich um eine ironisch-musikalische Bearbeitung des Märchens „Rotkäppchen“ in Anlehnung an die Fassung von Jergenijsch Schwarz, ein Märchen mit viel Rock und Pop für kleine und große Kinder. Bekannte Sänger und Kabarettisten sind engagiert wie Hannes Wader, Dieter Süverkrüp, Heinz Dieter Hüsche, Frederik Vahle, Christiane Knauf u. a. Die Musik stammt von der Gruppe „Floh de Cologne“. Bereits Informationen auf der Platten-

hülle lassen auf Witz und Humor schließen: „Außerdem sind zu hören: Flohstiche, einheimische Singvögel, ein Specht, ein Wildschwein, ein Schlotterohr, ein Schreck, der in die Glieder fährt . . .“³⁸ Zur ursprünglichen Handlung werden Figuren hinzuerfunden, mit dem Stoff wird gespielt, Grundzüge gesellschaftlicher Realität eingebaut, z. B. wird gezeigt, daß nicht alle Hasen Angsthasen sind. Der Schluß des Märchens ruft zu solidarischem Verhalten auf. Faszinierend ist der Umgang mit der Hörsituation. Die Platte selbst fungiert als Erzähler. Kratzgeräusche, Pfeiftöne und Veränderung der Laufgeschwindigkeit an verschiedenen Stellen machen dies immer wieder deutlich. Die verschiedenen musikalischen Elemente, vorwiegend Rock-Elemente, werden zu Handlungs- und Spannungsträgern. Den Hauptfiguren sind spezifische Melodien (+Rhythmen) unterlegt (z. B. Hase Weißbohr: Trommelklopfen, Wolf: elektronische Gitarrenklänge), Lieder und Songs übernehmen Leitmotivfunktionen. Wegen ihrer interessanten harmonischen und rhythmischen Wendungen können die Lieder als musikalisches Pendant zu den gesellschaftskritischen Texten angesehen werden. Mit ihrem Temperament sprechen sie auch die Hörgewohnheiten der Kinder an.

3.2.8 Zum Repertoire der klassischen Musik für Kinder

Auf dem Sektor „klassische Musik für Kinder“ ist in den vergangenen 5 Jahren ein neuer Markt erschlossen worden. Ich berücksichtige daher nicht die bekannten Einführungen in die Instrumentenkunde (Menuhin, Britten etc.), auch nicht klassische Kompositionen wie *Peter und der Wolf* oder *Carneval der Tiere* etc. Bei den klassischen Produktionen würde es sich in anderem Rahmen lohnen, einen Vergleich zwischen den vielen auf dem Markt vertretenen Versionen anzustellen.

Ich möchte den Schwerpunkt auf die neueren, weniger bekannten Produktionen legen. Fünf unterschiedliche Reihen sind in den letzten Jahren entstanden:

a) „Musikalische Märchen“

DGG-Junior hat eine neue Serie von „Musikalischen Märchen“ herausgebracht, deren musikalische Leitung bzw. Regie vorwiegend von Dr. Wolfgang Kogge, Dorothee Köhler oder Dr. Uwe Kraemer ausgeführt wird. Auf der Vorderseite der Platte erklingt das musikalische Märchen, die Rückseite enthält musikalische Kompositionen ohne Text. Die Kinder sollen auf diese Weise allmählich an die klassische Musik herangeführt werden, zunächst über

den sprachlich vermittelten Kontext, schließlich zum absoluten Hören. Hervorragende Beispiele sind: Tilo Medek, *Die betrunkene Sonne*; E. T. A. Hoffmann, *Nußknacker und Mausekönig*, Musik: Carl Reinecke; Francis Poulenc, *Die Geschichte vom Barbar, dem kleinsten Elefanten*.

b) Unter dem Titel *Wir entdecken Komponisten* hat die DGG 1982 Komponistenportraits für Kinder begonnen. Auch für diesen Sektor sind musikpädagogische Betreuer gefunden worden. Regie führen Rogge; Kraeiner und Kreuzsch-Jacob. Will Quadflieg als Erzähler erfüllt die Rolle mit Überzeugung und einfühlsamer Sprache.

Als erste Portraits erschienen: Haydn, Mozart, Beethoven und Brahms. Am Feispiel Beethovens möchte ich kurz die Arbeitsweise erläutern, um sie später einem anderen Portrait von Beethoven gegenüber abgrenzen zu können. Die Dramaturgie ist in Form eines Hörspiels für Kinder angelegt. Damit wird methodisch ein Mittel aufgegriffen, das den Kindern durch die vielen Hörspiele bekannt ist. In Erzähl- und Dialogform wird den Kindern die Kinder- und Jugendzeit Beethovens nahegebracht. Die Dialoge werden von Kinderstimmen gesprochen, dadurch wird eine Vertrauensebene für den kleinen Zuhörer geschaffen. Die Sprache ist schlicht und klar. Szenen aus dem Leben Beethovens versuchen ein Bild von den Schwierigkeiten des Jungen mit seinem Vater zu zeichnen, stellen Beethoven dennoch als normalen Jungen dar, der eine besondere Vorliebe und Neigung für die Musik hat und sich deshalb oft in die Einsamkeit zurückzieht. Die Erzählweise spricht bereits das Grundschulkind an, entsprechend geschickt sind auch die musikalischen Beiträge ausgesucht. Auf der ersten Plattenseite hören wir dreimal einen Ausschnitt aus dein Rondo a capriccio (»Dur op. 129, „Die Wut über den verlorenen Groschen“, wodurch dem Kind ein allmähliches Einhören in die Musik Beethovens erleichtert wird. Sehr geschickt werden die Musikbeispiele in den Erzählkontext eingebaut: z. B. wird Ludwig von Gottfried auf dem Speicher gesucht, als ein Gewitter hereinbricht. Ludwig berichtet, wie er aus dem Bodenfenster die Rheinlandschaft und das Siebengebirge beobachtet, und erzählt, daß er sich bei Wanderungen durch diese Landschaft Musik ausdenkt. Anschließend erklingt ein Ausschnitt aus der Pastorale: Gewitterszene. Der Erzähler lenkt mit bildlichen Assoziationen die Aufmerksamkeit der Kinder immer wieder auf die musikalischen Elemente der Komposition. Von den 18 Musikbeispielen — 12 Klavierstücke, 2 Sinfoniausschnitte, 2 Klavierlieder, ein Trio für Klavier, Violine und Cello und ein Klavierkonzertausschnitt — sind die Ausschnitte so gewählt, daß sie einen Höreindruck

hinterlassen. Sie entsprechen dem Konzentrationsvermögen des Grundschulkindes, aber überfrachten es nicht mit Musik.

Die Vorlage des Beethoven-Portraits stammt von Dorothee Kreusch-Jacob.

c) Metronome begann 1978 mit einer Serie von Komponistenportraits, die Aufmachungen aus Abenteuer- und Hörspielsektor umsetzt. Es handelt sich um Schallplatten-Bilder-Bücher. Der auf der Platte erzählte Text ist vollständig abgelichtet, eingefügt sind Bilder aus dem Leben des Komponisten. Die Plattenhülle wirbt mit pädagogischen Hinweisen: *„Die Schallplatten-Bilder-Bücher aus dem Hause Ades schildern dem kleinen Musikfreund unterhaltsam und lebendig das Leben der großen Komponisten. Gleichzeitig mit dem Hören kann er die gesprochenen Texte mitlesen und viele bunte Bilder betrachten. Durch das wiederholte Hören, Lesen und Betrachten beschäftigt sich das Kind auf spielerische Weise intensiver mit dem Stoff als beim Nur-Hören, Nur-Lesen oder Nur-Sehen und schult nebenbei Sprachempfinden, Lesefähigkeit und Rechtschreibung.“* In der Reihe erschienen bisher: Bach, Beethoven, Brahms, Chopin, Händel, Haydn, Liszt, Mendelssohn, Mozart, Schubert, Schumann, Strauss, Tschaikowsky, Vivaldi und Wagner für die Kinder. Der Erzähler ist Karl-Heinz Böhm, Regie führt Petra Schmidt-Decker. Die Texte kommen meist aus dem Französischen, die Autoren wechseln allerdings. Der Text des Beethoven-Portraits stammt von Jaques Pradere, Susanne Kaiser übersetzte ihn ins Deutsche.

Im Unterschied zu der Passung von Kreusch-Jacob werden hier die Kindheit und das Jugendalter Beethovens nur gestreift. Das Augenmerk liegt auf dem erwachsenen Beethoven, seiner Karriere und seinen Erfolgen. Beethoven wird von Anfang an als Genius präsentiert. Formal wechseln Dialoge und Erzählpassagen ab, in die immer wieder Musikausschnitte eingeblendet werden. Insgesamt erklingen 26 Musikbeispiele, die als Querschnitt durch die Gattungen gedacht sind. Sprachstil und Musikbeispiele werden in plattester Weise miteinander verbunden, das Verfahren erinnert an den Konzertführerstil und hermeneutische Musikbetrachtung. *„Beethoven, wie ein Gefangener in seinem Verließ, verleiht seinem Schmerz und seiner Auflehnung bewegte Klage. Er bäumt sich auf gegen sein widriges Schicksal.“* Anschließend spricht Beethoven: *„So klopft das Schicksal an die Tür“*, und es ertönt der Anfang der 5. Sinfonie.

In diesem Zusammenhang ist es nicht möglich, alle Platten dieser Reihe vorzustellen. Der Geniekult läßt sich auch an anderen Komponistenportraits nachweisen. Laut Aussagen von Verkäuferinnen wird diese Serie am meisten verkauft.

d) 1977 begann auch R.C.A. mit der Produktion von klassischen Kinderschallplatten. In der Reihe *Das Kinderkonzert* tritt Lutz Lansemann als Erzähler auf, Professor an der Hamburger Musikhochschule. Folgende Aufnahmen sind erschienen: *Petruschka* von Strawinsky, *Der Zauberlehrling* von Dukas, *Sheherezade* von Rimsky-Korsakoff, *Pastorale* von Beethoven, *Die Moldau* von Smetana, *Die musikalische Schlittenfahrt* von L. Mozart, Kinderszenen von Schumann, *Till Eulenspiegel* von Strauss, *Vier Jahreszeiten* von Vivaldi. Am Beispiel *Petruschka* will ich Lansemanns Vorgehen erläutern. Idee, Ausführung und Text stammen von Lansemann, die musikalische Beratung übernahm Will Humberg. Musik und Text stehen in dieser Aufnahme in einem sehr ausgewogenen Verhältnis zueinander. Lansemann erzeugt mit seinen sprachlichen Bildern Spannung, Neugierde und Erwartungen, die zum Teil schon von einem 5-jährigen erfaßt werden können. Die Aufnahme insgesamt verlangt konzentriertes Zuhören, das wohl erst ab dem 9. Lebensjahr möglich sein wird.

Der Erzähler beginnt als Marktschreier alle Kinder einzuladen, am Jahrmarkt teilzunehmen, stellt bildhaft das ganze Inventar dar, läßt die Handlung lebendig werden: „ . . . und da kommt auch schon der zweite Musikant, noch eine Tänzerin, sie bewegt sich nach einer Spieluhr.“ Die Musik tritt passagenweise ganz in den Vordergrund, dann wieder in den Hintergrund, schweigt völlig, dann erläutert Lansemann eine musikalische Phrase: „ . . . *seht nur den alten Zauberer, den Gaukler, mitten auf dem Platz, der so beschwörende Bewegungen macht*“, und anschließend kommt die Musik wieder zur Geltung. Bevor neue Themen und Motive auftauchen, fügt er bildhafte Assoziationen ein, um dem Kind eine Vorstellung von dem Gehörten zu vermitteln, wie z. B. in der 4. Szene, in der er zwei Themenköpfe aus dem Kontext löst und mit Versen unterlegt.

e) „Oper für Kinder“

Fontana hat begonnen, einen neuen Bereich für Kinder zu erschließen, die Oper für Kinder: Drei Produktionen gibt es bisher: *Der Freischütz* und *der Teufel*, *Die Zauberflöte* und *Die Entführung aus dem Serail*. Produzenten und Regisseure sind Graziano Mandozzi und Jürgen Nola, für Tontechnik und Synthesizer sorgt Serge Weber.

Der Inhalt der Opern ist auf je zwei Plattenseiten zusammengeschnitten. Die musikalischen Beiträge gehen auf die Originalmusik zurück, erklingen aber in vereinfachter Synthesizerfassung. Die Texte der Arien sind vereinfacht und der Sprachebene des Kindes angepaßt. Auch Koloraturen und künstlerische Gestaltung werden ausgespart, die Gesangsstimme entspricht einer unaus-

gebildeten Stimme. Das wichtigste Element der Oper, die Musik, wird so stark reduziert, daß fraglich bleibt, ob Kinder über eine verwässerte Synthesizerfassung zu dieser Gattung von Musik einen Zugang gewinnen.

3.2.9 Mit-Mach-Musik für Kinder

Elemente der musikalischen Früherziehung haben sich in verschiedenen Produktionen niedergeschlagen. Die Angebote auf Platten und Cassetten zielen auf aktives Mitgestalten und Musizieren. Das Verständnis von Mit-Machen reicht bei den Autoren vom Reproduzieren musikalischer Klänge, z. B. Christa Frischkorns Reihe *Sing-mit-spiel-mit*, bis zum Erfinden eigener Klänge, Instrumente und eigener Bewegungen, z. B. Henning Venskes *Mit-Mach-Musik*. Kreuzsch-Jacob versucht in *Das Liedmobil Junior DGC 1981* durch Spiel- und Spaßlieder die Zuhörer zum Mitsingen, Tanzen, Klatschen und Stampfen zu animieren. Das musikalische Arrangement ist abwechslungsreich, Instrumente wie Gitarre, Akkordeon, Tuba, Schlagzeug und Klavier kommen in den einzelnen Liedern gezielt zum Einsatz.

Kritische Kinderlieder und emanzipatorische Theaterstücke verstehen sich auch als aktivierendes Potential, wenn auch mehr inhaltlich als musikalisch.

Bei DGG-Junior erscheinen seit 1979 drei Mit-Mach-Platten von der Schweizer Pianistin und Musikpädagogin Gertrud Schneider, die versucht, klassische Musik aktiv an kleine Kinder heranzubringen. Mit bildlichen Assoziationen und großem Einfühlungsvermögen bereitet sie ausschließlich musikalisches Material auf.⁴⁰

Den Mit-Mach-Produktionen sollte in der mediendidaktischen Erziehung mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden, sie können als ein erster Einstieg in aktives Umgehen mit der Cassette eingesetzt werden.

4. Medienspezifische Nutzung von Kindertonträgern

Empirische Längsschnittuntersuchungen über die Rezeption von Tonträgern bei Kindern liegen noch nicht vor. Warum, in welchen Situationen und mit welchem Zeitaufwand Kinder Platten und Cassetten hören, darüber können nur vorläufige, hypothetische Aussagen getroffen werden. Anhaltspunkte bieten eine medienspezifische Untersuchung aus dem Jahre 1978⁴¹, die Medienbesitz, Aufwendungen von Zeit und Taschengeld sowie Situationen, in denen Tonträger gehört werden, abrufte, und die Befragung einer 5. Schulklasse.⁴²

Die Ursachen für das Hören von Platten und Cassetten sind vielfältig. Kinder hören Cassetten, wenn sie unter Kommunikationsmöglichkeiten leiden⁴³ aber auch, wenn sie Konflikte überspielen und kompensieren wollen. Sie entziehen sich damit dem alltäglichen Druck und schaffen ihre eigene „Hör“-Welt ... Spiel, Spaß und Entspannung sind selbstverständliche Bedürfnisse. Die Orientierung erfolgt an verbindlichen und klaren Aussagen, die ihnen bei den Eltern oft durch schwankende emotionale Zuwendung verwehrt wird. Die Cassetten bieten Inhalte mit eindeutigen Sinnkonstellationen, die sich für Kinder wohltuend von den Konfliktsituationen ihres Alltags abheben. Träume, Wünsche und Hoffnungen werden in Flucht- und Entlastungsphantasien durchlebt, die die Alltagswelt vergessen machen.

50% der 6-17-jährigen setzen Cassette und Schallplatte als Tagtraum- und Stimmungsmacher ein. Obwohl bei den 6-9-jährigen das Element der Spannung überwiegt, möchten auch in dieser Altersgruppe 35% den Stimmungsmacher nicht vermissen. Je älter die Kinder werden, um so mehr flüchten sie in Phantasiewelten, bei den 13-17-jährigen macht der Faktor bereits 64% aus.⁴⁴ Wissensvermittlung und Information spielen eine total untergeordnete Rolle. Welche Zeit die Kinder mit den Medien Platte und Cassette verbringen, ist im Monatsdurchschnitt für 1978 erhoben worden, die Tendenz steigt auch hier mit zunehmendem Alter.

Medienzeitbudget pro Monat / pro Kopf in Stunden⁴⁵

	Kinder/Jugendliche von 6–17 Jahren		Altersgruppen:	
	insgesamt	6–9 Jahre	10–12 Jahre	13–17 Jahre
Schallplatte/ Musikkassette	12,0	5,0	16,0	20,0

Diese Angaben bedürfen einer erneuten Befragung. Beobachtungen an Vorschulkindern zeigen; daß diese Medien heute bereits bis zu 3 Stunden täglich in unterschiedlichen Situationen nutzen. Eigener Besitz erhöht die flexiblen Einsatzmöglichkeiten. 51% der 6-17-jährigen besitzen einen eigenen Cassettenrecorder oder ein Tonband. Robustheit, einfache und vielseitige Verwendung machen Cassettenrecorder auch schon bei den 6-9-jährigen beliebt, wie die 29% beweisen.⁴⁶ Die Werte dürften sich inzwischen zugunsten der jüngeren Kinder noch verschoben haben. Bereits 4-5-jährige werden heute mit Billiggeräten zwischen 70,— und 90,— DM versorgt.

Ein Drittel der 6-9-jährigen besitzt bis zu 10 Schallplatten und Cassetten, 21% bereits 11-20 Tonträger. Selbstverständlich häufen sich die Materialien mit zunehmendem Alter, was u. a. mit der wachsenden eigenen Kaufkraft zu erklären ist.⁴⁷ Im Vergleich zu anderen Gegenständen geben 6-9-jährige 15% von ihrem Taschengeld für diese Tonträger aus, die 10-12-jährigen opfern bereits ein Drittel, bei den 13-17-jährigen ist der Anteil auf 63% angewachsen.⁴⁸

Verwendung des Taschengeldes bei Kindern und Jugendlichen

Kinder/Jugendliche geben ihr Geld im allgemeinen aus für:	Kinder/Jugendliche von 6-17 Jahren insgesamt %	Altersgruppen		
		6-9 Jahre %	10-12 Jahre %	13-17 Jahre %
Sparen/Sparschwein/Sparbuch	60	65	67	52
Essen/Trinken/Süßigkeiten	56	60	57	52
Schallplatten/Musikkassetten	39	15	33	63
Comics, Romanhefte	28	31	39	20
„Nützliche Dinge“ (Schulsachen/Kleidung)	25	9	19	41
Kino	23	6	14	42
Bücher	22	6	24	34
Spielsachen	22	38	27	6
Zeitschriften	21	1	13	42
Sportsachen/Sportgeräte	17	7	17	23

In finanzieller wie in zeitlicher Hinsicht gewinnen die Medien einen immer höheren Stellenwert für die Kinder. Das Angebot entspricht inhaltlich wie musikalisch weitgehend einer regressiven Bedürfnisbefriedigung. Möglichkeiten kreativer Wirklichkeitsaneignung werden zwar über kleine Verlage eröffnet, aber ohne Kommunikationspartner sind die Kinder oft überfordert. Der Rückgriff auf affirmative, wirklichkeitsfremde Stoffe liegt um so näher, je mehr die Cassette Babysitter- und Leihbibliotheksfunktion übernimmt. Bedenken für die musikalische Entwicklung des Kindes ergeben sich, wenn wir berücksichtigen, daß bereits beim Schulanfang Prägungen in bezug auf Wahrnehmungsfähigkeit, Hörpräferenzen und musikalische Werturteile vorliegen.⁴⁹

Da nachgewiesen wurde, daß 9-jährige z. B. auf musikalisch unbekannte Strukturen weniger flexibel reagieren als 6-jährige⁵⁰, muß davon ausgegangen werden, daß der Einfluß der Kindertonträger auf die Verfestigung und Kanalisierung der Hörgewohnheiten der Kinder nicht unbedeutend ist. Kinderschlager, Musicals, musikalische Klischees in Hörspielen und Abenteuergeschichten bieten den Kindern einseitige Identifikationsmöglichkeiten. Die Identifikationsmuster laufen über Rhythmus, Sound und wenige Reizwörter ab. Hier reicht die „psychische Präsenzzeit als Gedächtnisleistung vollkommen aus, um zu einer befriedigenden Identifikation zu gelangen“.⁵¹ Ob die Ausbildung des Langzeitgedächtnisses in bezug auf die musikalischen Strukturen durch den massenmedialen Konsum von Platte und Cassette im Vor- und Grundschulalter verhindert wird, muß von den Musikpsychologen untersucht werden.

Inwieweit Kinder neue Aneignungsmuster, Selbstverwirklichungsstrategien, Vorlieben und Interessen anhand dieser Medien entwickeln können, ist bisher allerdings kaum bedacht worden. Vor- und Grundschulkindern erleben die medial vermittelte Realität anders als Erwachsene. Die wiederholte Rezeption einer Cassette oder Platte bedeutet in diesem Alter Konfrontation mit Vertrautem, geistig bereits Verarbeitetem. Redundanzen stellen sich nicht so schnell ein wie bei Erwachsenen, da noch keine systematische Zugriffswiese ausgebildet ist.

Mit dem Umgang von Medien ist eine Fülle von Sozialisierungseffekten verbunden. „Sie vermitteln, nicht nur; und nicht in erster Linie, bestimmte Normen, Werte und Verhaltensweisen, sondern mediatisieren Kommunikation und Erfahrung, entspezifizieren die Wahrnehmung, konstituieren Probelwelten, gewöhnen an Stoffe, Genres und Darbietungsweisen, funktionieren als Belohnungs- und Bestrafungsmittel, entlasten von unmittelbarem sozialen Druck, erleichtern die Kontaktaufnahme, schaffen Gesprächsinhalte und stabilisieren die Konsummotivation.“⁵² Künftige mediendidaktische Überlegungen müssen diesem Phänomen Rechnung tragen.

5. Mediendidaktische Konsequenzen für Musikpädagogen

„Wenn zutrifft, daß unbewußtes Lernen eine sehr effektive Art des Lernens ist, dann leisten die öffentlichen Medien eine außerordentlich wirkungsvolle Musikerziehung.“⁵³ Diesem Zustand unbewußten und damit unkontrollierten Lernens entgegenzutreten, ist Aufgabe mediendidaktischer Erziehung im Fach Musik. Da der unkontrollierte massenmediale Konsum von Kinderschallplatte

und -cassette bereits im Vorschulalter einsetzt, sollte mediendidaktische Erziehung im Fach Musik nicht erst bei 12-jährigen, sondern schon im Vor- und Grundschulalter beginnen.

Durch die technische Entwicklung von Toncassette und Cassettenrecorder ergeben sich heute auch für die Grundschule Möglichkeiten, mediendidaktisch zu arbeiten. Verfolgt werden soll das Ziel, den rein rezeptiven Umgang mit dem Cassettenrecorder in einen produktiven und aktiven Prozeß umzuwandeln. Die Lehrer sollten sich den Umstand zunutze machen, daß viele Kinder zwischen 6 und 9 Jahren ein eigenes Gerät besitzen, oft schon vom Vorschulalter an perfekt mit der technischen Bedienung dieser Geräte vertraut sind. Für den Umgang mit dem Cassettenrecorder in der Grundschule bieten sich mehrere Arbeitsformen an, die sowohl dem technischen als auch dem geistigen Entwicklungsstand der Schüler angemessen sind:

- a) Aneignung technischer Fertigkeiten und Fähigkeiten wie
 - Umgang mit dem Mikrophons 4
 - Herstellen von Tonbandmitschnitten
 - Herauslösen von Ausschnitten aus vorgefertigtem Material
 - Kombinieren verschiedener Tonbandausschnitte (Montage)
- b) kreativer Umgang mit Tonbandausschnitten und Mikrofonaufnahmen
 - Veränderung bereits fertigen Materials mit Hilfe von Collagen
 - Verfremdung von Geräuschen und Klängen mittels Mikrophon
 - Zusammenstellen musikalischer Materialien zu Texten (z. B. Märchen, Abenteuergeschichten, Hörspiele)

Der kreative Umgang mit den Medien Tonband und Cassettenrecorder verlangt von den Schülern auch analytische Fähigkeiten, die erst allmählich entwickelt werden. Den Schülern eines 4. Schuljahres wird z. B. die Aufgabe gestellt, zwei oder drei Märchenfassungen auf ihre Dialoge und musikalischen Einlagen hin zu untersuchen. Die musikalischen Details werden ausgeschnitten (in Gruppenarbeit), nebeneinander gestellt und miteinander verglichen.⁵⁵

Produktives Arbeiten mit dem Material wird effektiv, wenn die Schüler z. B. eine neue Fassung des Märchens schaffen, indem sie die ausgeschnittenen musikalischen Details neu zusammenstellen, mit Verfremdungseffekten und Geräuschen anreichern etc. Dieser Arbeitsvorgang wird sicherlich erst am Ende der Grundschulzeit möglich sein. Aufnahmen von Umweltgeräuschen und Verfremdung aufgenommener Passagen dürften auch schon im 2. und 3. Schuljahr von Schülern bewältigt werden.

Methodische Hilfen wie Ratespiele, Hörrätsel und Darstellungsspiele⁵⁶ von unterschiedlichen Geräuschen und Klängen erleichtern den kreativen Umgang mit dem Cassettenrecorder bereits bei aufgeschlossenen Vorschul-

kindern. Hier kann das Wiedererkennen von Geräuschen allmählich in das selbständige Aufnehmen von Geräuschen überführt werden. Der den Spielen innewohnende Wettbewerbscharakter kommt auch der Motivation der Schüler entgegen.

Weitere Überlegungen müssen der Entwicklung eines mediendidaktischen Konzeptes für das Fach Musik im Bereich der Primarstufe vorbehalten bleiben. Mediendidaktische Erziehung in der Grundschule, speziell im Musikunterricht, wird nur Erfolg haben, wenn die Ausbildungsinstitutionen mediendidaktische Schwerpunkte mit in ihren Studiengängen verankern. Aufgrund des massenmedialen Einflusses der Kindertonträger ist mediendidaktische Erziehung auch auf kommunaler Ebene erforderlich. Sinnvolle Öffentlichkeitsarbeit in diesem Bereich setzt da an, wo man beruflich mit dem Ansprechpartner zu tun hat, sei es im Kindergarten (Elternarbeit) oder in der Grundschule (Elternarbeit). Größere Breitenwirkung über Anlaufstellen wie Volkshochschulen und Familienbildungsstätten kann nur dann erzielt werden, wenn es gelingt, Eltern für mediendidaktische Themen zu interessieren.

6. *Schluß*

Gegen die großen Herstellerfirmen mit ihrem riesigen Billigangebot wird kaum etwas auszurichten sein. Dennoch sollten Musikpädagogen sich ermutigen lassen, im Bereich der Kinderschallplatte und -cassette aktiv zu werden. Wenige Kollegen sind mit gutem Beispiel vorangegangen, z. B. Kreuzsch-Jacob und Gertrud Schneider. Immerhin ist es auch kleinen Verlagen wie „Pläne“ und „Wagenbach“ möglich, bestimmte Zielgruppen zu erreichen. Diese Chance könnte von Musikpädagogen genutzt werden.

Viele Fragen bleiben aufgrund mangelnder empirischer Forschungsergebnisse offen:

- Wird das musikalische Wahrnehmungsvermögen des Kindes durch den Medienkonsum tatsächlich eingeschränkt? Gibt es Unterschiede zwischen der Gruppe der 4-6-jährigen und der Gruppe der 7-10-jährigen?
- Welche Einstellung vertreten Eltern gegenüber den Kindertonträgern Schallplatte und Cassette? Hören sie mit den Kindern oder lassen sie sie damit allein?
- Wie wirkt sich das Phänomen der „Wiederholung“ bei den Rezipienten aus? Zeigen sich aufgrund der Entwicklung Unterschiede in den Altersgruppen?
- Nach welchen Kriterien schaffen sich Kinder Platten und Cassetten an?

- Wie sieht das Verhältnis von Musikkassetten zu Hörspielen, Märchen, Fernsehstücken aus?
- Sind musikalische Vorlieben zu beobachten oder wird das Angebot undifferenziert angenommen, wenn ja, in welcher Altersgruppe?

Der Katalog könnte noch erweitert werden.

Sinn und Ziel dieses Beitrages war, den Blick zu schärfen für den Einfluß der Massenmedien auf unsere Klein- und Primarstufenkinder. Die musikpädagogische Forschung sollte sich dieser Problematik annehmen und weitere Klärung für mediendidaktisch fruchtbare Arbeit schaffen.

Herstellerfirma	Repertoire	Anzahl	Label
Ariola Eurodisc München	Märchen, Hörspiele, Lieder, TV-Serien	112	Ariola/Baccarola
Aulos, Viersen	Märchen, Instrumentenkunde, geistliche Lieder	13	Aulos
Bellaphon Records Frankfurt	Märchen, Hörspiele, Abenteuerstoffe, TV-Serien	135	Peg/Peggy (BASF)
Calig Verlag Stuttgart	religiöse Hörspiele	60	Calig
CBS Schallplatten Frankfurt	Hörspiele, Märchen Lieder, TV-Serien	19	Robbi
Christopherus Verlag Freiburg	Neue religiöse Lieder, Hörspiele	22	Christopherus
Colosseum, Nürnberg	Hörspiele, Klassik	5	Colosseum
Crystal Schallplatten GmbH, Pulheim	Hörspiele, TV-Serien	84	Disneyland crystal

Herstellerfirma	Repertoire	Anzahl	Label
Deutsche Austrophon GmbH, Diepholz	Märchen, Hörspiele	28	Mandolino
Deutsche Gramophon GmbH, Hamburg	Klassik, Hörspiele, TV-Serien, Lieder	100	Poly/Junior
Engelmanns Tonstudio Castrop-Rauxel	Kinderchöre	3	Elrec
Emi-Electrola GmbH, Köln	Hörspiele, Abenteuerstoffe	50	Kinderland Disneyland
Fidula, Boppard	Volkslieder, Tanzlieder etc.	50	Fidula
Hänssler Verlag Neuhausen/Stuttgart	Märchen, Klassik	100	
Harmonia Mundi GmbH, Freiburg	Reime, Lieder, Tänze, Klassik	15	Harmonia mundi, BASF
Intercord Tongesellschaft, Stuttgart	Märchen, Hörspiele, Abenteuerstoffe, TV-Serien	63	Intercord
Jahreszeitenverlag, Hamburg Vertrieb: Teldec Telefunken	Märchen, Hörspiele, TV-Serien, Abenteuerstoffe, Lieder	124	Für Dich/ Auditon
Junge Gemeinde Verlag, Stuttgart	religiöse Hörspiele	44	Junge Gemeinde

Herstellerfirma	Repertoire	Anzahl	Label
Gruner u. Jahr Verlag, Hamburg Vertrieb: Ariola	Märchen, Hörspiele, Lieder, Abenteuerstoffe	101	Maritim/Maritimchen
Metronome Records, Hamburg	Märchen, Lieder, Klassik, Abenteuerstoffe, TV-Serien	60	Adès/Zebra
Miller International, Quickborn	TV-Serien, Märchen, Hörspiele, Abenteuerstoffe, Lieder, Krimis, Science Fiction	203	Europa
Motette-Ursina-Schallplatten Wiesbaden	Kinderchor	1	ursina
Phonogram GmbH Hamburg	Oper, Lieder, Märchen, TV-Serien, Hörspiele	94	Fontana/Fontana special/ Philips
Verlag „pläne“ GmbH, Dortmund	kritisch-emanzipatorische Hörspiele, neue Kinderlieder	31	pläne
RCA-Schallplatten GmbH, Hamburg	Märchen, Klassik TV-Serien, Hörspiele	67	Felix Lochnase
Rotbuch-Verlag Berlin	kritisch-emanzipatorische Hörspiele	3	Rotkehlchen
Schwann-Verlag Düsseldorf	Klassik, Hörspiele Kinderlieder	63	Schwann
H. Schulte-Verlag Wetzlar	religiöse Hörspiele	34	HSW

Herstellerfirma	Repertoire	Anzahl	Label
Sound-Star-Produktion, Steyerberg	sozialkritische Hörspiele	6	
studio union Limburg/Lahn	Kindermessen, religiöse Hörspiele	15	studio union
Teldec-Telefunken Hamburg	TV-Serien, Hörspiele Märchen, Lieder, Abenteuerstoffe	80	Tom und Della Club, Decca
Tudor-Recording AG, Zürich	Klassik, Hörspiele	90	Tudor-Recording
Wagenbach-Verlag Berlin	kritisch-emanzipatorische Theaterstücke Lieder	11	W.-Quartplatten
WEA Musik GmbH Hamburg	Abenteuerstoffe, Hörspiele, Lieder, TV-Serien	30	Bunny
Kaufmann Verlag Lahr	religiöse Lieder	19	Kaufmann
Kösel-Verlag	religiöse Lieder	8	Kösel

Anmerkungen

- 1 Z. B. Kirchner, U.: „... doof wird man gemacht"/Kritische Anmerkungen zum Kinderschallplattenmarkt. In: Buch und Bibliothek, Heft 9, 1978, 10, 1978; Schneider, W.: Literatur auf Rillen: Schallplatten für Kinder und jugendliche. In: Gorschenek, M./Rucktäschel, A. (Hg.), Kinder- und Jugendliteratur, München 1979; Hengst, H.: Auf Kassette gezogen und in Scheiben gepreßt, Frankfurt 1979; Tank-Oberhofer, R.: Der Tonträgermarkt in Deutschland. In: Bertelsmann-Briefe, Heft 98, 1979; Jensen, K./Rogge, J. U.: Der Medienmarkt für Kinder in der BRD, Tübingen 1980.

- 2 Klüppelholz, W.: Biene Maja von der Oma. In: Musik und Kommunikation, Heft 4, 1980.
- 3 Pätzig, G.: Kinder hören Schallplatten. In: P. Fuchs (Hg.), Musikhören, Stuttgart 1969.
- 4 Vgl. Schneider, W.: Literatur auf Rillen, a.a.O., S. 259.
- 5 Vgl. Rogge, J. U.: Der Schallplatten- und Cassettenmarkt für Kinder oder ein Lehrstück über Billigproduktionen und Kommerz. In: K. Jensen/J. U. Rogge, Der Medienmarkt, a.a.O., S. 139.
- 6 Krenzer, R.: Kinder hören Schallplatten, Ravensburg 1974, S. 11.
- 7 Vgl. Hengst, H.: Auf Kassetten gezogen, a.a.O., S. 7.
- 8 Vgl. Hengst, H.: a.a.O., S. 8.
- 9 Schneider, W.: Literatur auf Rillen, a.a.O., S. 261.
- 10 Deutschlands rudy Musik-Medien-Nachrichten, Nr. 9, 1978, S. 8.
- 11 1982 hat „Die kleine Hexe“ von Preußler die Goldene Schallplatte bekommen, s. Phono Press Nr. 1, April 1983, S. 14.
- 12 Vgl. Hengst, H.: a.a.O., S. 9.
- 13 Vgl. Rogge, J. U.: Der Schallplatten- und Cassettenmarkt für Kinder, a.a.O., S. 141.
- 14 Genaue Angaben schwanken, da immer wieder Firmen ihre Produktionen einstellen, andere neu beginnen.
- 15 Es sind bisher keine neuen Daten bekannt.
- 16 Vgl. Hengst, H.: a.a.O., S. 11.
- 17 Vgl. Hengst, H.: a.a.O., S. 12.
- 18 Vgl. Marquardt, M.: Pädagogische Arbeit mit Schallplatten und Tonkassetten im Kindergarten. Erziehung praktisch gesehen 13, Fellbach 1979, S. 9.
- 19 Vgl. Rogge, J. U.: Der Schallplatten- und Kassettenmarkt, a.a.O., S. 146.
- 20 Vgl. Hengst, H.: a.a.O., S. 13.
- 21 Vgl. Zeppenfeld, W.: Tonträger in der Bundesrepublik Deutschland. 1978, S. 65-66.
- 22 Diese Anmerkungen finden wir sowohl bei den Hörspielen der Metronome-Walt-Disney-Serie als auch bei den Ades-Schallplatten.
- 23 Die Aussagen beziehen sich auf Geschäfte in Aachen.
- 24 Vgl. Hengst, H.: a.a.O., S. 27.
- 25 Vgl. Rogge, J. U.: a.a.O., S. 156.
- 26 Hengst, H.: Schallplatte/Kassette. In: K. W. Bauer/H. Hengst (Hg.), Kritische Stichwörter zur Kinderkultur, München 1978, S. 280,
- 27 Über literarische, textanalytische und inhaltliche Aspekte geben andere Aufsätze Auskunft, z. B. Kirchner, U.: „... doof wird man gemacht“, a.a.O., oder Marquardt, M.: Pädagogische Arbeit mit Schallplatten, a.a.O., oder Hengst, H.: Auf Kassette gezogen, a.a.O., oder Rogge J. U.: Der Schallplatten- und Kassettenmarkt, a.a.O.
- 28 Unter literarischen Gesichtspunkten würde sich ein größerer Analysekatlog ergeben, wie er etwa als Vorlage zu Analysen bei Wilfried Schneider empfohlen wird.
- 29 Da in dem fast unüberschaubaren Repertoire nicht überall musikalische Details auftauchen, ist mit diesen Rubriken auch schon eine Auswahl getroffen. Unberücksichtigt blieb auch das religiöse Lied, weil es nur von wenigen Verlagen angeboten und in pädagogischen Kontexten eingesetzt wird.
- 30 Je billiger die Produktionen, um so dürftiger sind die Angaben.
- 31 Die 1983 erschienene Platte „Ein Elefant geht in die Disco“ weist in dem Arrange-

- ment überwiegend Disco-Musik auf, ist musikalisch gegenüber den anderen Produktionen eine Enttäuschung.
- 32 Text und Musik des Liedes sind zu finden in: Frederik Vahle, Der Liederspatz, Dortmund 1982, S. 14ff.
 - 33 Anzeige in der NMZ 1980, Juni/Juli, S. 42.
 - 34 Kirchner, U.: „... doof wird man gemacht“, a.a.O., S. 750.
 - 35 Vgl. Hengst, H.: a.a.O., S. 35ff.
 - 36 Hengst, H.: a.a.O., S. 65.
 - 37 Siehe Plattenhülle.
 - 38 Siehe Plattenhülle.
 - 39 Schallplatten-Bilder-Buch S. 10.
 - 40 „Musik für die Füße und die Ohren“, „Für Ohren, die auch sehen“, „Ein Menuett einpacken“.
 - 41 Tank-Oberhofer, R.: Der Tonträgermarkt in Deutschland. Spezialauswertung der Studie: Kommunikationsverhalten und Buch v. G. Umholzer und P. Steinborn. In: Bertelsmann-Briefe, Heft 98, April 1979, Gütersloh.
 - 42 Haarmann, Cl.: Was Kinder dazu sagen. Über den Umgang mit Tonkassetten. In: H. Hengst, a.a.O., S. 87ff.
 - 43 Haarmann, Cl.: a.a.O., S. 90, Schüleraussagen: „Was soll man sonst machen, meine Mutter hat immer nur Zeit für meine kleine Schwester“, oder „Manche Kinder werden abgeschoben, indem sie etwas anhören sollen“.
 - 44 Tank-Oberhofer, R.: a.a.O., S. 55.
 - 45 Tank-Oberhofer, R.: a.a.O., S. 53.
 - 46 Tank-Oberhofer, R.: a.a.O., S. 52.
 - 47 Tank-Oberhofer, R.: a.a.O., S. 53.
 - 48 Tank-Oberhofer, R.: a.a.O., S. 54.
 - 49 H. de la Motte/S. Jehne, Über den Einfluß des Musikunterrichts auf das musikalische Werturteil von sechs- und zehnjährigen Kindern. In: Musik und Bildung 1976, Heft 1, S. 5 ff. S. Abel-Struth/U. Groeben, Merkmale des musikalischen Hörverhaltens 5-7-jähriger Kinder. In: Musik und Bildung 1978, Heft 5 S. 301 ff.
 - 50 H. de la Motte/S. Jehne, a.a.O., S. 5.
 - 51 Kleinen, G.: Die Leistung der Musikpsychologie für ein Verständnis der gegenwärtigen Musikszene. Über Identifikation in der Rezeption. In: ZfMP 1, 1976, S. 39.
 - 52 Hengst, H.: a.a.O., S. 67.
 - 53 Kleinen, G.: Musikmedien zwischen offenem Angebot und musikerzieherischem System. In: Musikpädagogische Forschung, Bd. 2, 1981, S. 134.
 - 54 Frisius, It.: Neue Ansätze der musikalischen Unterweisung: Aktivierende Medien-erziehung im musikalischen Anfangsunterricht. In: ZfMP, Heft 17, 1982, S. 72 ff.
 - 55 Wer sich verschiedene Produktionen von Europa anhört, wird feststellen können, daß in verschiedenen Hörspielen oft dieselben musikalischen Elemente (Klischees) verwandt werden.
 - 56 Simons, V.: Umgang mit Medien. In: W. Schmidt-Brunner (Hg.), Fachdidaktisches Studium in der Lehrerbildung, München 1978, S. 226 ff.

Dr. Erika Funk-Hennigs, Merschwiese 2 b, D-4403 Senden

Neue Lieder für Kinder

Hamburger Wettbewerb „Neue Lieder für Kinder, Jugendliche und Laien 1982“ (Initiator: Diether de la Motte)

HILDEGARD KRÜTZFELDT–JUNKER

Günter Kleinen (Hg.): *Musik und Kind. - Laaber: Laaber 1984.*
(*Musikpädagogische Forschung. Band 5*)

I

Die Beweggründe, die zu dieser Ausschreibung führten, waren

1. die Sorge um die immer noch unzulässig große Distanz von U- und E-Musik,
2. die immer noch nicht ganz ausgeräumte Diskriminierung des Singens,
3. die Erkenntnis, daß die Bewältigung des Einfachen für die nächsten Jahre kompositorische Aufgabe allerersten Ranges ist.

Wenn auch ins folgenden die Kriterien für die Liedauswahl im Mittelpunkt stehen — dargestellt an einigen Beispielen —, möchte ich zur Ausschreibung vorab einiges ergänzen:

Die Sorge um die immer noch unzulässig grobe Distanz von U- und E-Musik ist offenbar für den Schulpraktiker eher überwunden als für den Theoretiker.

Die Diskriminierung des Singens ist zu keinem Zeitpunkt der letzten 20 Jahre eine derartige gewesen; allenfalls ging es um die berechtigten Kritiken an dem, was gesungen wurde. Hier bietet sich eine sorgfältige Analyse an, die zu relativieren versteht. Selbst aufgewachsen im Milieu von „Ein junges Volk steht auf zum Sturm bereit“, „Liebe und Glauben“, „*Wenn eine Mutter ihr Kindlein tut wiegen*“ u. a., sangen wir zwischen 1945 und ca. 1965 mit Anteilnahme „*Wer sich die Musik erkliest*“, „*Es singt wohl ein Vöglein die ganze Nacht*“ u.a.m. Die ab 1963 beginnende Lieddiskussion forderte zu neuem Bewußtsein, zu neuen Begründungen auf. Gesungen wurde trotzdem. In einer von mir 1965 durchgeführten Umfrage über den Beliebtheitsgrad einiger Lieder im Unterricht ließen „*Nun will der Lenz uns grüßen*“ und „*Der Mond ist aufgegangen*“ die Spitze bilden. Die Stellung des Liedes im heutigen Musikunterricht ist unkomplizierter geworden; nicht jedes Lied seines entsprechenden Genres muß auf die Suche nach dem Sinn des Lebens gehen, Innigkeit zwischen Du und Ich verkörpern, Gefühle für Heimat und Vaterland vermitteln oder Gemeinschaft bewirken. Die Identifikation mit seiner Aussage tritt zu Gunsten seines Informationsgehalts zurück. Seine

Funktion liegt vielmehr im situativen Moment des Unterrichts, begründet durch Planung und Absicht. Dabei halten sich kognitive und emotionale Momente die Waage.

Ob die Erkenntnis, daß die Bewältigung des Einfachen für die nächsten Jahre kompositorische Aufgabe allerersten Ranges ist, richtig ist, müßte diskutiert werden. 70 % der beteiligten Komponisten waren Laien, also keine Berufskomponisten.

Erwartet wurden, wie in ‚Volksliederbüchern‘ üblich, notierte deutsch-sprachige Lieder: einstimmig, nach Belieben mit Akkordsymbolen versehen, wobei die erste Strophe der Melodie unterlegt sein sollte und weitere Strophen als Text ergänzt werden konnten.

Die Jury‘ wurde vorab so beschrieben: Politische, geistliche, besinnliche, lustige, Wanderlieder usw.. werden weder bevorzugt noch zurückgesetzt, sondern die jeweilige Qualität und Glaubwürdigkeit werden ausgezeichnet, wo immer sie sich zeigt. Die verfügbare Preissumme belief sich auf 5.000,—, die nach Ermessen aufgeteilt werden konnte, wobei die obere Preisgrenze bei 1500,— für ein Lied lag. Hier ein Ergebnis vorweg: Es wurden 8 Preise vergeben: 2 zu je 1000,— und 6 zu je 500,—.

Im Rahmen der Hamburger Musikwochen war im Vorprogramm bereits ein Aufführungsabend (14. 11. 1982) mit den ‚besten‘ bzw. ‚preisgekrönten‘ Liedern festgelegt, so daß der Jury und den bis dahin unbekanntem Komponisten gleichermaßen Öffentlichkeit zugesichert war. Während dieser Veranstaltung konnte das Publikum ‚sein‘ bestes Lied mit 1000,— prämiieren.

Nach Einsendeschluß (1. 8. 82) lagen der Jury 672 Lieder vor. Insgesamt hatten sich 200 Komponisten beteiligt, von denen 150 mehrere Lieder eingesandt hatten. Bei der ersten Durchsicht ergaben sich inhaltlich folgende Gruppierungen:

1. Kritische Lieder / Friedenslieder / Religiöse Lieder
2. Kinderlieder
3. Literaturvertonungen
4. Stimmungslieder / Tanzlieder / Scherzlieder
5. Raritäten
6. Naturlieder.

Diese 10 zum Teil ineinander übergelenden Gruppierungen zeigten eine musikstilistische Spannweite, die von klassisch-periodischen Liedformen über modale Melodien bis hin zum Chansonverwandten und Couplet reichten. Fehlerhafte Notationen, ungeschickte Akkordangaben deuteten darauf hin, daß sich viele Laien und Liebhaber beteiligt hatten.

Was ist ein gutes Lied?

Das historische Dokument auf S. 226 mag stellvertretend für die Bewertungsproblematik stehen, die mehr Fragen enthält als Antworten ermöglicht. Grundsatzdiskussionen brachten die Arbeit der Jury wenig voran. Auch Platon, Mattheson, J. A. P. Schulz, auch Hegels ‚*tönende Innerlichkeit*‘² gaben wenig Hilfestellung. Somit begannen wir in pragmatischer Redundanz: Ein Lied ist eine Symbiose von Text und Melodie, von Wort und Tönen; dabei kann der Schwerpunkt mal mehr auf dem Wort, mal mehr in der Musik liegen. Die möglichen Funktionen eines Liedes — bedingt durch die Inhalte der Texte — stellen zusätzliche Anforderungen. Wenn wir uns heute vorab in besonderer Weise mit Texten beschäftigen, so hat das seinen vielschichtigen, historischen Grund, aber auch als Ziel die erklärte Absicht, Aufwertungen vorzunehmen. Das bedeutet nicht Aufgabe von farbiger Polyphonie gerade auch im Bereich des Kinderliedes zu Gunsten des problem- und konfliktorientierten Typs, vielmehr seine Aufwertung im Sinne eines Aufforderungscharakters: es muß sich lohnen, ein Lied zu lernen. Als zusätzliche Hypothek war die Frage nach dem *N e u e n* zu beantworten, die uns gleichzeitig neugierig machte auf das, was von den Komponisten heute als ‚neu‘ angeboten wurde: formale Abläufe, Taktanordnungen, besondere Intervallik, primär einstimmig, besondere Rhythmik (wiederholend, verändernd, kontrastierend), Kombinationsmöglichkeiten dieser Einzelbereiche, die letztlich das ‚Flair‘ eines Liedes ausmachen mit dem Ziel, eine bestimmte Aussage machen zu wollen. Dabei durfte die Grenze zum Sololied nicht überschritten werden (s. „*Vom Brot und dem Kindlein*“, Text: Bert Brecht, Melodie: Klaus Schröder 3).

Prinzipiell arbeiteten wir mit der Methode des Vergleichs, d. h. aus jedem der 6 bzw. 10 Inhaltsbereiche wurden die ‚besten‘ Lieder ausgesucht und auch während des Abschlußkonzertes zu Gehör gebracht.

Die Kriterien im einzelnen:

1. Worin liegt die textliche Aussage?

- ist sie sprachlich gelungen
- ist sie verständlich, trifft sie die Zielgruppe
- ist sie sprachlich singbar (s. NB 2: „*die Klappe klemmt, futsch ist das Geld*“ — Grenzfall —).

2. Wie unterstreicht die Melodie diese textliche Aussage?

- durch sinnvollen rhythmisch-metrischen Bezug / absichtlichen Kontrast
- durch ein besonderes Verhältnis von Tonhöhen und Tondauern
- durch eine bestimmte Grundidee (s. Dreiklangsmelodik aus NB 4, harmonische Deutung unterschiedlich möglich)

- welche Abweichungen zum traditionellen Lied (hier Kinderlied) liegen vor, wo hingegen dennoch notwendige Vertrautheiten (s. dazu Erich Bender: „*Die Kastanien rund und braun*“, das dort (G-Dur, A-Dur, B-Dur, D-Dur, Schlußton G) von Sydow mit ‚paraphoner Mehrstimmigkeit‘ bezeichnet wird und sich vermutlich wegen seiner Ungewöhnlichkeit nicht durchsetzte⁴).
- durch eine gegliederte Überschaubarkeit (Diastolik)
- durch eine zumutbare Singbarkeits⁵
- durch eine Abgrenzung zum Sololied (s. ³).

3. Welche Qualitäten weist die Melodie selbst auf?

- s. dazu einige Punkte aus 2.
- durch Formlogik (ABA, AB, AA’) oder auch schlicht bzw. kompliziert einteilig (s. NB 1)
- durch einleuchtende formale Unlogik
- durch bestimmte Verhältnisse der Formabschnitte untereinander (s. NB 2: Ausgewogenheit trotz formaler Ungleichheit: a: 6 Takte, b: 4 Takte)
- ist sie sich selbst genug oder impliziert sie instrumentale Assistenz (s. „*Schokolalade*“ von D. de la Motte³, evtl. auch NB 4, um den D79 auszuklammern).

Die grundsätzliche Forderung, daß die Melodie eines Liedes auch ohne ihren Text Bestand haben müsse, muß in diesem Falle nicht immer erfüllt werden, sollte jedoch für einen Liederkomponisten nicht unwichtig sein. Geht jedoch aus einer Ausschreibung wie dieser eindeutig die Forderung nach melodischer Qualität hervor (gesucht wurde das *e i n s t i m m i g e* Lied), so ergeben sich entsprechende Maßstäbe.⁶

4. In welchem Verhältnis steht der Vermittlungsaufwand zum Gegenstand?

5. Bietet das Lied Interpretationsmöglichkeiten?

6. Können wir uns mit dem jeweiligen Lied identifizieren, nach Möglichkeit auch begründen, warum eine Vermittlung lohnend ist?

Die bislang überwiegend rationalen Kriterien zur Beurteilung der Lieder wollen den hohen emotionalen Anteil der Jury-Arbeit weder verdrängen noch verschweigen. Im Gegenteil: War nur einer von uns spontan der Meinung, es handle sich um ein lohnendes Lied — ganz gleich aus welchem Grunde —, wurde dieser Spontaneität gemeinsam nachgegangen. Wenngleich wir uns auch immer ‚gütlich‘ einigten, blieben dennoch viele Fragen offen: „*Aus den Tönen, die sie in sich klingen hören, bauen die Komponisten ihre Werke, und wir sagen dann, daß sie uns gefallen, begeistern, daß sie uns fröhlich stimmen oder traurig machen, uns anfeuern oder trösten, erheben oder erschüttern.*“

Wir 'fühlen' also einen künstlerischen Gehalt, aber wir verstehen ihn nicht, ebenso wie wir die Schönheit eines Bildes nicht mit dem Verstand allein erfassen können. Und so sehen wir es mit wachen Sinnen an und entdecken staunend ein Wunder an Regelmäßigkeit, Ordnung und Gesetzmäßigkeit, und wir ahnen den Grund seiner Schönheit. Ebenso ist es mit den Werken der Musik. Auch in ihnen erkennen wir ein wundervoll geordnetes Gefüge, dessen sich der Künstler im Augenblick des Komponierens oft gar nicht bewußt wird."⁷ Einschließlich der nun folgenden Analysen der Lieder „Wahre Grundschafft“ und „O du fröhliche . . .“ spiegelt diese indifferente Schwärmerei keinesfalls unsere Einstellungen wider!

„Neben der Erfahrung wird jedoch ein gesundes, musikalisches Gefühl einen verlässlicheren Führer durch die ungezählten Möglichkeiten von Intervallfolgen abgeben als die sorgfältigste Rechnung.“⁸ Auch Hindemith beschreibt nur bedingt unsere Situation. Wenn auch bei Sulzer der imaginäre ‚Begnadungsvorbehalt‘⁹ nicht ganz auszuschließen ist, so trifft er unsere Fragestellungen recht gut: „Da dieses Werk nicht bloß für den Künstler, sondern fürnehmlich für den philosophischen Liebhaber geschrieben ist, der sich nicht begnügt zu fühlen, was für Eigenschaften jedes Werk der Kunst in seiner Art haben müsse, sondern die Gründe der Sachen, so weit es möglich ist, sie zu erkennen, wissen will; so ist es nöthig, daß wir hier die verschiedenen Eigenschaften des Gesanges, oder der Melodie aus ihrem Wesen herleiten.“¹⁰ Auch wir bemühten uns, die Lieder aus sich selbst heraus zu hören, zu fragen, zu vergleichen, ohne vorab Bewertungskriterien formuliert zu haben. Diese ergaben sich durch die Lieder selbst.

Zu den Liedbeispielen:

NB 1: „Wann die Tiere Geburtstag feiern und was da alles los ist“.¹¹ Dieses Lied wurde als ‚Auftragwerk‘ einer Hamburger Grundschulklasse 1980 von Diether de la Motte komponiert. Die auf ihm aufbauende Schulfunksendung „Eine Schulklasse läßt komponieren“¹² löst nicht nur weitere ‚Aufträge‘ für de la Motte aus, sondern bereitete indirekt die Ausschreibung des Hamburger Liederwettbewerbs vor. Für mich setzt seine Melodie auch musikalische Maßstäbe:

Sie umfaßt 15 Takte unter weitgehendem Verzicht von Wiederholungen. Sie beginnt mit leittoniger Wechsellote und fallendem Dreiklang; Motiv 2 nimmt den Stütztön a' als Anlauf für die tonale Skala abwärts bis zum c', um sofort in den Grundton f' als Auftakt zu springen, der ein schwelgendes Sequenzieren einleitet bis zum c"; nach der formerweiternden Koloratur beginnt ab a' ein terziger Abwärtsgang in Schleifenform bis zum Grundton

f', der jedoch noch nicht der Schlußton ist; das Schleifenmotiv wird wiederholt, jedoch mit einer ‚Falle‘: Achtung, bei so viel Spannung ist eine ‚Bremse‘ notwendig, und die zu klatschenden Dreier auf g' und e' lassen das endlich erreichte Ziel voll genießen (f').

Zu jedem Zeitpunkt wird der „Schein des Bekannten“ gewahrt, dennoch entsteht scheinbar etwas Neues. Die Witzigkeit des Textes läßt die Originalität der Melodie als logisch erscheinen, und die sonst übliche formale Glätte wird organisch vermieden: statt Zäsuren gibt es Raffung und Ausschweifung. Durch den Achtungs-Schluß haftet dem Lied auch etwas Rhetorisches an, seine Nähe zu instrumentalen Strukturen ist unverkennbar, so daß durchaus von einer autonomen Einstimmigkeit gesprochen werden kann.

NB 2: „*Der Automat*“ wurde von der Jury mit einem 1000,— Preis ausgezeichnet. Hierüber war das Publikum teilweise ungehalten, denn Buhrufe begleiteten die Preisverleihung. Hatten wir die Wirkung des Liedes überschätzt oder trugen Pannen bei der Darbietung zu diesem Urteil bei?

Der kindertümlichen Dreiklangsmelodik wird ein recht aufwendiger Auftakt vorausgeschickt. Die Wiederholung des Motivs a erhält eine sparsame, aber wichtige Variante durch den Tausch von a' und f' in T. 3, wodurch gleichsam der Halbschluß auf g' vorbereitet wird; überzeugend die Anknüpfung an die folgenden 2 Takte durch die Wiederholung des g' mit gleichem rhythmischem Modell, die Melodisierung des D7 mit auflösender Oktave, die nun beginnt, die Schlußphase einzuleiten: terzige Schleifen von b' bis f' abwärts (s. NB 1) und eine plötzliche Diminution. Durch diese gewisse ‚Bildlichkeit‘ („... *und schluckt und schluckt*“) stellen sich kaum Vermittlungsschwierigkeiten ein. Die Melodie wird durch einleuchtende Harmonien ergänzt, die rhythmische Gliederung und die metrische Anordnung geben Geschlossenheit. Die gewisse „Eckigkeit“ der Melodie läßt humorvolle Interpretationen zu.

NB 3: „*Was macht ein kleines Bärenkind*“. Das 8-taktige Lied ist formal geschlossen und entspricht durchaus bestimmter Tradition. Steht im A-Teil der Sextraum im Mittelpunkt, so im B-Teil im Prinzip der oktavierte C-Raum, dessen oberer Quartraum in T. 5 und 6 als eine innere Ergänzung zu A gehört werden kann. T. 7 entspricht T. 3, T. 8 entspricht T. 2, also recht kunstvolle Entsprechungen. Die anfängliche tonikale Unklarheit, die spannende Verknüpfung der T. 2 und 3, wodurch die Gliederung 3 + 1 entsteht (s. auch Teil B), zeigen kompositorische Routine. Das zunächst etwas aufdringliche b' (Auftakt zum Schlußtakt) ist wohl doch subdominantisch zu deuten.

Wenn auch die melodischen Strukturen harmonische Zuordnungen ermöglichen, ist dennoch eine solche Begleitform nicht erforderlich: Jede harmonische ‚Aktion‘ dokumentiert die Melodie mit einer Tonwiederholung. Auf

diese Weise gelingt eine gewisse Stabilität zwischen Intervallik und Akkordik, die zu einer melodischen Autonomie beiträgt (mit 500,— prämiert).

NB 4: „*Schlaflied*“ ist für ein Kinderlied untypisch: Die drei aufsteigenden Dreiklänge wirken schwerfällig und unsänglich. Sowohl der 4/4-Takt als auch der Zusammenschluß von 4 + 4 Takten lassen Rückschlüsse auf ein nicht gar zu langsames Tempo zu. Durch die 2. Wiederholung des a-Motivs ab T. 5 liegt ein ähnlich strukturelles Problem vor wie in NB 2: die Zeit bis zum Schlußtakt 8 ist knapp, so daß es wieder die Terzenfolge ist, die die Oktave sinnvoll ausfüllt. Das Besondere dieses Schlusses liegt in der subdominantisches ‚Bremsvorrichtung‘. Die harmonischen Zuordnungen (T. 1–5 1/2) sind relativ offen; die melodische Zusammenfassung ergibt C-Dur, d-moll, e-moll, F-Dur, deren Klänge durchaus als Begleitung eingesetzt werden könnten. Auch bei einer reinen T-D-Akkordik ist der Reiz des h' nicht zu überhören. Der Kontrast des B-Teils wird durch G-Dur und die Wiederholung (4 + 4) hergestellt. Auch die Zweitaktigkeit bildet einen Gegensatz zur Viertaktigkeit im Teil A, und der Harmoniewechsel verläuft identisch mit den metrischen Schwerpunkten. In Teil A als ;3. Teil liegt insofern eine Besonderheit vor, da die textliche Zuordnung in T. 22/23 die Periodizität durchbricht. Die Frage einer Motivqualität (c'c'e'e' / g'g'ff) ist durchaus aus sich heraus — im Hinblick auf sein Tonmaterial — bestimmbar; seine musikalische Intensität jedoch häufig erst in seiner Weiterführung. Hier bewirkt die zweimalige Wiederholung eine gewisse Penetranz und Breite, die uns trotz eines möglichen Textbezugs (müde Mutter — munteres Kind) von einer Prämierung abhielt.

Die Tatsache, daß dieser Liederwettbewerb eine so große Beteiligung auslöste, stimmt positiv. Das Bemühen um die notwendige Auseinandersetzung über sinnvolles Singen in schulischen und außerschulischen Gruppen ist demnach äußerst lebendig.

Das Lied — hier indirekt als ‚Volkslied‘ definiert (s. Ausschreibung) — ist ein Gebrauchsgegenstand. Dennoch: als ein ästhetisches Produkt unterliegt es für eine Bewertung sowohl dem Geschmacks- als auch dem Sachurteil. Seine von Aussage und Zielgruppe abhängige Funktionalität kann das zu findende Werturteil zusätzlich erleichtern (s. unsere vielen Preise), aber auch erschweren (s. die 54 von 349 Stimmen für den „Hit“ der Abschlußveranstaltung).

Zu überlegen ist, ob eine Diskussion über neue Lieder mit Wettbewerben verknüpft sein muß; am Ende winken zwar Preise, warten aber auch Enttäuschungen, die häufig nicht exakt begründet werden können.

II. Musikpädagogische Folgen

Kann eine Schulklasse komponieren oder kann sie nur komponieren lassen?

In der Schrift Jödes *Das kann ich auch*¹³ geht es um das Anwendungsprinzip, basierend auf einfachen, nachvollziehbaren Elementarien. Dabei wird sich der, der noch bei Jöde studiert hat, erinnern, daß auch er Einmaligkeiten und Abweichungen zu schätzen wußte: „*Wehe, Sie sagen einem Kinde, das Ihnen eine 5-taktige Melodie erfindet, das sei falsch!*“

Auch Grete Hahn nahm in ihren Liedsammlungen¹⁴ Kinderkompositionen auf. Die Idee, daß Kinder komponieren können, ist also nicht neu. Das von mir im Exposee angedeutete Konzept „Kinder komponieren“ — ein Modellversuch zwischen der Staatlichen Hochschule für Musik (Hamburg) und dem Wilhelm-Gymnasium (Hamburg) will auch etwas anderes.¹⁵

Die bewußte Auseinandersetzung mit den insgesamt 7 Kinderliedern, die mein damaliges 5. Schuljahr auf der Abschlußveranstaltung vortrug, macht u. a. deutlich, daß Kinder dieses Alters auch ohne textliche und bildliche Assoziationen musikalische Formen erstellen können (horizontal und vertikal). Dabei ging es zunächst um die Frage nach möglichen Tonraummaterialeien. Hier bietet sich ein großer Vorrat von Ordnungen an, die letztlich alle im erweiterten Dur-Moll-System eingegliedert werden können. Dabei ist ‚Dur‘ nicht ein von Natur Gegebenes, schon gar nicht mit der Begründung durch das Kinderlied, sondern das Ergebnis tradierter Konventionen (s. dazu auch Gerhard Kube¹⁶). Auch können sich in einer Melodie mehrere Ordnungen finden lassen wie z. B. in NB 6: F-Dur + Sexte und g-moll + Leitton fis'. Im Prinzip geht eine Großgruppe nicht anders vor als der einzelne Komponist: Material- bzw. Textphase / Probierphase / Notierphase / Veränderungsphase / Entscheidungsphase. Für den Musiklehrer jedoch ergibt sich eine Vielzahl von Aufgaben, denen er nur bedingt nachkommen kann: Jeder Schüler wünscht innerhalb seines Arbeitsprozesses seine ganz spezielle Betreuung und Beratung. NB 6 kann durchaus als Arbeitsergebnis angesehen werden. NB 5 dagegen soll als Beispiel für ein Teilergebnis stehen.

Anmerkungen

- 1 Niels Frederic Hoffmann, Jürgen Kreffter, H. Krützfeldt-Junker, Hannes Wader (fiel aus).
- 2 Lars Ulrich Abraham / Carl Dahlhaus: Melodielehre, Köln 1972, TB 256, S. 27ff.
- 3 Alle in diesem Beitrag zitierten und während der AMPF-Tagung von mir vorgestellten

Lieder dieses Wettbewerbs erscheinen demnächst als Liedersammlung im Bosse-Verlag.

- 4 Alexander Sydow: Das Lied. Ursprung, Wesen und Wandel. Göttingen 1962, S. 74 und 440 f.
- 5 Zu allen Zeiten ist im Zusammenhang mit dem Begriff Melodie von der Singbarkeit die Rede. Wenn hier innerhalb unserer Kriterien ebenfalls diese Forderung aufgestellt wurde, so schließt das nicht aus, daß unter bestimmten Voraussetzungen im Prinzip auch die ungewöhnlichsten Tonfolgen gesungen werden können.
- 6 Wenn auch Waldemar Woehl seine Melodielehre (Leipzig 1929) eher als Lehre zum Hören auffaßt, gibt uns diese Lektüre Auskunft darüber, wie sorgsam der Bau einer Melodie vorgenommen werden kann.
- 7 Helge und Emil Drees: Schöpferische Musikerziehung; BV, München 1980.
- 8 Paul Hindemith: Unterweisung im Tonsatz I, Mainz 1940, S. 228.
- 9 S. Anm. 2, S. 73.
- 10 Zitiert nach Anm. 2, S. 77/78.
- 11 Erstdruck in NDR III Schulfunk, Hörerziehung 1. Halbjahr 1981, Begleitheft S. 33 (Redaktion: Wolfgang Rogge). S. auch: Diether de la Motte spielt, liest und singt eigene Werke, Disco-Center, Kassel: D C 331800.
- 12 S. Anm. 11, Konzept der Schulfunksendung SA2.
- 13 Dazu auch: Fritz J öde: Die Musikantenfibel, Mainz o. J.
- 14 Grete Hahn: Lied und Spiel, Hannover 1955.
- 15 S. dazu: Peter Heilbut: Von Kindern komponiert, Wilhelmshaven 1982, und: Improvisieren im Klavierunterricht, Wilhelmshaven 1976.
Für das Projekt zeichnen verantwortlich: Werner Krützfeldt (Hochschule). H. Krützfeldt-Junker (Wilhelm-Gymnasium), Peter Heilbutt: Koordination.
- 16 Gerhard Kube: Kind und Musik, Kassel 1958.

Hildegard Krützfeldt-Junker
Meiendorfer Straße 107
D-2000 Hamburg 73

Hans Mersmann: Volkslied und Gegenwart, Potsdam 1937, S. 41.

Aber hier, am Ende unserer Beispielreihe, soll noch ein anderes Lied desselben Komponisten genannt werden, in dem es ihm gelingt, von der Kraft des Ansatzes aus den Bogen der Form zu spannen. Denn diese Melodie ist nicht Impuls, sondern Gestalt, zwangläufige Fortpflanzung lebendiger Kraft, welche aus der Stauung des Ansatzes (Soldaten) ausschwingt. Der Nachsatz baut diesen ausschwingenden Bogen weiter, trägt ihn zur Quinte empor und stützt ihn mit dem punktierten Rhythmus (tragen den) gleichsam ab. Noch einmal wird der Ausklang zum Beginn: aus dem punktierten Motiv setzt die zweite Periode des Liedes in der parallelen Molltonart an (sehr ähnlich wie in Baumanns früher erwähneter Melodie: Wir treten ohne Gewehre an), stößt dann zur Grundtonart, melodisch zur Oktave des Grundtones durch und fällt in großen Intervallen über den Oktavraum zurück:



Sol:da:ten tra:gen Ge:weh:re, Sol:da:ten tra:gen den Stahl, doch



groß macht sie nur ih:re Eh:re; Sol:da:ten sind oh:ne Wahl.

Was hier gelang, ist mehr als ein Ansatz: klar und knapp im Ausdruck, gekonnt und geschlossen in der Gestalt, wird es ein Unterbau, der bereit ist, neues Wachstum zu tragen.

NB 1 Diether de la Motte

Im Ja-nu-ar, da fängt es an; Jetzt ist der E-sel dran. Wie schön war es doch letz-tes Jahr I-A-nu-ar, I-A-nu-ar, wie schön war es doch letz-tes Jahr I-A-nu-ar, I-A-nu-ar.

x x = auftreten mit dem linken und rechten Fuß.

NB 2

Der Automat Text: z.T. Bruno Bull / z.T. Franz Zaunschirm
Melodie: Franz Zaunschirm

Der Automat vor un-serm Haus tut, was er will. Es ist ein Graus!
Das blanke Ding ist na-gel-neu. Es schluckt und schluckt das Geld wie Heu. Es schluckt und schluckt das Geld wie Heu.

2. Voll Kuchen ist ein jedes Fach
und wer es sieht, wird meistens schwach.
Auch gute Torten sind darin.
//: Da muß ich hin! Da muß ich hin! ://
3. Nimm eine Mark, wirf sie hinein!
Kommt was heraus, dann hast du Schwein!
Das Licht scheint hell, die Münze fällt.
//: Die Klappe klemmt! Futsch ist das Geld://

NB 3

Was macht ein kleines Bärenkind

Text und Melodie: Hermann Melles

Was macht ein kleines Bärenkind, wenn seine Beine müde sind vom
Toben und vom Tollien und nicht mehr laufen wollen? Dann
kriecht der kleine Gerne-groß zu seiner Mutter auf den Schoß und
lutscht mit lautem Schmatzen an seinen Bärenatzen.

2. Was macht ein kleines Eichhornkind,
wenn Regen durch die Zweige rinnt
und es noch fern vom Neste
umherturnt im Geäste?
Es deckt dann Kopf und Rücken ganz
mit seinem langen Eichhornschwanz
und bleibt so warm und trocken
wie unterm Schirme hocken.
3. Was macht ein kleines Igelkind,
wenn es gerade erst beginnt,
mit Prusten und mit Schnaufen
zu krabbeln und zu laufen?
Es trippelt einen Berg hinauf,
rollt oben sich zur Kugel auf,
dann kullert unser Igel
hinunter von dem Hügel.
4. Was macht ein kleines Wildschweinkind
im Wald, wo lauter Sümpfe sind
und Pfützen auf den Wegen
nach einem Sommerregen?
Es wült und wälzt sich im Morast
his zu den kleinen Ohren fast
mit wohllichem Behagen . –
Man kann nur „ferkel“ sagen.

Schlaflied

Text und Melodie: Ulrike Gassmann



Abend-brot ist schon beendet, frisch gebadet bist du auch. In dem
Bett bist du ge-landet. liegst auf deinem kleinen Bauch. Bin nicht
müde, kann nicht schlafen, singe mir doch noch ein Lied. Sing vom
Mond, von Wolkenschafen, von den Sternen: Sind die müd? Sterne,
Mond und Wolkenschafe liegen alle schon im Bett; liebes Kind, werd'
müd' und schlafe ein. Das wäre doch sehr nett.

2. Schlafe ein, mein kleines Schätzchen.
ich bin hier, bin dir ganz nah.
Liegst doch hier im warmen Bettchen,
Sandmann war schon lange da.

Bin nicht müde, kann nicht schlafen,
singe mir doch noch ein Lied.
Sing vom Auto und Motorrad,
von dem Fahrrad: Sind die müd?

Auto, Fahrrad und Motorrad
parken draußen auf dem Platz.
Jetzt ist Schluß, auch ich bin müde,
schlafe ein, mein kleiner Spatz.

(aufgeführt, aber nicht prämiert)

NB 5

Komm, setz dich hin, an dein Klavier

Julia von Heppe 10 Jahre

Komm, setz dich hin, an dein Klavier, ist dir danach, dann schreib
 ein Lied oder ein paar kleine, zarte Zeilen von dem, was dich
 bewegt und sich in deinem Kopfe dreht.

NB 6

Matthias Paul 11 Jahre

Komm, setz dich hin, an dein Klavier, ist dir danach, dann schreib
 ein Lied oder ein paar kleine, zarte Zeilen von dem, was dich be-
 wegt und sich in deinem Kopfe dreht.

Zielvorstellungen und Unterrichtsplanung im Klavierunterricht mit acht- bis zwölfjährigen Anfängern

ROSELORE WIESENTHAL

*Günter Kleinen (Hg.): Musik und Kind. - Laaber: Laaber 1984.
(Musikpädagogische Forschung. Band 5)*

Seit der Verband deutscher Musikschulen Ende der 60er Jahre Lehrpläne für die in Musikschulen unterrichteten Instrumente publiziert hat, ist die Frage nach dem Unterrichtsziel im Instrumentalunterricht immer wieder gestellt worden. So schreibt Werner Müller-Bech in einem Aufsatz *Lernziele und ihre Bedeutung in der Instrumentalausbildung*:

„Streng gedacht sind Endziele nicht erreichbar und die verschiedenen Zwischenziele sind für den einzelnen Instrumentalisten Endziele. Das eigentliche Endziel zum Beispiel für einen Pianisten, sämtliche Kunstwerke, die dem Klavier zugeordnet sind, in optimaler Weise zum Klingen zu bringen, ist eine Utopie . . .“¹

„... Das Ziel, gut zu spielen, gilt für jeden, der ein Musikinstrument ergreift . . .“²

Die Lehrpläne des Verbandes deutscher Musikschulen, auch der für Klavier, können als eine Zielvorgabe im weitesten Sinn angesehen werden. Spieltechnik und Literatur werden in einem aufbauenden Lehrgang dargestellt und in Unter-, Mittel- und Oberstufe gegliedert. Der Lehrplan ist aber nicht nur ein Zielplan, sondern setzt auch eine Norm fest, die einzuhalten ist. Er unterwirft den Schüler einem Schulsystem, dessen positive Seite die Fächervielfalt einer Schule, dessen negative Seite eben diese Verschulung mit einem durch Schulleiter und Lehrer geforderten und geförderten Leistungsanspruch ist. In der „*Präambel zum Lehrplanwerk*“ (Ausgabe 1978), in der die allgemeinen musikerzieherischen Ziele fixiert sind, heißt es unter III³ :

„Maßgeblich für den gesamten Unterricht ist die Bemühung um einen kontinuierlichen Weg von der Anfangsstufe bis zur künstlerischen Gestaltung, wobei jeweils eine handwerklich und musikalisch gleich fundierte Leistung gefordert werden soll.“

Ein so formulierter Leistungsanspruch kann ohne Einwände bejaht werden. Bedenklicher stimmen diese Sätze:

Präambel VI, 5: „Nach dem Strukturplan ist die Durchführung von Leistungs- und Zwischenprüfungen in regelmäßigen, z. B. jährlichen Abständen, und insbesondere beim

Übergang von der Unter- zur Mittelstufe und von der Mittel- zur Oberstufe vorgesehen. Bewährt hat sich dabei die Erteilung von Zeugnissen, aus denen Jahresleistung und Prüfungsergebnis ersichtlich ist."

Daß hier die Ansätze zu allzu straffer Unterrichtsorganisation und überzogenem Leistungsanspruch liegen, ist offensichtlich. Den Autoren der Präambel ist das nicht entgangen. Sie fahren fort:

Präambel VI, 5 „Nach bisherigen Erfahrungen scheint der Hinweis zweckmäßig, daß all diesen — sachlich notwendigen — Maßnahmen jede Art von ‚Prüflings- und Verschulungscharakter‘ zu nehmen ist, da sonst der psychische Schaden größer ist als der praktische Nutzen."

IV: „Das entscheidende bleibt immer die richtige Motivation des Schülers. Ohne sie erlernt ein Schüler das Instrumentalspiel nicht."

Es kann nicht Aufgabe eines Lehr- und Zielplanes sein, den Schüler zu beschreiben und die Wirksamkeit des Lehrplans zu prüfen. Doch stellt sich hier die Frage nach dem Schüler und seiner Befindlichkeit. Die Kardinalfrage lautet: Spielt sich der Lernprozeß in der alltäglichen Realität des durchschnittlich begabten Musikschulkindes so ab, wie er als Voraussetzung zur Lehrplanverwirklichung angenommen wird?

Und weiter: Wie läßt sich „Motivation zum Klavierspiel" definieren?

Vom einzelnen Lehrer sind diese Fragen schwierig zu beantworten, denn er hat kaum Gelegenheit vergleichende und systematisch gesammelte Beobachtungen zu machen. Selten hat man mehr als zwei oder drei Schüler einer Alters- und Unterrichtsstufe gleichzeitig zu unterweisen. Langzeit- und Querschnittuntersuchungen sind deshalb notwendig, um diesen Prozeß des Klavierspielens vom Schüler ausgehend zu beleuchten.

Vor 13 Jahren wurde versucht, mit Interviews und Fragebögen herauszufinden, was den Schüler zum Klavierspiel treibt, und welche Literatur dazu beiträgt, seine musikalischen Wünsche zu befriedigen. Langzeitbeobachtungen und Literaturprotokolle ergänzten die gesammelten Daten und führten in diesem Jahr zu einer erneuten Fragebogen-Aktion.

Um die Untersuchung auf eine breite und unabhängige Basis zu stellen, wurden Klavierschüler und Lehrer der Musikschulen Paderborn, Hannover und Lüneburg um Mitarbeit gebeten. Es ist zweifellos ein Mangel dieser Untersuchung, daß nur drei Musikschulen einbezogen wurden und der Bereich der privaten Unterweisung gänzlich fehlt. Doch die Ergebnisse lassen immerhin den Schluß zu, daß sich mit Hilfe eines Fragebogens einige Entwicklungstenden-

zen erkennen lassen. Die persönliche Entwicklungsmöglichkeit des einzelnen Schülers läßt sich selbstverständlich damit nicht prognostizieren.

Der Fragebogen

Der Fragebogen ist anonym. Als personenbezogene Daten sind das Geburtsdatum, das Geschlecht und die besuchte Schule einzutragen. In den vorgegebenen Zeiträumen wird die Dauer des Klavierunterrichts angekreuzt. Die Aufteilung der ersten beiden Unterrichts Jahre ist nötig, um besonders den Anfangsunterricht zu eruieren und den Verlauf der möglichen Veränderungen zu erkennen.

Fragebogen Teil I

Betrifft: Klavierspiel · Schülerumfrage 1983

- | | | |
|--|--------------------------|---|
| 1) Wie viele Jahre hast Du Klavierunterricht? | Ungefähr bis zu | |
| 1/2 Jahr | <input type="checkbox"/> | 1 Jahr <input type="checkbox"/> |
| 1 1/2 Jahre | <input type="checkbox"/> | 2 Jahre <input type="checkbox"/> |
| 3 Jahre | <input type="checkbox"/> | 4 Jahre <input type="checkbox"/> |
| 2) Wie viele Jahre möchtest Du noch Klavierunterricht haben? | | |
| 1/2 Jahr | <input type="checkbox"/> | 1 Jahr <input type="checkbox"/> |
| 2 Jahre | <input type="checkbox"/> | 3 Jahre <input type="checkbox"/> |
| 4 Jahre und länger | <input type="checkbox"/> | Ich weiß es noch nicht <input type="checkbox"/> |
| 3) Warum spielst Du Klavier? | | |
| a) Weil es Spaß macht | | <input type="checkbox"/> |
| b) Weil wir ein Klavier zu Hause stehen haben | | <input type="checkbox"/> |
| c) Weil meine Freunde/Verwandten Klavier spielen | | <input type="checkbox"/> |
| d) Weil meine Eltern es wollen | | <input type="checkbox"/> |
| e) Weil ich später Musik studieren möchte | | <input type="checkbox"/> |
| f) Weil der Klang so schön ist | | <input type="checkbox"/> |
| g) Ich möchte mich lieber abmelden und aufhören | | <input type="checkbox"/> |

Im ersten Teil des Bogens (Frage 1-6) steht die wichtigste Frage: „Warum spielst Du Klavier?“ mit 7 vorgegebenen Antworten und der Erkundigung, wie viele Jahre der Schüler den Unterricht fortsetzen möchte. Weitere, hier nicht abgedruckte Fragen ermitteln den nicht-spezifischen Musikkonsum.

Die zweite Fragengruppe (7-14) bezieht sich auf die Literatur. Zunächst sollen sich die (jüngeren) Schüler zu charakteristischen Gegensatzpaaren (z. B. schnell — langsam) äußern, um dann in Frage 9 zu 16 Komponisten und 5 Musikbereichen Stellung zu nehmen. Die Frage, ob man Werke dieser Komponisten spielen möchte, kann mit „Sehr gern“ bis „Gefällt mir nicht“ in einer fünfstufigen Skala beantwortet werden. Eine sechste Möglichkeit ist die Antwort „Kenne ich nicht“.

Fragebogen Teil II

Einige Fragen über die Klavierstücke

7) *Wie sollen die Stücke klingen, die Du spielen möchtest?*

a) Schnell	<input type="checkbox"/>	Langsam	<input type="checkbox"/>	Ist mir egal	<input type="checkbox"/>
b) Fröhlich	<input type="checkbox"/>	Ernst	<input type="checkbox"/>	Ist mir egal	<input type="checkbox"/>
c) Sanft , mit viel Gefühl	<input type="checkbox"/>	Spannungsreich, dramatisch	<input type="checkbox"/>	Ist mir egal	<input type="checkbox"/>
d) Abwechslungsreich				Ja	Nein
e) Ich habe keine bestimmte Vorstellung, entscheidend ist, daß sie mir gefallen.				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Mein Lehrer sucht die Stücke für mich aus				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Wir suchen die Stücke gemeinsam aus				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8) *Wie lang sollen die Stücke sein und wie viele Wochen möchtest Du daran üben?*

eine halbe Seite oder
eine Seite oder
zwei Seiten oder
drei Seiten oder
vier und mehr Seiten
Ist mir gleichgültig

eine	zwei	drei	vier	fünf
W o c h e n				
<input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/>				

Ist Dir die Vorstellung, 6 Wochen und länger an einem einzigen Stück zu üben, unbehaglich und unangenehm?

Ja

Nein

Fragbogen Teil III

Einige Fragen über das Üben

15) Schaffst Du es, jeden Tag zu üben?

Nein

Ja

Wenn Du nicht täglich üben kannst, wie oft übst Du wöchentlich?

Etwas 2 x , 3 x , 4x , 5x in der Woche

16) a) Übst Du nur die Stücke, die Du aufbekommst?

b) Wiederholst Du manchmal früher geübte Stücke?

c) Denkst Du dir mal selbst was aus?

d) Versuchst Du, unbekannte Stücke zu spielen und herauszukriegen (vom Blatt zu spielen)?

17) Wenn Du die Stücke und Übungen übst, die Dein Lehrer Dir aufgegeben hat, wie lang übst Du so etwa?

15 Minuten	Bis 30 Min.	Bis 45 Min.	1 Stunde	Mehr als 1 Stunde
<input type="checkbox"/>				

18) Was glaubst Du, wann kannst Du sagen: „Ich kann Klavier spielen“?

Jetzt schon	In 1/2 Jahr	In 1 Jahr	In 2 Jahren	In 3 Jahren	In 4 Jahren	In mehr als 4 Jahren
<input type="checkbox"/>						

19) Wenn Du an das Üben denkst, was empfindest Du da?

a) Ich finde das Üben schrecklich und lasse es am liebsten ausfallen

b) Ich finde das Üben unangenehm, sehe aber ein, daß man es gelegentlich doch tun muß

- c) Ich finde das Üben nicht so angenehm, aber ohne Üben komme ich ja nicht weiter
- d) Ich habe eingesehen, daß regelmäßiges Üben gut ist, also übe ich
- e) Ich übe (meistens) gern

In allen drei Komplexen bezieht sich ein Teil der Fragen auf den gegenwärtigen Zustand, ein Teil auf die Vergangenheit und ein Teil auf die künftige Gestaltung des Klavierunterrichts. Einige Fragen lassen sich miteinander verknüpfen. Wie bereits erwähnt, ergänzen sich die Fragen 2 („Wie lange noch . . .“), 10 („Wann kannst Du diese Stücke spielen?“) und 18 („Wann kannst Du Klavier spielen?“). Auch die Antworten von Frage 3 („Warum spielst Du . . .“) und von 19 (Übe-Empfindungen) stehen im Zusammenhang. Die Fragen 4, 5 und 6 gehören ohnehin zusammen, ebenso die Literaturfragen 9-13.

Die Schüler

Es haben sich 104 Schüler der Musikschulen Paderborn, Hannover und Lüneburg an dieser Aktion beteiligt. Auf die Auswahl der Schüler wurde kein Einfluß genommen. Die Schüler sollten nicht länger als 4 Jahre Unterricht haben und den Bogen ohne Hilfe des Lehrers und der Eltern ausfüllen.

Aus der Anonymität der 104 Schüler sind die 14 Schüler auszuklammern, die von mir unterrichtet werden. Sie dienen als Kontrollgruppe und geben mir außerdem die Möglichkeit, Langzeitbeobachtungen anzustellen. Von den 104 Schülern besuchen

- 20 die Grundschule,
- 3 die Hauptschule,
- 4 die Realschule,
- 22 Orientierungsstufe,
- 54 das Gymnasium,
- 1 ohne Angabe.

Die Antworten der Schüler wurden sowohl nach Geburtsjahren als auch nach der Dauer des Unterrichts geordnet und ausgewertet. Es konnte nicht von vornherein festgelegt werden, ob die Aussagen alterstypisch oder charakteristisch für die Unterrichtsdauer sind. Auch nach der Auswertung kann keine entscheidende Antwort darauf gegeben werden, da die Schülerzahl zu gering ist.

Tabelle 1: Geburtsjahr

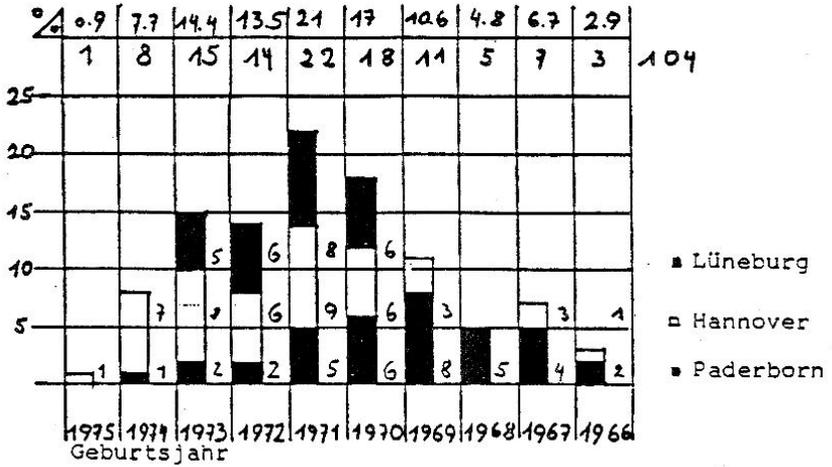


Tabelle 2: Unterrichtsdauer

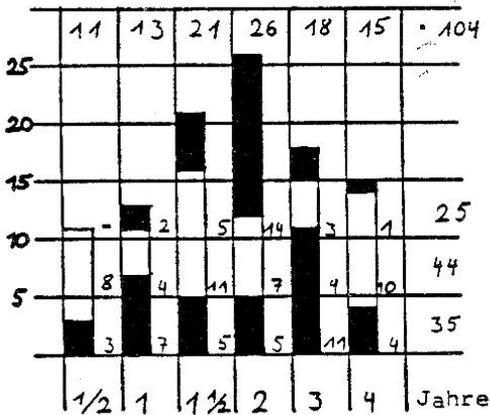


Tabelle 3: Schülerzahl je Geburtsjahr und Unterrichtsjahr

4 Jahre. 15 Sch.				3	2	3	3	1	2	1
3 Jahre. 18 Sch.			2	1	2	7	3	1	1	1
2 Jahre. 26 Sch.		1	7	2	9	3	1	1	1	1
1 1/2 Jahre 21 Sch.		3	3	5	6	2	1	1		
1 Jahr 13 Sch.		1	1	3	2	2	3		1	
1/2 Jahr 11 Sch.	1	3	2		1	1		1	2	
Schülerz.:	1	8	15	14	22	18	11	5	7	3
Geburtsjahr	1975	1974	1973	1972	1971	1970	1969	1968	1967	1966

Kommentar: Addiert man die Schüler der Orientierungsstufe mit den Gymnasiasten, so sind es 76 Schüler = 75%, die ein Gymnasium besuchen. Es ist anzunehmen, daß von den Kindern unter 10 Jahren die meisten ebenfalls zum Gymnasium gehen werden. Die 7 Haupt- und Realschüler sind fast eine Ausnahme. Das ist kein Zufall. Hier spiegelt sich die Situation der Musikschulen wider, die leider keine Lenkung des Instrumentalunterrichts für Klavier und für einige andere Instrumente vornehmen können. Die Nachfrage nach Klavierunterricht ist so groß daß überall Wartelisten mit einer Wartezeit von fast 3 Jahren (Paderborn) bestehen. Eine kulturpolitische Entscheidung im Problem „Klavierunterricht“ zugunsten anderer Bevölkerungsgruppen (Ausländer, Behinderte, finanzschwache Familien, Hauptschüler usw.) ist nicht möglich. Leihinstrumente stehen nicht zur Verfügung. Die Geldgeber, Städte und Kommunen, versuchen im Gegenteil, den Einzelunterricht wegen der hohen Zuschüsse immer mehr abzubauen.

Die Auswertung

Die Auswertung erfolgt in 3 Stufen:

1. Auswertung der Daten, die sich auf die Dauer des Unterrichts, das Üben und die Einstellung zur Musik und zum Klavierspiel beziehen.
2. Auswertung der Daten, die Auskunft über die Literatur (studierte Literatur, Kenntnisse, Spielwünsche, Lieblingsstücke usw.) geben.
3. Korrelation zwischen den verschiedenen Daten und Fragen. wie oben bereits dargelegt.

Für diesen Bericht wurden die Fragen Nr. 2, 3, 7f, 8,15-19 bearbeitet.

Frage 2, Tabelle 4: „Wie viele Jahre noch ...?“

Unterrichtsjahre	4			6.7		33.3	60	14.1
	3		5.6		22.2	38.9	22.2	11.1
	2	7.7		7.7	3.8	15.9	53.7	7.7
	1½			9.5		52.9	33.9	4.7
	1				15.4	46.2	30.8	7.7
	½				18.2	45.5	36.3	
	u.-j.							
	in ½ Jahr	in 1 Jahr	in 2 Jahren	in 3 Jahren	in 4 Jahren	?	ohne Antwort	

Die Schüler tendieren zu einer langen Unterrichtsdauer. 38 Schüler von 104 sind für 4 und mehr Jahre. Unterrichtsbeschränkungen auf 2-3 Jahre sind gering. 43 lassen die Antwort offen. Die Auskünfte sind unabhängig von der Dauer des Unterrichts und vom Lebensalter und sagen lediglich etwas über die persönliche Einstellung der Schüler aus. Sie werden interessanter, wenn man die Ergebnisse von Frage 18 danebenstellt.

Frage 18, Tabelle 5: „Wann kannst Du sagen ‚Ich kann Klavier spielen‘?“

4				6.7	6.7			26.7	33.3
	13.3		6.7	6.7					
3									33.3
	5.6		16.7	16.7	5.6	22.2			
2									
	46.2	3.9		26.9	3.9			3.9	15.4
1 1/2									
	4.8	19.1	14.3	19.1	4.8	4.8	14.3		19.1
1									
	15.4		15.4	15.4	15.4	3.7		15.4	
1/2									
	9.1	9.1	9.1	27.3	18.2	9.1	18.2		
	Jetzt	in 1/2 Jahr	in 1 Jahr	in 2 Jahren	in 3 Jahren	in 4 Jahren	in 4 und mehr	ohne Antwort	

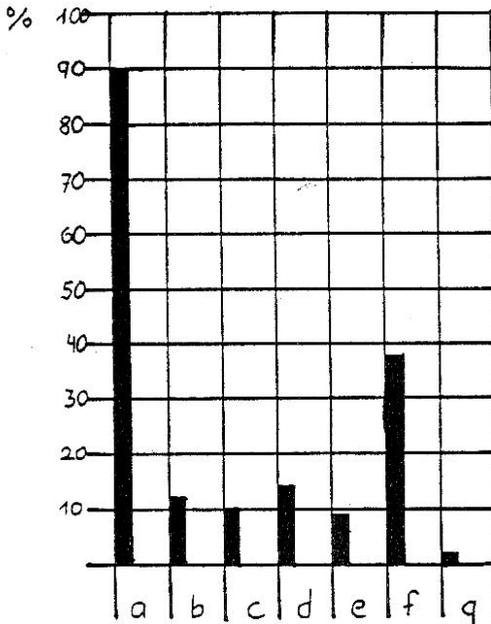
Bemerkenswert sind die Schüler mit 2 Jahren Unterricht, von denen 46% meinen, sie könnten jetzt schon Klavier spielen. Es ist einleuchtend, daß die älteren Schüler mit ihrer größeren Erfahrung sich nicht festlegen: 33% ohne Antwort, 26,7% in 4 und mehr Jahren.

Kommentar: Die Schüler setzen die Feststellung: „Ich kann Klavier spielen“ nicht mit dem Ende des Unterrichts gleich. Für sie gelten andere Maßstäbe als

für den Lehrer. Klavierspiel ist für sie keine Tätigkeit, die man erst in fernerer Zukunft sinnvoll betreiben kann. Ihre Ziele sind wahrscheinlich auf einem niedrigeren Niveau erreichbar und konkreter, als es sich manche Lehrer vorstellen. Sie scheinen gegenwartsbezogener zu sein.

Frage 3, Tabelle 6: „Warum spielst Du Klavier?“

- a) Weil es Spaß macht
- b) Weil wir ein Klavier zu Hause stehen haben
- c) Weil meine Freunde /Verwandten Klavier spielen
- d) Weil meine Eltern es wollen
- e) Weil ich später Musik studieren möchte
- f) Weil der Klang so schön ist
- g) Ich möchte mich lieber abmelden und aufhören

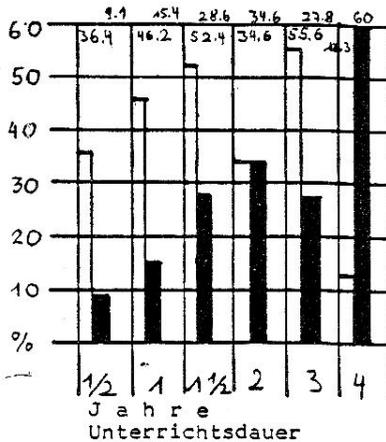


Vor 12 Jahren antworteten 10 von 18 Schülern = 56%): Weil es Spaß macht. Heute sind es 90%! Ebenso positiv ist die Einstellung zum Klavierklang. Nichtmusikalische Anstöße sind zurückgetreten, wie sie in den vorgegebenen Antworten h (Weil wir ein Klavier haben) und d (Weil meine Eltern es wollen) formuliert sind.

Kommentar: Dieser Sachverhalt ist sehr erfreulich. Die Schüler treffen ihre Entscheidung für ein bestimmtes Musikinstrument entschiedener und halten den Wunsch trotz der langen Wartezeit aufrecht. Offenbar hören auch die Eltern mehr auf die Wünsche ihrer Kinder und berücksichtigen sie bei der Instrumentenwahl.

Frage 7f, Tabelle 7: „Wer sucht die Literatur aus?“

- • Mein Lehrer sucht die Stücke für mich aus
- • Wir suchen die Stücke gemeinsam aus



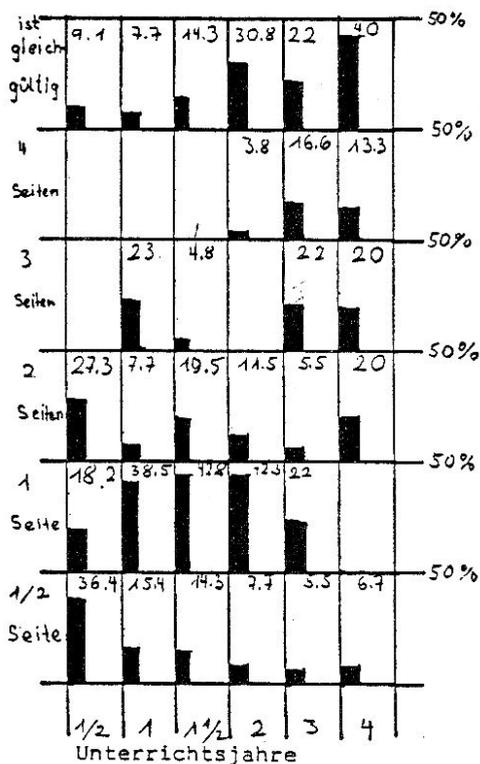
In den ersten Unterrichtsjahren ist es vorwiegend der Lehrer, der über die Literatur des Schülers bestimmt. Erst im zweiten Unterrichtsjahr bekommt die Meinung des Schülers stärkeres Gewicht. Im vierten Unterrichtsjahr steht die Ansicht des Schülers vor der des Lehrers.

Kommentar: Würde der Schüler seine Literatur ohne Einfluß des Lehrers auswählen können, so würde seine Auswahl nach anderen Kriterien erfolgen als denen, die der Lehrer hat. Das Stück soll ihm gefallen, Abwechslung bieten und Spaß machen. Das heißt nicht, daß er nur noch Pop-Musik und ähnliches spielen möchte. Er urteilt spontan und unabhängig von Kenntnissen über Musikstile, Epochen oder künstlerische Qualitätsmerkmale.

Für den Lehrer stehen sicherlich Steigerung der Spielfähigkeit und technischer Fortschritt als Auswahlkriterien im Vordergrund. Allenfalls macht er sich darüber Gedanken, daß die Literaturauswahl auch über historische Zusam-

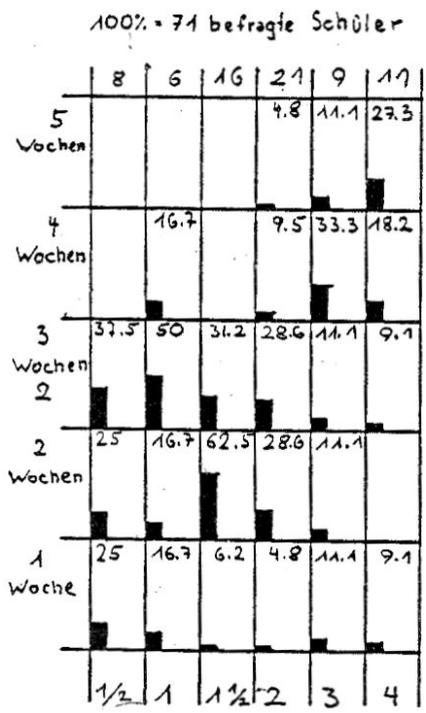
menhänge (Geschichte der Klaviermusik, allgemeine Musikgeschichte) informieren kann. Er vergißt nur allzuleicht, daß sein eigener Geschmack und sein Wissen (z. B. über zeitgenössische Musik) ganz entscheidend den Unterrichtsweg des Schülers beeinflussen. Unterdrückt der Schüler seine eigenen Erwartungen und richtet sich nur nach dem Lehrer, so kann bereits im Verlauf des ersten Unterrichtsjahres die Entscheidung über einen befriedigenden Verlauf fallen. Hier liegt ein wichtiger Ansatzpunkt für eine bewußte Unterrichtsplanung, in der Lehrer und Schüler partnerschaftlich kooperieren können.

Frage 8, Tabelle 8: „Wie lang sollen die Stücke sein?“



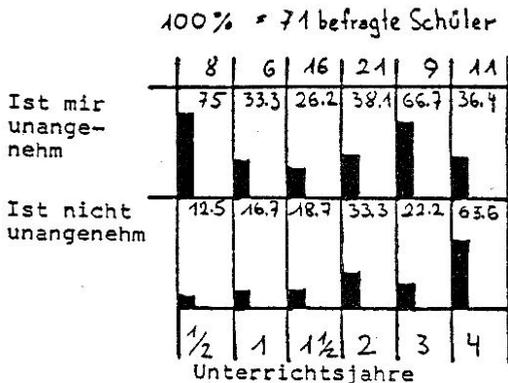
Die Schüler möchten lieber kurze als lange Stücke spielen. 59 Schüler entscheiden sich für eine Länge bis zu 2 Seiten. Im Zusammenhang damit steht die Übedauer.

Tabelle 9: „Wie viele Wochen möchtest Du an einem Stück üben?“



Bis zum Ende des zweiten Unterrichtsjahres reicht die Ausdauer für ungefähr 3 Übewochen. Erst danach steigt die Bereitschaft zu einer längeren Übephase.

Tabelle 10: Übephase von 6 Wochen und länger

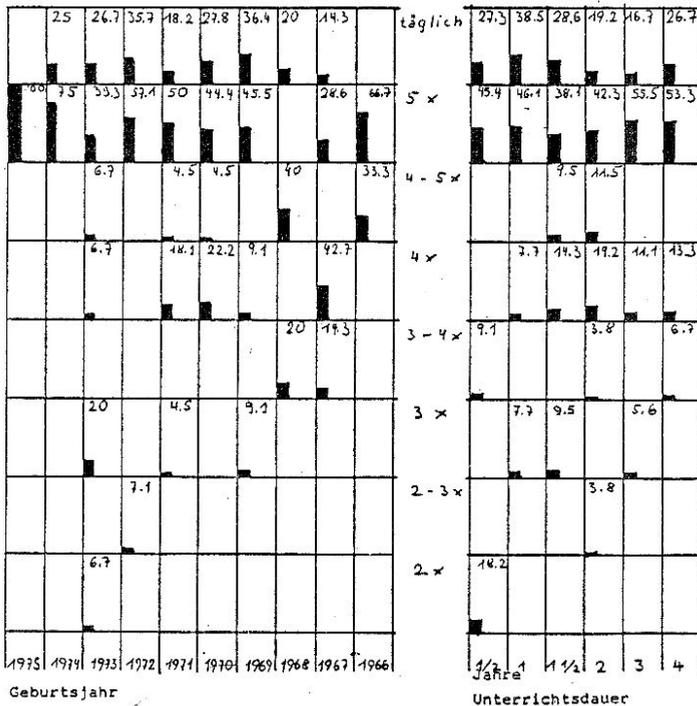


Diese Kontrollfrage nach einer langen Übephase bestätigt die in Tabelle 9 gemachten Beobachtungen. Lediglich Schülern mit 4 Jahren Unterricht ist die lange Übedauer wie auch die Länge der Stücke überwiegend gleichgültig.

Kommentar: Es leuchtet ein, daß eine Motivation besser zu, stützen ist, wenn nicht zu lange an einem Musikstück geübt werden muh. Leider zeigt die Praxis, daß dieser Gesichtspunkt wenig beachtet wird.

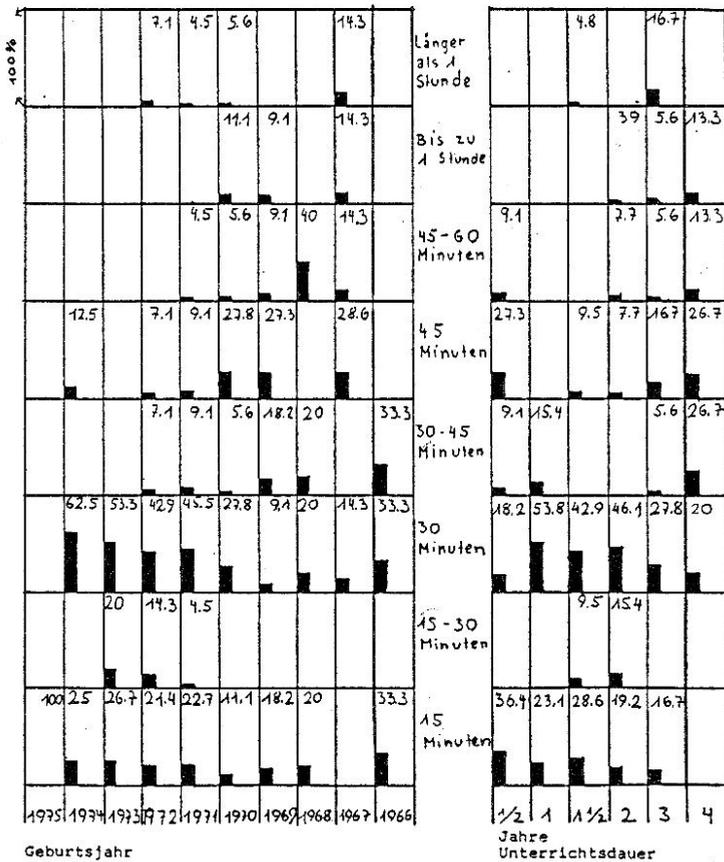
Offenbar tritt nach 2 Jahren Unterricht ein Wandel in der Einstellung des Schülers ein. Es scheint, daß das zweite Unterrichtsjahr von entscheidender Bedeutung ist und den Schüler in seiner Motivation bestärkt oder ihn zur Abmeldung bewegt. In Paderborn erfolgen die meisten Abmeldungen nach dem zweiten, vierten und sechsten Unterrichtsjahr. Aus der Gegenüberstellung der Antworten der anonymen Schülergruppe mit denen der Kontrollgruppe geht hervor, daß hochbegabte Schüler weniger Abneigung vor langen Stücken und langer Übedauer haben.

Frage 15, Tabelle 11: „Schaffst Du es jeden Tag zu üben?“



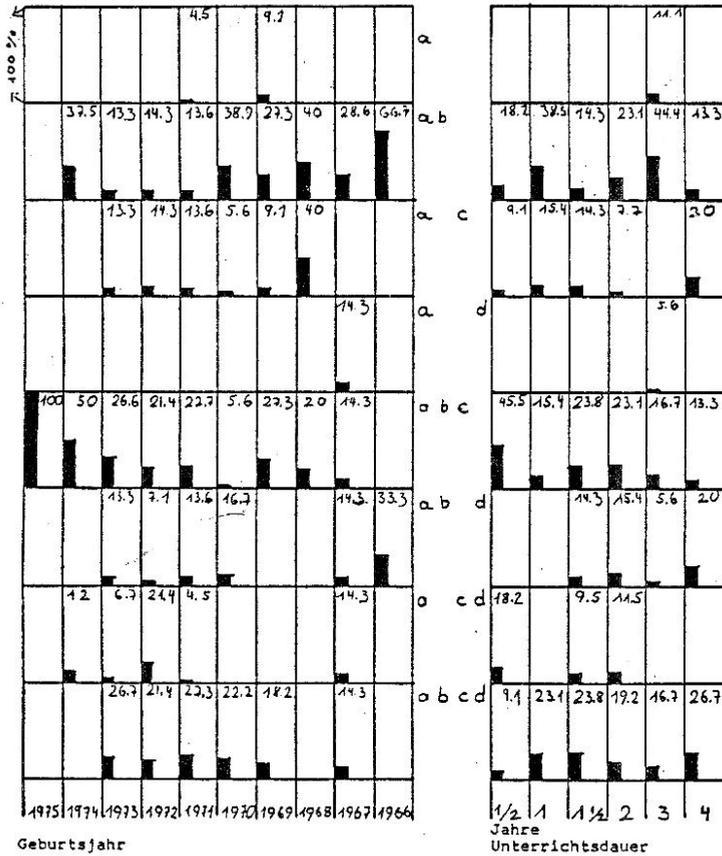
Unabhängig vom Alter der Schüler und von der Unterrichtsdauer sitzen 26 täglich am Klavier, 48 Schüler 5 x in der Woche. Dieser gute Eindruck täuscht. Fragt man danach, wie lang sie üben, bekommt man diese Antwort: Frage 17, Tabelle 12: 21 Schüler begnügen sich mit 15 Minuten, unabhängig vom Alter, etwas abhängig von der Unterrichtsdauer. Die beliebteste Übezeit liegt bei 30 Minuten (38 Schüler). Bei älteren Schülern nimmt das häufige Üben ab, dafür üben sie länger.

Frage 17, Tabelle 12: „Wie lange übst Du so etwa?“



Kommentar: Richtiges Üben ist ebenso einem Lernprozeß unterworfen wie Entwicklung der Technik und der musikalischen Ausdrucksfähigkeit. Der Verband der Musikschulen empfiehlt, bis zum Ende des ersten Unterrichtsjahres die Übezeit von 30 auf 60 Minuten täglich zu steigern.⁴ Nach meinen Beobachtungen dauert es sehr viel länger als ein Jahr, bis ein Schüler gelernt hat, nicht nur eine Stunde am Klavier zu sitzen, sondern auch sinnvoll zu üben. 15 Minuten täglich sind selbstverständlich völlig indiskutabel, ebenso eine Übehäufigkeit von weniger als 3 x wöchentlich. Die Beschäftigung des Schülers mit Musik am Klavier kann man nicht ausschließlich unter dem Gesichtspunkt des Übens sehen. Dieser Aspekt ist zu eng.

Frage 16, Tabelle 13: Nur wenige Schüler setzen sich ausschließlich zum Üben an das Klavier. Sie wiederholen gern früher studierte Stücke (b), mögen Improvisation und Erfinden (c) und Vom-Blatt-Spiel (d). Alle Kombinationen kommen vor. Vom-Blatt-Spiel ist für jüngere und unerfahrene Spieler nicht so interessant wie für ältere. Beim Erfinden und Improvisieren ist es umgekehrt.



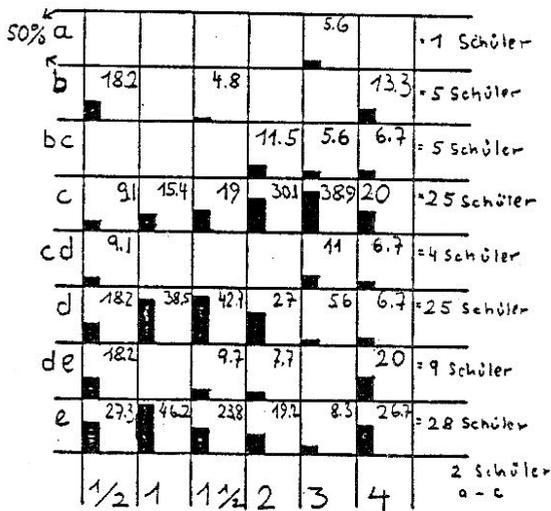
Kommentar: Aus dieser Tabelle ist eine Spielfreudigkeit abzulesen, die durch das Üben keineswegs befriedigt wird. Hieraus erwächst dem Lehrer die Aufgabe, anregend und helfend das Spielen außerhalb des Unterrichts zu fördern. Doch dazu ist er kaum in der Lage. Ihn hindern nicht nur mangelndes Wissen und Fähigkeit, die kurze Unterrichtsstunde ist das größte Hinder-

nis. Sie dauert in der Regel 25 Minuten und wird nur bei auffallender Begabung auf 45 Minuten verlängert. Ein großzügigeres Verfahren ist nicht möglich, da die Subvention des Einzelunterrichts zu hoch ist und die finanziellen Mittel derzeit nicht ausreichen. Eine mögliche Alternative kann der Gruppenunterricht sein.

Früher erarbeitete Musikstücke werden gern wiederholt, wenn der Schüler genügend Literatur zur Verfügung hat, die ihm bereits beim Einüben Spaß gemacht hat.

Vom-Blatt-Spiel setzt Neugier auf Unbekanntes voraus, die nicht jeder Schüler hat.

Frage 19, Tabelle 14: Empfindungen beim Üben.



28 Schüler betuern, sie üben gern; 25 üben aus Einsicht; 9 entschließen sich für beide Meinungen. Die Addition ergibt, daß 62 Schüler eine positive Einstellung zum Üben haben. Zu einer mittleren Position haben sich 25 Schüler entschlossen.

Kommentar: Diese positive Bilanz steht im Zusammenhang mit der Aussage, daß Klavierspiel Spaß macht (Frage 3). Dem Prozeß des Üben-Lernens sollte mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden. Mit der Aufforderung des Lehrers, jeden Tag eine festgesetzte Zeit zu üben, und mit der Bitte an die Eltern, das Üben zu kontrollieren, ist es nicht getan. Die Übe-Unwilligen (Antwort a—c)

werden so nicht veranlaßt, ihre Einstellung und ihre Empfindungen zum Üben zu verändern.

Zusammenfassung

Mit diesen Untersuchungen ist der Fragenkomplex zu Zielvorstellungen des Schülers und der Unterrichtsplanung des Lehrers nicht erschöpft. Doch ist der Schüler als Persönlichkeit mit seinen Vorstellungen und Wünschen deutlicher geworden. Der Entwicklungsverlauf seiner sich wandelnden Befindlichkeit sollte noch klarer dargestellt werden können, um den Prozeß des Klavierspielen-Lernens darauf abzustimmen. Die Unterrichtsplanung muß für den Schüler überschaubare Ziele fixieren, die er in kurzen Zeiträumen (3, 6 oder 12 Monate) erreichen kann. Sie sollen immer von ihm mitbestimmt sein und nicht ausschließlich im steten Fortschreiten vom Leichten zum Schwierigeren bestehen. Auch ein Verharren auf bereits erreichter Stufe kann seine Kenntnisse erweitern, sein Erlebnisfeld bereichern und zu einer sinnvollen Beschäftigung mit Musik führen.

Anmerkungen

- 1 Müller-Bech, W.: Lernziele und ihre Bedeutung in der Instrumental- ausbildung, in: Die Musikschule, Band I, hrsg. von W. Müller-Bech und W. Stumme. Schott Mainz 1973, S. 39.
- 2 Ebenda, S. 40.
- 3 Verband deutscher Musikschulen e. V., Präambel zum Lehrplanwerk. Verantwortlich für die Redaktion ist Hans-Joachim Vetter. Ausgabe 1978 Gustav Bosse, Verlag Regensburg.
- 4 Wucher, D.: Empfehlungen zum Üben und Lernen, in: Handbuch des Musikschulunterrichts, herausgegeben von D. Wucher. Bosse Regensburg 1979, S. 347 f., Absatz 6 und 8. Derselbe Text in: Lehrplanwerk des Verbandes deutscher Musikschulen.

Roselore Wiesenthal
Fürstenallee 41
D-4790 Paderborn

Integration ausländischer Kinder durch Musik

MARIE LUISE SCHULTEN

Günter Kleinen (Hg.): *Musik und Kind. - Laaber: Laaber 1984.*
(*Musikpädagogische Forschung. Band 5*)

Die inzwischen zum Etikett gewordene Aussage Max Frischs „*Arbeiter wurden gerufen — aber es kamen Menschen*“ impliziert nicht nur die Ambivalenz der Bemühungen um die Integration oder Nicht-Integration von Ausländern; sondern bringt auch einen Teil der Hilflosigkeit zur Sprache (allerdings reicht die Spanne häufig von Hilflosigkeit bis zum Sündenbock). Was den Politikern als unlösbare Aufgabe erscheint, kann sicher kaum von Musikpädagogen geleistet werden, wengleich der Griff nach der nonverbalen Universalsprache Musik sich als pädagogisch besonders wertvoll anbietet. Betroffen von den Schwierigkeiten der sogenannten 2. Generation entstanden an vielen Schulen bereits spontan Initiativen; gleichzeitig werden derzeit Ansätze entwickelt, die Kinder ausländischer Eltern systematisch und langfristig zu fördern, so auch im musikalischen Bereich.

Ein groß angelegter Versuch wird derzeit (1982-1984) vom Verband deutscher Musikschulen mit Unterstützung des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft durchgeführt. Sein ursprünglicher Titel „Der Modellversuch instrumentale Grundausbildung mit Schlaginstrumenten zur Integration von Kindern ausländischer Arbeitnehmer“ wurde aufgrund erster Erfahrungen neu gefaßt: „Musik verstehen — Verstehen durch Musik. Interkulturelles Lernen an Musikschulen“.

In der Modellphase sollen vor allem zwei Fragen geklärt werden:

1. Kann die sprachliche und soziale Integration von Kindern ausländischer Arbeitnehmer durch eine breit angelegte außerschulische Musikerziehung verbessert werden?
2. Kann durch gemeinsames Musizieren mit ausländischen Kindern und das Kennenlernen der fremden Musikformen (Rhythmen, Lieder, Tänze) die Integrationsbereitschaft deutscher Kinder verbessert werden?¹

Außerdem wird die Erreichbarkeit musikalischer Grundkenntnisse und Fertigkeiten im Spiel mit dem dafür eigens hergestellten Schlaginstrumentarium überprüft. Das Curriculum gliedert sich auf in vier Sachbereiche: Instrumentalspiel, Singen und Sprechen, Bewegung und Tanz, Hörbeispiele und Instrumenteninformation.

Die Teilnahme am einjährigen Kurs, der als eine Doppelstunde Unterricht innerhalb der Musikschule oder in der allgemeinbildenden Schule als Ersatz

für den regulären Musikunterricht erteilt wird, ist kostenlos. Als Arbeitsmaterial stehen bereit: Schülerbuch, Schlaginstrumente. Für den Lehrer wurden Lehrerbände mit didaktischen Hilfen bereitgestellt. Zudem werden die Lehrer auf Tagungen speziell auf die einzelnen Unterrichtseinheiten vorbereitet.

Am Modellversuch nehmen 17 Musikschulen in der gesamten Bundesrepublik teil.

Der wissenschaftlichen Begleitung (Klüppelholz, Schulten) kommt vor allem die Aufgabe zu, zu messen, in welchem Ausmaß die musikalischen Ziele und die übrigen Ziele des Modellversuchs — Förderung der Sprachkompetenz, der sozialen Integration und der Ausländerakzeptanz -- erreicht worden sind. Darüber hinaus sollen Motivation, Qualifikation der Lehrer sowie deren Einschätzung des Curriculums festgestellt werden.

In einem ersten Schritt wurden die relevanten Daten der beteiligten Lehrer sowie deren bisherige Erfahrungen mit dem Curriculum und der Schülergruppe erfaßt. Zugleich wurden die soziographischen, musikalischen und sprachkompetenten Merkmale aller am Modellversuch beteiligten Schüler ermittelt (Schülerfragebogen I). In einem zweiten Schritt wurde ein weiterer Schülerfragebogen erstellt, der einen Sprachtest, einen Musikleistungstest sowie soziometrische Fragen und Fragen zur Einstellung gegenüber dem Curriculum enthält. Dieser Schülerfragebogen II wurde in einem Pretest zur Validierung durchgeführt und nach einigen Korrekturen einer Stichprobe vorgelegt. Der Schülerfragebogen II wird in einem dritten Schritt der Untersuchung als Veränderungsmessung am Ende des ersten Jahres des Modellversuchs durchgeführt. Die Konstruktion der Schülerfragebögen berücksichtigt alle Einflüsse auf die Alternativhypothesen (Zielannäherungen liegen vor / liegen nicht vor). Die Veränderungsmessung wird im zweiten Jahr des Modellversuchs an anderen Schülern wiederholt werden.

Als schwierig erwies sich die Konstruktion eines geeigneten Untersuchungsinstrumentariums, das sich 1. sowohl zur Messung von Einstellungen eignet, wobei in der Literatur höchst unterschiedliche Komponenten der Einstellung genannt werden, 2. zur Messung sprachlicher Fähigkeiten, wobei alle Abstufungen zwischen Analphabeten und guten sprachlichen Fähigkeiten zu berücksichtigen waren, und 3. zur Messung musikalischer Leistungen, wobei alle Voraussetzungen musikalischer Art zu berücksichtigen waren, abgesehen von den altersmäßigen, nationalen und schichtspezifischen Bedingungen.

Eine weitere Einschränkung besteht durch die zeitliche Kürze, da jeder Kurs nur über ein Jahr verläuft.

Zentraler Punkt der wissenschaftlichen Begleitung ist der als Meßkriterium fungierende Integrationsbegriff. U. E. entspricht der dem Modellversuch zugrundeliegende Integrationsbegriff am ehesten dem von Bickel 1972² umschriebenen „*interaktionistischen Integrationsbegriff*“. Im Unterschied zur monistischen Integration, die die vollkommene Anpassung an die deutsche Umwelt von den Ausländern verlangt, und der pluralistischen Integration, die die Isolation von Deutschen und Ausländern vorsieht, werden unter interaktionistischer Integration alle Vorstellungen zusammengefaßt, die beinhalten, daß es „*wünschenswert ist, daß die ausländischen Arbeitnehmer gleichrangig, gleichwertig und gleichberechtigt sind, daß beide Seiten pluralistisch miteinander umgehen und sich wechselseitig beeinflussen und fördern*“.³

Ergebnisse der Schülerbefragung I

Am Modellversuch „Instrumentale Grundausbildung mit Schlaginstrumenten“ sind im ersten Jahr 391 Schiller im Alter von 6-15 Jahren beteiligt.

Jahre	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	20	k.A.
N	7	36	51	66	86	73	47	16	3	1	1	1

behin.

Die Altersspannen innerhalb der einzelnen Klassen schwanken zwischen einer ganz homogenen Altersstruktur, z. B. in den Klassen, in denen der Modellversuch den Musikunterricht ersetzt, und einer vollkommen breiten Altersstreuung. In einer Klasse werden z. B. ein 6jähriger und ein 10jähriger nach gleichem Curriculum und gleicher Methode unterrichtet.

Die 200 Mädchen und 287 Jungen (k.A. = 4) gehören folgenden Nationen an: Deutschland: 190, Türkei: 101, Jugoslawien: 28, Portugal: 17, Griechenland: 16, Spanien: 11, Italien: 4, Japan: 3, Libanon: 3, Nigeria: 3, Sowjetunion: 2, Salvador: 2, Polen: 2, je 1 Kind aus Afrika, Indien, Pakistan, Frankreich, Marokko, Tunesien, Philippinen, Rumänien, Korea, Armenien. Insgesamt nehmen 190 deutsche und 200 Kinder anderer Nationalitäten (k. A. = 1) am Unterricht teil.

Die Besetzung innerhalb der Klassen ist stark durch regionale Gegebenheiten bedingt. So gibt es Klassen, die den ursprünglichen Intentionen entsprechend paritätisch besetzt sind, Deutsche—Ausländer = 50% – 50%, andererseits gibt

es eine Klasse, in der z. B. nebeneinander 2 Türken, 3 „Japaner, 2 Portugiesen, 1 Rumäne und 1 Koreaner ohne einen deutschen Nachbarn sitzen. Die durchschnittliche Klassengröße beträgt 15 Schüler.

Folgende Religionszugehörigkeiten wurden angegeben: kath.: 98,5, ev.: 91,5 (0,5 = 1 Elternteil kath., 1 ev.), moslem: 71, orth.: 21, budd.: 4, k. A.: 105.

Die Angaben über die Aufenthaltsdauer in der Bundesrepublik lassen erkennen, daß viele Kinder entweder in der Bundesrepublik geboren sind oder aber sich bereits länger hier aufhalten. Diese Angaben sind insofern sehr bedeutsam, als, wie Schrader et al.⁴ feststellten, der Grad der Sozialibilität in hohem Maße vom Einreisealter abhängig ist (vgl. Übersicht S. 255).

Den Berufsangaben nach zu urteilen, stammt der größte Teil der Schüler aus der Unterschicht. Die von den Schülern genannten Berufe wurden den in den Skalen von Kleining und Moore⁵ genannten Berufen zugeordnet. Die Skalen erwiesen sich jedoch in ihrer Originalform als nur bedingt verwendbar, da sie 1. veraltet sind — die wirtschaftliche und damit die berufliche Situation zwischen der Konstruktionszeit 1957-62 und 1983 hat sich geändert —, 2. bedürfte vor allem die Skala für die Frauenberufe der Revision, da sich das Berufsangebot für die Frauen wesentlich erweitert hat, und 3. sind die Auskünfte der Kinder zu unsicher, als daß man aus der Berufsbezeichnung die tatsächliche Berufsausübung hätte ablesen können. Eine alternative Schichtermittlung,,—wie sie die ökologische Sozialisationsforschung vorschlägt, hat den Nachteil, sehr aufwendig zu sein. Aus diesen Gründen wurde daher in dieser Untersuchung nur zwischen Ober-, Mittel- und Unterschicht, Hausfrauen, arbeitslos, Student oder Schüler, k. A. differenziert in Anlehnung an die Skalen von Kleining und Moore.

Als ein wesentliches Merkmal der Integrationsbereitschaft werden die Deutschkenntnisse der Eltern angesehen. Allerdings läßt sich trotz der Bejahung der Frage in 138 von 200 Fällen kaum etwas über die tatsächlichen Sprachkenntnisse der Eltern aussagen. Als Variablen für soziale Distanz/Nähe dienen Aussagen über die Wohnverhältnisse (Wohnviertel, Wohnungsgröße), Nachbarschaft (Deutsche, Ausländer) und der Spielkontakt der Kinder (Deutsche, Ausländer). Die meisten Kinder leben in unmittelbarer Nachbarschaft mit deutschen und ausländischen Kindern und verbringen ihre Freizeit in gemischten Gruppen.

Übersicht: Anpassungsprozesse ausländischer Kinder in der BRD in Abhängigkeit vom Einreisealter (vgl. Anm. 4)

Anpassungsprozesse	ENKULTURATION vollzieht sich in		ERGEBNIS (als Grundlegung der Basispersönlichkeit)	AKKULTURATION vollzieht sich in		ASSIMILATION vollzieht sich in		ERGEBNIS
	Familie	Kinder- garten/ Schule		Fa- milie	später: peer- groups (Beruf)	Fa- milie	später: peer- groups (Beruf)	
Einreise als Schulkind 6-14 Jahre	HEIMATKULTUR		Monokulturelle Enkulturation abgeschlossen. Basispersönlichkeit in Heimatkultur hergestellt. Nach Einreise Akkulturation erforderlich.	HEIMATKULTUR		entfällt		Identifikation mit Heimatkultur. Identität als »Ausländer«
	HEIMATKULTUR			FREMDEKULTUR		entfällt		
Einreise als Vorschul- kind 1-5 Jahre	HEIMAT- und MINDER- HEITEN- SUB- KULTUR		Durch Einreise Enkulturationsprozeß unterbrochen. Enkulturationsdefizit wahrscheinlich. Basispersönlichkeit diffus. Weitere Anpassungsprozesse erforderlich.	HEIMAT- und MINDER- HEITEN- SUB- KULTUR		MINDER- HEITEN- SUB- und FREMDE- KULTUR		Identifikation ambivalent. Bi-kulturelle Identität als »Fremder«
	HEIMAT- und MINDER- HEITEN- SUB- KULTUR			FREMDEKULTUR		entfällt		
Einreise als Kleinst- kind oder hier geboren	HEIMAT- und MINDER- HEITEN- SUB- KULTUR		Mischkultureller Enkulturationsprozeß abgeschlossen. Basispersönlichkeit in Minderheitensubkultur hergestellt. Anpassung an Hauptkultur erforderlich.	HEIMAT- und MINDER- HEITEN- SUB- KULTUR		entfällt		Identifikation mit Fremdkultur. Identität als »Neu-Deutscher«
	HEIMAT- und MINDER- HEITEN- SUB- KULTUR			FREMDEKULTUR		entfällt		

1. Wohnviertel	gem. V.	Geschäfts.V.	Ind.V.	rein WohnV.	k.A.
N	166	12	11	154	48
2. Nachbarn	Dt./A.	D	A	k.A.	
N	202	119	28	42	
3. Freizeit	dt/a	dt	a	k.A.	
N	207	126	35	23	

In ihrem Elternhaus kommen die Kinder selten in Kontakt mit häuslichem Musizieren — nur 112 Eltern oder Geschwister spielen ein Instrument. Deswegen ist die Motivation, ein Instrument zu erlernen, sehr groß (ja: 341, nein: 25, weiß nicht: 11, k. A.: 14). Die Palette der gewünschten Instrumente zeigt sich als breit und differenziert. Genannt wurden: Klavier (81), Gitarre (79), Schlagzeug (62), Flöte (37), Orgel (29), Geige (14), Trommel (12), Akkordeon (9), Saz (6), Trompete (3), E-Orgel (3), Glockenspiel (3), Querflöte (2), Panflöte (2), je eine Nennung von E-Gitarre, Melodika, Cello, Klingende Stäbe, Gesang, Mandoline, weiß nicht: 23, k. A.: 10 (Mehrfachnennungen waren möglich).

Um zu überprüfen, ob es sich bei diesen Schülern um eine spezielle Gruppe ohnehin besonders geförderter Kinder, handelt, wurde nach der Teilnahme an weiteren Fördermaßnahmen gefragt, die jedoch von den meisten Kindern verneint wurde (ja: 119, nein: 247, k. A.: 25). Bei den angegebenen Fördermaßnahmen handelt es sich im wesentlichen um Hausaufgabenhilfen oder sonstige Nachhilfestunden. Nur wenige Kinder (5) erhielten zusätzlich Unterricht in der Muttersprache. Die sprachlichen Fähigkeiten bzw. Fertigkeiten im mündlichen Verstehen, Schreiben und Lesen wurden von den Musikschullehrern als im wesentlichen gut bis durchschnittlich eingeschätzt. Ebenso wurde die Frage nach der sozialen Integration der Schüler positiv beantwortet (gut: 207, durchschnittlich: 127, schlecht: 31, k. A.: 25).

Aus diesen statistischen Angaben läßt sich als erstes vorläufiges Resümee festhalten:

- die Gruppen sind inhomogen in bezug auf die Nationalitäten und das Alter der Schüler, nicht aber in bezug auf ihre Schichtzugehörigkeit (vorwiegend deutsche und ausländische Unterschicht);
- die Wohnsituation und die Sprachkenntnisse der Eltern sowie der deutsch-

ausländische Freizeitkontakt lassen vermuten, daß es sich um integrationsinteressierte Familien handelt;

- die hohe Motivation, ein Instrument zu erlernen, die Teilnahme am Modellversuch und die zusätzliche Förderung durch Hausaufgabenhilfen zeigen, daß die Eltern um die Ausbildung der Kinder bemüht sind (vgl. die vielfach zitierte Bildungswilligkeit der länger in der Bundesrepublik lebenden Ausländer).

Ergebnisse der Lehrerbefragung

In allen bisherigen Untersuchungen wird die besondere Bedeutung der Persönlichkeit des Lehrers hervorgehoben. Aus diesem Grund wurde ein Erhebungsbogen für die Musikschullehrer entwickelt, der Angaben über die Qualifikation des Lehrers, dessen spezielle Motivation zur Teilnahme an diesem Modellversuch und einige Stellungnahmen zum Curriculum enthält.

Als besonderer Anreiz für das Engagement bei diesem Modellversuch wurden genannt: Interesse an einem neuen Curriculum, Interesse an der Arbeit mit ausländischen Kindern und die Möglichkeit, den bisherigen Erfahrungshorizont zu erweitern. Neben der Qualifikation für den Musikschulunterricht (Instrumentalunterricht, Grundausbildung, Früherziehung) verfügen einige Lehrer über eine zusätzliche Ausbildung in Jugend- und Volksmusik, Rhythmik, Tanz und ein türkischer Lehrer über eine Lehrbefähigung für türkische Volksinstrumente.

Die Stellungnahmen zum Curriculum beziehen sich vor allem auf eine Reduzierung der Stofffülle, mehr Freiraum für Kreativität und Wiederholung, eine Überarbeitung' der didaktischen Konzeption sowie Veränderungen der Beispiele in den Bereichen Instrumentalspiel, Singen, Bewegung, bei den Hörbeispielen und in der Instrumentenkunde.

Die persönlichen Präferenzen der Lehrer für die einzelnen Bereiche des Curriculums sind in der Reihenfolge: Instrumentalspiel, Singen und Sprechen, Bewegung und Hörbeispiele.

Nach den Aussagen der Lehrer sind die einzelnen Gruppen inhomogen in bezug auf ihre Vertrautheit im Umgang mit den Instrumenten, ihre Fähigkeit zum Instrumentalspiel, im Singen, ihre Fähigkeiten zum Musikhören, bei Bewegung und Tanz und ihre sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten. Allein in der Einschätzung der Fähigkeiten' zu positiven sozialen Kontakten gibt es die gleiche Anzahl „einheitlich" wie „unterschiedlich" Urteiler.

Befragt nach den vordringlichen Zielen des Modellversuchs, betonen die Lehrer den hohen Stellenwert der Realisierung des Integrationsgedankens

und im besonderen der sozialen Integration und in zweiter Linie die Sensibilisierung und das Vertrautmachen mit Musik und dem Instrumentalspiel.

Die Hauptuntersuchung

Schülerbefragung II

Vor dem Hintergrund der Piagetschen Theorie der Intelligenzentwicklung, die als eine Theorie der Entstehung und Veränderung von Einstellungen verstanden werden kann, wurden für die Einstellungsmessung speziell solche Tests zusammengestellt, die im besonderen die Verklammerung von Kognitivität und Affektivität berücksichtigen.

Für die Klärung des Ausländer-Inländer-Konzepts wurde eine Präferenzliste formuliert, bei der die Schüler aufgefordert wurden zu entscheiden, welche drei Kinder verschiedener Nationalitäten sie einladen bzw. nicht einladen würden.

Im Pretest (alle im folgenden zitierten Ergebnisse stammen aus einer Pretestgruppe, die von Deutschen, Portugiesen, Türken und Spaniern besucht wird) wurden bevorzugt deutsche, spanische, portugiesische und türkische Kinder eingeladen, nicht aber griechische, chinesische, amerikanische und jugoslawische. Auffällig sind nicht die Präferenzentscheidungen für die Nationalitäten, die den Kindern sehr vertraut sind. Dieses Ergebnis war insofern zu erwarten, als nach der Romanschen Regel die Kontakthäufigkeit zu positiveren Urteilen führt, wobei trotzdem ungeklärt bleibt, wieso Kontakthäufigkeit nicht auch zu extrem negativen Urteilen führt. Zu fragen bleibt vielmehr; warum die Kinder ziemlich einmütig Kinder nicht einladen, mit deren Nationalität sie bisher wahrscheinlich noch nicht in Berührung gekommen sind. Eine Erklärung bietet die Untersuchung von Johnson/Middleton/Taifel⁶ bei der unter anderem der Zusammenhang zwischen Faktenwissen und kindlichen Präferenzen beleuchtet wurde. Demzufolge bevorzugen Kinder eher Völker, über die sie etwas wissen. Eine Ablehnung war dann am wahrscheinlichsten, wenn die Kinder sich den Völkern neutral gegenüber fühlten. Dieses Ergebnis belegt nochmals nachdrücklich einerseits die Bedeutungslosigkeit des Wissens bei der Entstehung kindlicher Präferenzen, zum anderen hebt sie die Wichtigkeit der Erfahrung und des affektiven Bezuges hervor.

Da es sich bei den Einschätzungen anderer Nationalitäten um stereotypisierte Vorurteile handelt, wurde es bei dieser Untersuchung wichtig festzuhalten,

in welchem Maße diese Urteile überhaupt noch Flexibilität aufweisen. Zur Messung dieser Normrigidität, auf die auch in der Sozialisationsforschung verstärkt hingewiesen wird als ein Merkmal zur Identifizierung von Schichtzugehörigkeit, wurde die von Gisela Wegener-Spöhring 1973⁷ bereits erprobte Normen-Skala herangezogen. Diese Skala konnte in diesem Rahmen allerdings nur in einer verkürzten Form eingesetzt werden.

Folgende Eigenschaften und Verhaltensweisen wurden deutschen bzw. ausländischen Kindern zugeschrieben:

Deutsche

sind nicht gut gekämmt
sind schon mal schmutzig
geben an
helfen anderen nicht
sind frech
nehmen anderen etwas weg
haben keine kaputten Sachen an

Ausländer

können nicht gut singen
sind schon mal schmutzig
lassen Sachen herumliegen
haben kaputte Sachen an
schwindeln
helfen anderen nicht
sitzen nicht herum und tun nichts
Gescheites
können nicht gut turnen
geben nicht an

Bei der Entwicklung der Normen-Skala spiegelte die Rangordnung der Antworten der Vorschulkinder das wider, was den Kindern durch die Reaktion der Erwachsenen vermittelt wurde. Dies traf insbesondere für die Vermittlung der normativen Wertsysteme der bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse zu. Erinnert werden soll in diesem Zusammenhang an Piagets Feststellung vom kindlichen Konservativismus. Die Kinder richteten sich bei ihrem Urteil über andere Menschen demnach nach Normen des Wohlverhaltens, die für sie in einer stereotypen Vorstellung existierten. Ein anderes Ergebnis ist in diesem Zusammenhang auch noch relevant, und zwar dies, daß es sich zeigte, daß die Kinder mit einer mittleren bis hohen Vorurteilsneigung etwa doppelt so häufig diese Normen des Wohlverhaltens akzeptieren als Kinder mit geringer Vorurteilsneigung. Zu fragen bleibt trotzdem, worauf die Kinder ihre Urteile stützen. Auch hierzu liegen mehrere Untersuchungen vor, die jeweils zu dem Schluß kommen, daß die äußere Erscheinung das primäre Erkennungszeichen ist.

So behaupteten die Kinder auf die Frage „Wie erkennt man Österreicher?“⁸, daß die Personen mit hellerer Hautfarbe, die ihnen auf Fotos gezeigt wurden,

Österreicher seien, obgleich es sich bei allen Personen um Engländer handelte. In der bereits zitierten Arbeit von Wegener—Spöhring⁹ gaben die Vorschulkinder auf die Frage nach ihren Vorstellungen von Ausländern an, Ausländern seien: „Engländer, Zigeuner, Langhaarige, Sexualverbrecher, Piraten, Soldaten, Indianer, Kidnapper, Fernsehhelden, Einwohner von Entwicklungsländern“ (1975).¹⁰

Als ein weiteres Maß für die Ermittlung affektiver Momente bei der Beurteilung von Personen diente ein Bildpolaritätsprofil, wie es von Schmitt 1979¹¹ entwickelt wurde. Den Kindern wurden drei Fotos zur Beurteilung vorgelegt, worauf jeweils ein Kind mit schmutzigen Kleidern, ein Gastarbeiter und ein Negerkind abgebildet waren. Die 4polige Skala besteht jeweils aus vier Zeichnungen, die symbolisch die Dimensionen Stärke, Wertschätzung, Dichte und Furcht darstellten.

Wesentliche Merkmale bei der Beurteilung des Kindes mit den schmutzigen Kleidern waren Wertschätzung und Furcht. Dieses Urteil beruht vermutlich auf zwei ambivalenten Vorstellungen, die das Foto vermittelt; zum anderen handelt es sich um ein Kind einer sehr vertrauten bzw. der eigenen Nation — und nach Johnson/Middleton/Taifel werden die Urteile über eine Nation um so besser, je näher sie der eigenen steht zum anderen erkannten die Kinder, daß etwas geschehen sein muß, das dazu führte, daß die Kleider des Kindes beschädigt wurden. Dies verträgt sich mit der geringen Ausprägung bei der Dimension Stärke. Ganz anders dagegen fielen die Urteile bei dem Gastarbeiterfoto aus: Aller voran wurden die Dimensionen Dichte und Stärke sehr hoch bewertet und geringer die Dimensionen Wertschätzung und Furcht. Die Kinder sehen offensichtlich, daß die Gruppe der Ausländer sehr groß und stark ist, vor der man sich aber nicht zu fürchten braucht, sozusagen ein vertrautes Bild sind.

Das Urteil über das afrikanische Kind zeigt dagegen, daß die Furcht zwar eine große Rolle spielt, diese jedoch zugleich mit einer hohen Wertschätzung einhergeht. Am wenigsten ausgeprägt erwies sich die Dimension Stärke. Hier ließe sich ein Zusammenhang zwischen der Furcht vor dem Andersaussehen und der Wertschätzung eines Schwachen und einer Minorität vermuten. Es wäre interessant gewesen, auch im Pretest schon die jeweiligen Inländer-Ausländer-Konzepte nach Nationalitäten getrennt zu betrachten. Dazu war jedoch die Gruppe zu klein, so daß hier auf die Ergebnisse der Hauptuntersuchung vertröstet werden muß.

Ein weiteres Ziel des Modellversuchs ist neben der sozialen Integration die sprachliche Förderung der Kinder. Wiederum wurden bei der Auswahl der Sprachtests altersmäßige und schichtspezifische Eigenarten bedacht.

In Anlehnung an seine Bildpolaritätsprofile stellte Schmitt einen kognitiv orientierten Verbaltest in Form eines Satzergänzungstests¹² zusammen. Daß dieser Test trotzdem auch die affektive Seite der Einstellungen in den Mittelpunkt schiebt, liegt in der Konstruktion des Tests begründet. Auch dieser Sprachtest berücksichtigt die Dimensionen der Bildpolaritätsprofile Stärke, Wertschätzung, Dichte und Furcht. Bei der Auswertung wurden jedoch in unserem Fall nicht alle fünf Differenzierungen zwischen sehr positiver bis sehr negativer Beurteilung beibehalten, da auch der Test für unsere Zwecke verkürzt werden mußte.

Ergänzt werden sollten die Sätze:

- Wenn ein Kind meine Sprache nicht sprechen kann ...
- Wenn mir ein Neger begegnet ...
- Meine Eltern sagen, Ausländer sind ...
- Wenn ein Kind so fremd und anders aussieht ...

Einige Beispiele sollen einen Einblick in die gegebenen Antworten geben: Als positiv bei der Ergänzung zu „Wenn ein Kind meine Sprache nicht sprechen kann“ wurde gewertet „dann lerne ich sie ihm“, als neutral „dann ist sie Ausländer“ und als negativ „ist er blöd“. Insgesamt wurden hierzu 6 positive, 9 neutrale und 4 negative Ergänzungen formuliert.

Zu „Wenn mir ein Neger begegnet“ äußerten die Kinder 7 positive Antworten wie z. B. „freunde ich mich mit ihm an“, 2 neutrale wie z. B. „ist er schwarz“ und 5 negative wie z. B. „ist es nicht schön“ (k.A.: 4).

Das Bemerkenswerte an den Ergänzungen zu der Elternmeinung über Ausländer war, daß diese Antworten nur aus kurzen wertenden Adjektiven bestanden, davon waren 11 positiv wie „gut“, „nett“, 2 neutral und 5 negativ wie „doof“, „frech und doof“, „blöd“ (k.A.: 1).

Und zum Satzbeginn „Wenn ein Kind so fremd und anders aussieht“ fiel den Kindern 6mal etwas Positives, 5mal etwas Neutrales und 4mal etwas Negatives ein. Einige Beispiele: „will ich es näher betrachten“ (+), „fällt es direkt auf“ (o), „ist's nicht gut“ (-).

Interessant ist, daß bei den Satzanfängen „Wenn ein Kind meine Sprache nicht spricht“ und „Wenn ein Kind so fremd und anders aussieht“ die Kinder Lösungsmöglichkeiten vorschlugen, während bei der Reaktion auf „Wenn mir ein Neger begegnet“ zunächst Angst formuliert wird, und bei der Meinung der Eltern ungehindert stereotypisierte Vorurteile geäußert werden. Dies bestätigt die bereits vorher erwähnten Ergebnisse dieser und anderer Untersuchungen wie den Konservatismus der Kinder, die Tendenz zu neutralen Urteilen bei wenig Wissen und auch die Feststellung, daß der erste Anhaltspunkt für die Meinungen die äußere Erscheinung einer Person ist.

Die beiden anderen Sprachtests zielten auf eine Überprüfung der sprachlichen Differenzierungsfähigkeit und der sprachlichen Fertigkeiten ab. Entnommen wurden die beiden Ausschnitte dem allgemeinen deutschen Sprachtest von Steinert², der an sehr unterschiedlichen Gruppen erprobt worden war, unter anderem an einer Gruppe geistig behinderter Kinder, so daß eine relative Gewähr für die richtige Lösung der Aufgaben angenommen werden konnte. Die Aufgabe, aus einem Wortsalat Sätze zu bilden, wurde trotzdem von nur der Hälfte der Kinder bewältigt, im Gegensatz zu dem Differenzierungstest, bei dem zueinander passende Worte in einer vorgegebenen Reihe identifiziert werden sollten. Diese Aufgabe wurde von den meisten Kindern gut bewältigt. Ein Ergebnis, das wiederum für Unterschichtkinder sehr bemerkenswert war.

Als wissenswert erschien die Meinung der Schüler zur Altersstruktur innerhalb einer Klasse. Es war immerhin möglich, daß die Schüler durch negative Urteile eine didaktische und methodische Differenzierung fordern würden, indem die Schüler die zum Teil erhebliche Altersstreuung nicht wünschten. Jedoch zeigt sich, daß zumindest in der Pretest-Gruppe der gemeinsame Unterricht nach einem altersunspezifischen Curriculum nicht als Mangel empfunden wurde. Es konnte allerdings nicht geprüft werden, ob ältere Schüler anders urteilten als jüngere.

Befragt wurden die Schüler auch nach ihren Präferenzen für die einzelnen Sachbereiche des Curriculums. Sehr positiv beurteilt wurden Instrumentalspiel, Singen und die Hörbeispiele, während die Voten zum Tanz unterschiedlich ausfielen. Eine mögliche Erklärung für die Unsicherheit in der Bewertung dürfte darin zu finden sein, daß der unmittelbare Körperkontakt für die wenigsten Schüler selbstverständlich sein dürfte, und zum anderen daß vor allem bei den türkischen Mädchen regelrechte Verbote existieren.

Die Leistungen bei den musikalischen Fragen waren sehr unterschiedlich; zum Teil wurden die Aufgaben, die im Original dem Unterrichtsbuch entnommen wurden und auch bereits besprochen worden waren, gar nicht richtig verstanden wie z. B. bei der Angabe der Intervalle, wo statt der Intervallnamen die Notenbezeichnungen auftauchen. Bessere Ergebnisse wurden bei der Identifizierung einiger Schlaginstrumente erzielt, die den Kindern aus unmittelbarer Anschauung vertraut waren.

Beim Wiedererkennen von Instrumenten und Zuordnen zu einzelnen Ziffern und Abbildungen erkannten viele Kinder die richtige Reihenfolge des Auftretens.

Unlösbar erschien den Kindern die Zuordnung des Wiener Glockenspiels zum Hörbeispiel, weil unseres Erachtens die Aufnahme auf der Toncassette keiner der beiden Abbildungen entsprach. Dagegen fielen die Charakterisierungen zweier Musikbeispiele, die auf einer Liste vorgegeben waren, recht einheitlich und zutreffend aus.

Zum derzeitigen Stand der wissenschaftlichen Begleituntersuchung

Der Schülerfragebogen I, der der Erstellung einer Teilnehmer-Statistik und der Ermittlung grundsätzlicher Voraussetzungen für die Konstruktion des Instrumentariums für die Hauptuntersuchung diente, stieß bei vielen Lehrern auf großes Interesse, da auch für sie diese Daten zu Beginn des Unterrichts Orientierungshilfen für die methodische Aufbereitung des Unterrichtsablaufes und das bessere Verständnis durch mehr Hintergrundinformationen bietet. Insofern wird der Fragebogen I im zweiten Jahr beibehalten.

Die Ergebnisse des Lehrerfragebogens waren besonders wegen der Stellungnahmen zu einzelnen Teilen des Curriculums von Bedeutung, die bei der derzeitigen Revision des Curriculums berücksichtigt werden.

Die Erfahrungen mit dem Schülerfragebogen II zeigten im Pretest, daß der Fragebogen, wenn auch nur grob, das mißt, was er zu messen vorgibt: Einstellungen in bezug auf Deutsche und Ausländer, sprachliche Fertigkeiten und musikalische Leistungen. Die Frage nach der integrativen Leistung des Modellversuchs wird in jedem Fall nur indirekt beantwortet werden können, da zwar Einstellungs- und Verhaltensänderungen intendiert werden können, nicht aber die Integration, deren Prüfsteine außerhalb der Schule liegen.

Anmerkungen

- 1 K. J. Weber: Integration nur ein Schlagwort. Von den Schwierigkeiten, ein Modellvorhaben für Kinder ausländischer Arbeitnehmer zu realisieren. In: Musik und Bildung 9/1982, 595-596.
- 2 Bickel, G.: Ausländische Arbeitnehmer. Pinneberg 1972.
- 3 Gärtner-Harnach, V., et al.: Psychologische Untersuchung der Schulsituation der Kinder ausländischer Arbeitnehmer. Mannheim 1974, 24.
- 4 Schrader, A./Nikles, B. W./Griese, M.: Die Zweite Generation. Sozialisation und Akkulturation ausländischer Kinder in der Bundesrepublik. Kronberg 1976, 73.
- 5 Kleining, G./Moore, H.: Soziale Selbsteinstufung (SSE). Ein Instrument zur Messung sozialer Schichten. In: Kölner Zeitschrift für Soz. u. Soz.psych. 20/1968, 502-553:

- 6 Johnson/Middleton/Taifel: Cognitive and Affective Aspects of Children's National-Attitudes. In: British Journal of Social and Clinical Psych. 9/1970.
- 7 Wegener-Spöhring, G.: Vorurteilsstrukturen im Vorschulalter. Frankfurt 1975 (a). Dies.: Vorurteilsstrukturen im Vorschulalter. Eine empirische Untersuchung. In: Z. f. Päd. 2/1, 1975 (b).
- 8 Wegener-Spöhring, G.: 1975 (a).
- 9 Wegener-Spöhring, G.: 1975 (a).
- 10 Wegener-Spöhring, G.: 1975 (a).
- 11 Schmitt, R.: Kinder und Ausländer. Einstellungsänderung durch Rollenspiel. Eine empirische Untersuchung. Braunschweig 1979.
- 12 Schmitt 1979, 121.
- 13 Steinert, J.: Allgemeiner deutscher Sprachtest. Ein Beitrag zur empirischen Sprachdidaktik. Kürten 1975. (Diss.).

Dr. Marie Luise Schuftan
Dasselstr. 14
D-5000 Köln 1

Curriculumforschung im Elementarbereich Ausgewählte Materialien zum Verhältnis von Kind und Musik im Vorschulalter

GÜNTHER NOLL

Günter Kleinen (Hg.): *Musik und Kind*. - Laaber: Laaber 1984.
(Musikpädagogische Forschung. Band 5)

I

Mein Beitrag beinhaltet einen knapp gefaßten Bericht über ein umfangreicheres Forschungsprojekt, das 1973 eingeleitet wurde und dessen letzte Hauptuntersuchung in Kürze abgeschlossen wird, sowie einige Materialhinweise zum Verhältnis von Kind und Musik, wie sie sich aus den Untersuchungen ableiten lassen, die jedoch nur typische Beispiele aus einem sehr umfangreichen Datenmaterial sein können. Es handelt sich bei dem Projekt um die wissenschaftliche Begleitung der Erprobung der Neufassung des Modellprogramms „Musikalische Früherziehung“ des Verbandes deutscher Musikschulen. Zentrales Anliegen dieses Projektes war es, im Rahmen der Curriculum-Evaluation differenziertere Informationen über das Verhalten des Kindes im Bereich der Musik innerhalb des spezifischen pädagogischen Feldes einer institutionalisierten Musikalischen Früherziehung an Musikschulen und Kindergärten einschließlich seines Elternhauses nach Möglichkeit auch als Beitrag zur musikpädagogischen Grundlagenforschung zu erhalten.

II

Es ist hier die Curriculum-Diskussion der letzten 25 Jahre, in der Bundesrepublik verstärkt seit Saul B. Robinsohn's Schrift *Bildungsreform als Revision des Curriculum* (1967) — etwa mit ihren oftmals hochgespannten Erwartungen und zumeist herben Enttäuschungen —, in den vielfältigen Ausprägungen innerhalb einer kaum noch überschaubaren Literatur zu übergehen, wovon allein das jüngst erschienene *Handbuch der Curriculumforschung* (Hameyer, Frey und Haft 1983) ein eindrucksvolles Zeugnis liefert. Nur soviel sei gesagt, daß die wissenschaftliche Begleitung zum Erprobungsversuch als Projekt einer „Curriculum-Evaluation“ im engeren Sinne zu verstehen ist.

„Curriculum“ — unter Umgehung zahlreicher definatorischer Ausprägungen und Begründungen — meint hier ein bestimmtes, umgrenztes Gesamtsystem von Unterrichtsinhalten, Unterrichtsmethoden und Unterrichtsmaterialien, das bestimmte Inhalte und Vermittlungsverfahren einschließlich ihrer Medien bestimmten Lehr- und Lernzielen unterordnet. „Evaluation“ beinhaltet hier, ebenfalls unter Auslassung der ausgedehnten Diskussion um die verschiedensten Ausprägungen der Definition, ins Sinne der Herkunft aus dem englischen Wort „evaluation“ soviel wie „Einschätzung“, „Wertbestimmung“ oder „Beurteilung“. „Curriculum-Evaluation“ definiert demzufolge den komplexen Prozeß der Überprüfung eines didaktischen Modells im Hinblick auf seine Eignung für die pädagogische Praxis, was ein entsprechendes Maß an zielgerichteter Erprobung und die Gewinnung wissenschaftlicher Daten voraussetzt und letztlich auf eine Weiterentwicklung des Modells durch Korrektur und Verbesserung zielt.

III

Der Erprobungsversuch fand an 14 Musikschulen (Altenkirchen, Berlin 19, Berlin 37, Bonn, Hamburg, Hannover, Lahr, Lauenburg, Ludwigsburg, Troisdorf, Wesseling, Würzburg, Stuttgart und Sulzbach) sowie an 10 Kindergärten Bonn (Internationaler Kindergarten), Bonn (Repressionsfreier Kindergarten), Bonn (Städtischer. -Kindergarten), Bochum, Bremen, Fallingb., Neckargröningen, Neuenhaus, Stuttgart und Worpsswede (Mevenstedt) statt. Bis zur 33. Stunde wurde die Musikschulfassung auch in einem US-Vorschulkurs erprobt. Die Ausbreitung über weite Teile des Bundesgebietes war nicht nur aus Gründen der vorn Verband beabsichtigten regionalen Streuung vorgenommen worden, sondern auch in der Absicht, mögliche in den einzelnen Landschaftsgebieten und ihren Traditionen gegebene Unterschiede bzw. deren Auswirkungen auf das kindliche Verhalten erkennen zu können. Dies hat sich jedoch nicht bestätigt. Es konnten z. B. keinerlei landschaftlich bedingte Typen etwa des Hörverhaltens oder des Singverhaltens beobachtet oder bestätigt werden.

Die Auswahl der Institutionen erfolgte nach dem Zufallsprinzip mit gewissen Einschränkungen. Bei den verschiedensten Institutionen war angefragt worden, und die genannten Musikschulen und Kindergärten hatten sich bereit erklärt, an dem Erprobungsversuch teilzunehmen. Bei den Musikschulen kam jedoch ein besonderer Aspekt hinzu, der eine günstigere Ausgangsposition schuf. Drei Autoren des Curriculum nahmen selbst an der Erprobung teil.

so daß in diesen Gruppen durch besonders hoch qualifizierte Lehrkräfte eine idealtypische Realisierungschance gegeben war, was schon allein von dorthin überdurchschnittlich positive Ergebnisse erwarten ließ.

Allgemein war davon auszugehen, daß für die Musikalische Früherziehung an den Musikschulen ausgebildete Fachkräfte zur Verfügung stehen, an den Kindergärten jedoch nicht. Dem wurde auch dadurch Rechnung getragen, daß von Anfang an zwei verschiedene Fassungen des Modellprogramms, die jedoch identisch in den didaktischen Ausgangspositionen und auch zu einem gewissen Teil in den Inhalten waren, erarbeitet wurden. Neben dem Musikschulprogramm wurde eine Kindergartenfassung in Form eines „Sing- und Spielprogramms“ erarbeitet, um den Spezifika des Kindergartens besonders Rechnung tragen zu können. Trotz dieser Maßnahme gab es aber immer noch fachliche Probleme bei den Erzieherinnen in einigen Arbeitsbereichen des Programms, womit ein Problem angesprochen ist, das künftig einmal einer gesonderten Darlegung bedürfte. Bei dem Gesamtprojekt handelte es sich demzufolge um Feldforschung. Sie bietet einerseits den unschätzbaren Vorteil, das pädagogische „Feld“ realistischer als bei experimentellen Forschungsformen zu erfassen, ist aber andererseits mit einem weitaus höheren Risiko, insbesondere im Hinblick auf die Forschungsorganisation, behaftet. Bei einer derart weiten regionalen Streuung ist mit erheblichen Einschränkungen zu rechnen, z. B. postalischen Verlusten von Protokollen, Tonbandaufzeichnungen und anderen wissenschaftlichen Materialien, Störungen und Ausfällen bei technischen Geräten zur Aufzeichnung oder zur Durchführung der Kursstunden, Ausfällen durch Erkrankung oder andere Verhinderung von Protokollanten, die nicht durch qualifizierte Vertreter hätten aufgefangen werden können, und anderes mehr. Die ursprünglichen Forschungsintentionen mußten daher teilweise reduziert werden. Dennoch konnte durch eine Reihe von Haupt- und Nebenuntersuchungen eine umfangreiche „Materialbasis“ erarbeitet werden, die Grundlagen für weitere Forschungsvorhaben bieten kann.

IV

Die Fragerichtungen der Untersuchungen waren insgesamt auf eine Fülle von detaillierten Einzelheiten konzentriert. Neben zahlreichen Fragen, die der direkten Kontrolle des Programms dienten, z. B. nach der altersspezifischen Angemessenheit der ausgewählten Inhalte und methodischen Verfahren, nach der Angemessenheit in den Relationen der einzelnen Lernbe-

reiche zueinander im Gesamtcurriculum, nach der Angemessenheit der Lernschritte, auch ihrer Wechsel, nach möglichen Problemen der Überforderung und Unterforderung der Kinder, nach der Geeignetheit der angebotenen Unterrichtsmittel etc., konzentrierten sie sich auf umfangreiche Fragefelder der Musikalischen [Früherziehung, von denen hier nur die wichtigsten genannt werden können.

Es ging z. B. um Fragen des sozialen Umfeldes, etwa der Frage nach der Sozialschicht, nach einem möglicherweise schichtenspezifisch determinierten Verhalten, nach möglichen Milieu- bzw. Sprachbarrieren, nach möglichen Modalitäten im Sozialverhalten u. a. Ein anderer Forschungsbereich betraf z. B. das Motivationsverhalten der Kinder gegenüber den einzelnen Arbeitsbereichen des Modellprogramms und deren Inhalten. Ein weiterer Bereich wiederum betraf das Rezeptionsverhalten der Kinder, das im doppelten Sinne zu verstehen ist, einmal im weiteren Sinne auf das Verhalten gegenüber sämtlichen in der Musikalischen Früherziehung vermittelten Inhalten und zum anderen im engeren Sinne auf die Rezeption im Bereich des musikalischen Hörens bezogen. Detailfragen konzentrierten sich hierbei u. a. auf das Hörverhalten gegenüber tradierter Musik, gegenüber Neuer (einschließlich Experimenteller) Musik, gegenüber den verschiedensten musikalischen Genres. Andere Fragerichtungen galten z. B. dem Realisierungsverhalten im Bereich der tradierten Notation, der graphischen Notationsweisen, des Singens, des instrumentalen Spielens u.v.a. mehr.

Es war die Absicht, sämtliche Stunden per Tonband aufzuzeichnen, um nach Ablauf des Erprobungsversuchs — schon allein aus Zeitgründen einzelnen Detailfragen nachgehen zu können, die bei den Hauptuntersuchungen nicht erfaßt werden konnten. Bis auf jene technischen Ausfälle ist dies auch geschehen. Damit steht ein dokumentarisches Material zur Verfügung, das, durch eine Reihe von Videoaufzeichnungen, von Stundenprotokollen der Lehrkräfte und teilweise auch von Unterrichtsbeobachtern ergänzt, für vielfältige Längs- und Querschnittuntersuchungen als Chance besonderer Art anzusehen ist.

Folgende Projekte wurden durchgeführt:

A. Hauptuntersuchungen

1. Lehrkräftebefragungen I und II

Intention der beiden schriftlichen Interviews mit den Pädagogen, die entweder am Erprobungsversuch beteiligt waren oder eine erste eigene Erfahrung nach zweijähriger Erprobung gemacht hatten, war es, in Ergänzung zu den

anderen Lehrkräftebefragungen und auch zu den Elternbefragungen sowie zu den übrigen Untersuchungen des Gesamtprojekts Fakten und Details über die Evaluation des Curriculum konkreter und präziser zu ermitteln. Einerseits in Ergänzungsfunktion, andererseits in Kontrollfunktion, was auch für die übrigen Untersuchungen zutrifft, sollten sie durch Differenzierung und Vergleich ein größeres Maß an Sicherheit in der Auswertung und Interpretation der ermittelten Ergebnisse ermöglichen.

Um eine unmittelbare Vergleichbarkeit der Aussagen zu ermöglichen, wurden für beide Befragungen einheitliche Fragebögen verwendet und einzelne Items, die mehr grundsätzliche Fragen betrafen, aus dem Elternfragebogen II übernommen. Diese Bereiche betrafen den Gesamteindruck hinsichtlich der Erfüllung bzw. Nichterfüllung der allgemeinen eigenen Erwartungen, auch im Hinblick auf die Lehr- und Lernziele des neu gestalteten Programmentwurfs.

Die Befragung konzentrierte sich weiterhin auf das Motivationsverhalten der Kinder, auf ihr Rezeptionsverhalten gegenüber dem Liedgut, den Hörbeispielen und der Hinführung zu Musikinstrumenten. In einem anderen Fragenkomplex sollten Aufschlüsse über die weitere musikalische Ausbildung der Kinder gewonnen werden. In dem letzten Komplex der Befragung ging es einerseits um die Beurteilung der anteiligen Gewichtung der einzelnen Arbeitsbereiche des Curriculum durch die Lehrkräfte, andererseits um die Einschätzung der Praktikabilität des Modellprogramm-Entwurfs im Hinblick auf seine methodischen Hilfen bzw. um deren mögliche Defizite. In zahlreichen, teils mehr grundsätzlichen, teils mehr die Details betreffenden Aussagen waren eindeutige Übereinstimmungen mit den Ergebnissen anderer Untersuchungen des Gesamtvorhabens festzustellen, was der Beurteilung in ihrer Gesamtheit ein höheres Maß an Sicherheit verleiht, wenngleich wie bei den anderen Untersuchungen zahlreiche Fragen offen bleiben mußten, deren Klärung künftigen Forschungsvorhaben vorbehalten sein wird (vgl. Noll 1983).

2. Lehrkräftebefragung III

Das 1975/1976 von Dieter Klöckner mit den an der Erprobung beteiligten Lehrkräften und Erzieherinnen in Bonn-Bad Godesberg durchgeführte „*Interview in Gruppenform*“ (Scheuch, in: König 1973, 127) war in seinen Intentionen neben Fragen inhaltlicher und didaktisch-methodischer Art insbesondere auf die Probleme des Curriculum im Hinblick auf die schichtspezifischen, kompensatorischen und sozialintegrativen Komponenten konzen-

triert. Da ein Teil der Fragen sich auf sehr komplexe Problemstellungen bezog, die so umfangreich sind, daß sie eigene Forschungsfelder darstellen, war es die Absicht, erste Beobachtungen, Erfahrungen und Meinungen zusammenzutragen, aus denen sich detaillierte Forschungsstrategien entwickeln lassen. Der erste Komplex bezog sich z. B. auf den allgemeinen Anspruch des Modellprogramms, auf seine Erfüllung und seine Auswirkungen. Es wurde z. B. gefragt, ob das Curriculum, das einen bestimmten intellektuellen Anspruch stellt, nur zur Förderung der Kinder von Eliten (Oberschichtkindern) geeignet sei, die ohnehin an den Bildungsinstitutionen partizipierten, oder ob der Bildungsanspruch auch von Kindern aus sozial schwächeren Schichten erfüllt werde. Weiter wurde gefragt, in welcher Weise das Curriculum zur Förderung der allgemeinen Entwicklung im Bereich des kognitiven, affektiven, sozialen, motorischen Verhaltens der Kinder beigetragen habe, und ob überhaupt eine Antwort auf die Frage möglich sei, wieweit es sich dabei um Reifungsprozesse oder um Auswirkungen der Musikalischen Frühpädagogik gehandelt haben könnte. Ein sozialpolitisch sehr wichtiger Sachverhalt wurde mit der Frage angesprochen, ob die Befragten das Curriculum als Chance ansahen, frühkindliche Behinderungen — durch Milieueinflüsse oder sonstige Schäden hervorgerufen —, zumindest partiell auszugleichen (vgl. Noll 1978).

3. Lehrkräftebefragung IV

Die aus den Antworten zur Lehrkräftebefragung III gewonnenen Ergebnisse gaben unverzüglich Veranlassung, eine gesonderte, detaillierte Untersuchung zu der Frage durchzuführen, in welcher Weise das Curriculum bei Kindern aus sozial unterprivilegierten Schichten, bei behinderten und verhaltensauffälligen bzw. verhaltensgestörten Kindern wirksam zu werden vermochte und in welcher Weise nicht.

Adam Kormann, der diese Untersuchung durchführte, berichtet auf dieser Tagung gesondert über das Projekt (vgl. Kormann 1978).

4. Elternbefragung I

Das schriftliche Interview mit den Eltern der Kinder, die an der Erprobung des Curriculum an Musikschulen und Kindergärten teilnahmen, wurde 1973/1974 zu Beginn der Erprobungsphase durchgeführt. Ziel der Befragung war

es, detaillierte Hinweise über die Einstellung der Eltern gegenüber einer frühen musikalischen Förderung ihrer Kinder zu bekommen. Insbesondere war es wichtig, Informationen über die Erwartungshaltung der Eltern zu gewinnen, da institutionalisierte Vorschulerziehung nicht ohne enge Zusammenarbeit mit dem Elternhaus; der entscheidenden, prägenden Erziehungsinstanz des Vorschulkindes, möglich ist. Zur Entwicklung eines Musik-Curriculum im Vorschulbereich war daher wesentlich, Einstellungen, musikalische Tätigkeiten, Präferenzen etc. der Eltern kennenzulernen. Dazu gehörten auch nähere Aufschlüsse über den Sozialstatus der Eltern. Ebenso wichtig erschien, detaillierte Informationen über die musikalischen Verhaltensweisen der Kinder, über ihre Interessen und Aktivitäten, über die Vorstellungen der Eltern hinsichtlich der musikalischen Entwicklung ihrer Kinder allgemein und über mögliche eigene Bemühungen in dieser Hinsicht zu erhalten.

Es war eine Elternbefragung zu Beginn und eine nach Beendigung der Erprobungsphase geplant, um Erwartungen und Erwartungserfüllung aus der Sicht der Elternschaft miteinander vergleichen zu können, was zugleich eine zusätzliche Kontrolle der Curriculum-Evaluation ermöglichen sollte (vgl. Noll 1980).

5. Elternbefragung II

Das zum Jahresende 1975 nach Abschluß der Erprobung durchgeführte schriftliche Interview konzentrierte sich in seinem ersten Teil auf Fragen der Erwartungserfüllung. Die aus der I. Elternbefragung gewonnenen Formulierungen bildeten die Basis der Item-Konstruktion, da auf diese Weise ihr Verständnis als vertraut vorausgesetzt werden konnte. Im einzelnen wurde z. B. gefragt, ob das Kind einen allgemeinen Zugang zur Musik gefunden habe, ob ihm spielerisch musikalische Grundkenntnisse vermittelt worden seien, ob es gelernt habe, auf einfachen Instrumenten zu spielen, ob die Voraussetzungen dafür geschaffen worden seien, ein Instrument zu erlernen, ob die Musikalische Früherziehung einen Beitrag zur Gesamtentwicklung des Kindes geleistet habe, ob die Förderung der musikalischen Neigungen und Fähigkeiten des Kindes bestätigt werden konnte, ebenso die Förderung des allgemeinen sozialen, auch produktiven Verhaltens, ob die allgemeine Lernbereitschaft des Kindes gefördert worden sei, ob sich das beim Kind beobachtete Interesse an einem Instrument bestätigt habe, ob die Musikalische Früherziehung einen Beitrag zur sinnvollen Beschäftigung im Vorschulalter geleistet habe, ob eine Ermunterung zu einer weiteren musikalischen Ausbil-

derung erfolgt sei, auch in welcher Weise sie geplant oder durchgeführt werde, ob die Musikalische Früherziehung spielerisch zur Musik hingeführt und jeglichen Leistungsdruck vermieden habe u. a. mehr. Darüber hinaus erstreckten sich weitere Fragen auf das Motivationsverhalten der Kinder, auch bei den häuslichen Übungen, wobei die einzelnen Felder der Musikalischen Früherziehung systematisch abgefragt wurden. Ebenso wurden Informationen erbeten über die Reaktionen der Kinder auf die Maßnahmen der Musikalischen Früherziehung in ihrem allgemeinen musikalischen und sonstigen Verhalten. Die Spezifizierung bei der systematischen Befragung der konkreten Inhalte differenzierte z. B. bis zu jeder einzelnen Singzeile bzw. jedem einzelnen Lied, ebenso bis zu den einzelnen Musikbereichen und Instrumentengattungen. Abschließend wurden die Eltern um eine allgemeine Kritik am Modellprogramm gebeten (vgl. Noll 1981).

6. Projekt zur Erstellung und Erprobung eines Beobachtungsinstrumentariums für die Musikalische Früherziehung an Musikschulen und Kindergärten

Ziel der 1975/1976 anhand von Videoaufzeichnungen durchgeführten Untersuchungen war, ein Beobachtungsinstrumentarium zu entwickeln, das den spezifischen Bedürfnissen einer Verhaltensbeobachtung im Bereich der Musikalischen Früherziehung gerecht werden kann. Der Sachverhalt, daß diese Untersuchung eigentlich vor Beginn des Erprobungsversuchs hätte durchgeführt werden müssen, um das Instrumentarium für die wissenschaftliche Begleitung einsetzen zu können, kann als symptomatisch für die Situation der Feldforschung im Elementarbereich (nicht nur für den genannten Zeitraum) im Fach Musik gelten.

Basis des Projekts war ein von mir 1971 für einen Schulversuch an allgemeinbildenden Schulen konzipiertes und erstmals erprobtes Beobachtungsinstrumentarium für die Einzelbeobachtung von Schülern während des Unterrichts (vgl. Noll 1974, 132). Es wurde versuchsweise zu Beginn des Erprobungsversuchs eingesetzt. Die Anwendung dieser Beobachtungsmethode bewährte sich jedoch nicht, da infolge der zeitlichen und organisatorischen Probleme keine ausreichenden Möglichkeiten eines entsprechenden Beobachtungstrainings für das relativ komplizierte Beobachtungsverfahren gegeben waren und die unterschiedliche Anwendung keine ausreichende Beobachtungsübereinstimmung erzielte. Zudem • stellte sich heraus, daß das Gruppenverhalten

in dieser Altersstufe zu erfassen wichtiger war als die Verhaltensbeobachtung des einzelnen Kindes.

Das Projekt konzentrierte sich daher insbesondere auf den Aspekt der Gruppenbeobachtung. Basis des Beobachtungsinstrumentariums ist ein Sigelsystem, das primär mit den Anfangsbuchstaben des Substantivs arbeitet, das eine jeweilige Verhaltensdimension wie „Singen“, „Improvisieren“, „Zuhören“, „Spielen“ etc. mit ihren entsprechenden Modifikationen beschreibt, z. B.: ein Kind übt auf einem Instrument = U; die Kindergruppe hört zu = aZ; die Kindergruppe ist unruhig = aUr.

Einerseits diene das Projekt Teilaspekten der Curriculum-Evaluation, andererseits steht es künftigen Forschungsvorhaben zur Verfügung. Da es sich als offenes System versteht, ist es für jede Form der Modifizierung und Weiterentwicklung offen (vgl. Weber-Lindenthal 1977).

7. Lehrzielorientierte Testaufgaben (Erprobungsversuch)

Das Untersuchungsprojekt diene der Erprobung des Einsatzes von lehrzielorientierten Testaufgaben. Dabei ging es insbesondere auch um die Prüfung der Frage, wieweit derartige Verfahren auf dieser Altersstufe pädagogisch überhaupt verantwortet werden können oder nicht. Für und Wider der Leistungsmessung durch standardisierte und informelle Tests sind seit dem Aufkommen der Curriculum-Diskussion und, der damit verbundenen Kritik an der herkömmlichen Zensurenregelung in der Schule heftig umstritten. Der Einsatz von quantitativen Verfahren der Ergebniskontrolle im Unterricht, vom Modell her konstitutiver Bestandteil einer Curriculum-Evaluation, ist besonders im Vorschulalter nicht unproblematisch und bedarf selbst einer sorgfältigen Überprüfung.

Generell wäre die Verwendung von Testaufgaben zur Erfassung musikalischer Leistungen im Sinne einer wissenschaftlichen Kontrolle des Curriculum von einem umfassenderen Ansatz her anzugehen, der nicht nur die Lernergebnisse beim Kinde, sondern vor allem die Lehrleistung, Angemessenheit der Inhalte und Methoden zu erfassen sucht. Sie gewinnen damit vom Prinzip her diagnostische Funktionen und sind eingebettet in ein Bündel anderer methodischer Verfahren, bei einer wissenschaftlichen Begleituntersuchung z. B., wie sie die zuvor dargestellten Projekte anwenden.

Unter Berücksichtigung der besonderen Schwierigkeiten der Leistungserfassung auf dieser Altersstufe, da die Kinder weder lesen noch schreiben können, nur eine begrenzte Aufmerksamkeitsdauer besitzen und die Tests kurz und

abwechslungsreich sein müssen sowie in spielerischer Form zu erfolgen haben, wurden für die letzten 3 Kursstunden je 3 Testaufgaben entwickelt und erprobt. Die Auswertung erfolgte mit Hilfe eines Punktesystems und der Prozentstatistik (vgl. Füller 1978).

8. Stundenprotokolle (in Vorbereitung)

Die Untersuchung dient einer zusammenfassenden Darstellung von Versuchen und Problemen der Stundenprotokollierung. Unterrichtsprotokolle sind in Ergänzung zu den Tonband- und Videoaufzeichnungen von den beteiligten Lehrkräften und Erziehern sowie teilweise von Unterrichtsbeobachtern angefertigt worden. Einerseits dienten sie während der Erprobung der unmittelbaren Kritik der ersten Entwürfe und ihrer Verbesserung. Andererseits liefern sie wichtige Ergänzungsmaterialien zu den Video- und Tonbandprotokollen für Detailuntersuchungen verschiedenster thematischer Ausprägungen.

B. Nebenuntersuchungen

1. Singaktivitäten in der Musikalischen Früherziehung — Eine Untersuchung zum Curriculum „Musikalische Früherziehung“

Die Untersuchung konzentrierte sich auf den Arbeitsbereich „Lied und Singen“ des Modell-Programms. Neben einer Analyse des gesamten Materials wurde anhand von Tonbandprotokollen die Handhabung dieses Bereichs in zwei Musikschulgruppen einer vergleichenden Analyse unterzogen. Teilaspekte waren: die Arbeit mit dem Liedgut (Lied und Bewegung, Lied und Instrumentalbegleitung, Ergänzungslieder), Schwierigkeiten bei der Liedvermittlung und beim Singen der Lieder (Textprobleme, melodische und rhythmische Schwierigkeiten), Verhalten der Lehrpersonen im Unterricht und anderes (vgl. Wiecha 1981).

2. Untersuchung zur Rezeption komplexer Musik von Kindern im Vorschulalter — aufgewiesen an Beispielen aus Stadtgebieten

Die Fallstudie untersuchte an 5 am Erprobungsversuch beteiligten, nach dem Zufallsprinzip ausgewählten Musikschulen in 5 über das Bundesgebiet ver-

teilten Großstädten das Rezeptionsverhalten der Kinder im Bereich des Musikhörens anhand von Tonbandaufzeichnungen. Das Hörverhalten in den einzelnen Gruppen gegenüber den Musikbeispielen aus vier Unterrichtsstunden, die zeitlich zu Beginn, in der Mitte und gegen Ende des Erprobungsversuchs lagen, wurde einer vergleichenden Analyse unterzogen. Schwerpunkte waren u. a. das Motivations- und Konzentrationsverhalten der Kinder im Kontext bestimmter Einflußfaktoren, z. B. die Gruppenatmosphäre bei Phasenbeginn, der zeitliche Umfang der Phase, der Phasenablauf, die Altersangemessenheit der Hörbeispiele, ihr zeitlicher und methodischer Ort im Stundenablauf, die Reaktionsweisen der Kinder auf die Einführung der Hörbeispiele durch die Lehrkraft, sprachliche Äußerungen der Kinder u. a. (vgl. Steinke 1982).

3. Untersuchung zur Rezeption komplexer Musik von Kindern im Vorschulalter — aufgewiesen an Beispielen aus Landgebieten

Ziel der Untersuchung war, an drei, nach dem Zufallsprinzip ausgewählten Musikschulen aus einem Umfeld mit überwiegend ländlicher Struktur das Konzentrationsverhalten der Kinder beim Musikhören anhand von Tonbandaufzeichnungen präziser zu erfassen. Es handelte sich nicht um eine vergleichende Analyse gleicher Beispiele in analogen Gruppen, sondern um kasuistische Beschreibungen von allgemeinen Trends. Sie konzentrierten sich insbesondere auf die Art und Weise, wie die einzelnen Hörbeispiele von den Lehrkräften in ihren Gruppen jeweils vermittelt wurden und welchen Einfluß diese Vermittlungsmodalitäten auf das Rezeptionsverhalten der Kinder ausübten. Weitere Fragen richteten sich z. B. auf den Einfluß des zeitlichen Orts im Stundenablauf, auf die Altersangemessenheit der Hörbeispiele, die technische Qualität der Wiedergabe und deren Auswirkungen auf das Rezeptionsverhalten der Kinder. In jeder Gruppe wurden nach dem Zufallsprinzip je drei untereinander nicht identische Unterrichtsstunden aus der Anfangsphase, aus der Mitte und aus der Schlußphase des Erprobungszeitraums ausgewählt.

V

Zu den wichtigsten, Prägefaktoren kindlichen Verhaltens im Vorschulalter gehört das Elternhaus, und es ist eine Binsenweisheit, daß mit dem Level

des Sozialstatus auch die potentiellen Chancen des Anregungsmilieus steigen. Dies gilt cum grano salis auch für den Bereich der Musik. Doch sind die Sachverhalte differenzierter zu sehen, wie die Untersuchungsergebnisse zeigen. Es ist richtig, daß an der Musikalischen Früherziehung an Musikschulen insbesondere Kinder der sozialen „Mittel“- und „Ober“-schicht partizipieren, wobei einzuschränken wäre, daß eine eindeutige Zuordnung des Sozialstatus wissenschaftsmethodisch sehr problematisch ist, u. a. auch auf Grenzen durch den Datenschutz etc. stößt. Die Elternschaft der Kinder, die am Erprobungsversuch teilnahmen, setzt sich in ihrer Gesamtheit, unter Berücksichtigung einer eingeschränkten Zuverlässigkeit der Aussage, zu über 90% aus den sogenannten „mittleren“ und „gehobenen“ Sozialschichten zusammen. Die Gruppe der Arbeiter mit erlerntem Beruf, Kraftfahrer, Verkäuferinnen, Ausübenden angelernter Tätigkeiten, Eltern ohne Berufsausbildung betrug hier insgesamt nur 7.4%. Allerdings ist zu differenzieren zwischen Eltern an Kindergärten, deren Anteil bei dieser Sozialgruppe 14,6% betrug, und den Eltern an Musikschulen, wo dieser Anteil bei 3,5% lag. Die Prämisse dieser Sozialstruktur wäre bei den ermittelten Daten immer mitzudenken.

Überraschenderweise wurde aber die Frage, ob das Curriculum nur zur Förderung von Oberschichtkindern geeignet sei, von den Lehrkräften, die über entsprechende Erfahrungen verfügten, verneint, wobei dies insbesondere von den Erzieherinnen* artikuliert wurde. Es wird u. a. darauf hingewiesen, daß gerade in gemischten Gruppen, d. h. Gruppen, in denen Kinder aus den verschiedensten sozialen Schichten zusammenkamen, keinerlei Unterschiede festgestellt werden konnte im Gegensatz dazu zeigten diese Gruppen ein besseres Gefüge im Sozialverhalten. Die Arbeit sei fruchtbarer als in Gruppen mit Akademikerkindern gewesen, die sehr starke Individualisten seien.

Die kognitiven Schwierigkeiten, die auftauchten, würden sich auf bestimmte Aufgaben beziehen und sämtliche Kinder, unabhängig von ihrer Zugehörigkeit zu einer bestimmten Sozialschicht, betreffen.

Eine auffällige Beobachtung wurde in einem Kindergarten gemacht, in dem eine Gruppe von Kindern am Erprobungsversuch beteiligt war, die aus dem untersten Sozialmilieu kam. Es handelte sich dabei um sogenannte „Barackenkinder“. Beim Musikhören z. B. waren überraschenderweise im kognitiven Bereich keine Probleme aufgetaucht, wohl aber im Feld der affektiven Verhaltensweisen. Man kann sagen, daß infolge der zerrütteten Familienstrukturen bei diesen Kindern die emotionale Dimension im Verhalten schon

* Um die Lesbarkeit zu vereinfachen, wird hier der Begriff „Erzieherin“ für Kindergärtnerinnen und „Lehrkraft“ für die Lehrkräfte an Musikschulen verwendet.

als quasi verschüttet anzusehen war. Auch in anderen ästhetischen Bereichen, etwa bei der Darstellung von Erzählungen, war nach Auskunft der Erzieherin das gleiche Phänomen zu beobachten.

Den Zugang zu Musik im Bereich des Hörens komplexer Musik fanden jene Kinder nicht primär über die affektive, sondern über die kognitive Zuwendungsweise. War die mehr vom emotionalen Zugang her bestimmte Rezeption von Klassischer Musik z. B. bei ihnen auf Ablehnung gestoßen, so schuf die sachliche Auseinandersetzung mit einzelnen musikalischen Phänomenen (z. B. Parameterstrukturen), etwa im Zusammenhang mit elektronischen Klängen sowie mit grafischen Darstellungen von Klangstrukturen, eine erste Beziehung zu Musik (vgl. Noll 1978, 4f.). Dies widerspricht im Prinzip bestimmten landläufigen musikdidaktischen Thesen für das Lernen auf dieser Altersstufe.

Andere Untersuchungsergebnisse machen deutlich, daß das Problem der Milieuschäden nicht mehr ausschließlich schichtenspezifisch zu sehen ist, sondern generell durch sämtliche Sozialschichten hindurchgeht. Es konnten in den höchsten Sozialschichten die gleichen Verhaltensstörungen wie bei Unterschichtkindern beobachtet werden, hervorgerufen z. B. durch Überbeanspruchung, persönliche Familienprobleme, Scheidungsprobleme, Arbeitsprobleme (Überlastung beider Elternteile, Erziehung durch häufig wechselnde Hausangestellte etwa) u. a. Es sei die Hypothese formuliert, daß das Problem der emotionalen Vernachlässigung und psychischen Überforderung des Kindes und ihrer Folgeschäden durch das Elternhaus als ein schichtendurchgängiges und nicht mehr ausschließlich schichtenspezifisches Problem zu sehen ist.

Über komplementäre oder kompensatorische Wirkungen des Erprobungsversuchs, um auch diesen Aspekt der sozialen Wirkungsfaktoren anzusprechen, seien nur zwei Beispiele mitgeteilt:

In einer Kindergartengruppe befanden sich 8 türkische Gastarbeiterkinder. Diese Kinder konnten sich während des Erprobungszeitraums sprachlich soweit entwickeln, daß sie gleich in die erste Klasse aufgenommen werden konnten und nicht von vornherein in den Schulkindergarten eingewiesen werden mußten. Wie es im Umfeld dieses Kindergartens bisher der Fall war. Da in dieser Gruppe nicht gleichzeitig andere Förderungsprogramme durchgeführt wurden, muß davon ausgegangen werden, daß die sprachliche Entwicklung der Kinder durch das vielfältige Sprechen über die musikalischen Phänomene und andere sprachfördernde Elemente des Modellprogramms offensichtlich beschleunigt werden konnte.

In anderen Kindergärten konnten eindeutig positive Entwicklungen der Kinder im allgemeinen Sozialverhalten beobachtet werden. Dies ist vermutlich auf die vielfältigen Gruppenaktivitäten zurückzuführen. Die Entwicklung wurde als „auffällig“ bezeichnet: Die Kinder hätten allmählich ein ausgeglicheneres Wesen angenommen, und Aggressionen hätten abgebaut werden können. Dies hätte man bei Gruppen, bei denen jeder mehr individuell für sich arbeitet, beim Malen und Basteln z. B., nicht so beobachtet. Ebenso hätten sich verhaltensgestörte Kinder integrieren lassen.

Ein besonderes Problem wurde ebenfalls im Kindergarten augenfällig: Bei am Versuch beteiligten Kindern aus sozial schwächeren Schichten konnte beobachtet werden, daß sie durch die Beschäftigung mit der Musik eine allgemeine Stärkung ihres Selbstwertgefühls erfuhren, daß die Persönlichkeitsstabilisierung von bestimmten musikalischen Aktivitäten ausging, bei denen sich diese Kinder als besonders befähigt zeigten. Die im Elternhaus versagte positive Verstärkung konnte mit Hilfe des musikalischen Anregungspotentials wenigstens partiell kompensiert werden. Die Erzieherinnen berichteten, daß die Kinder teilweise mit ihrem Elternhaus deswegen in Konflikt gerieten und diesen auch bewußt austrugen.

Wenn die genannten Beispiele nicht auf Zufällen oder außergewöhnlich günstigen Umständen beruhen — sieht man einmal von der entscheidenden Rolle der Erzieherpersönlichkeit ab — so ist hier ein Aspekt angesprochen, der in der Diskussion über die Musikalische Früherziehung bisher nicht ausreichend beachtet zu sein scheint. Ich sehe in der sozialintegrativen Funktion der Musikalischen Früherziehung eine bildungs- und sozialpolitische Aufgabe allerersten Ranges, die mir mindestens ebenso wichtig erscheint wie die Verwirklichung einer Summe fachgenuiner Lehr- und Lernziele (vgl. die ausführliche Darstellung des Problems in: Noll—Reinfandt 1976).

VI

Zu den komplexen und komplizierten musikpädagogischen Problem- und Forschungsfeldern gehört das musikalische Rezeptionsverhalten von Kindern im Vorschulalter. Schwierigkeiten in der Forschung bereiten nicht nur die Vielzahl von Variablen im Prozeßablauf eines Unterrichtsgeschehens selbst z. B., sieht man einmal von dem außerunterrichtlichen, ebenso komplexen Variablengefüge im Sozialisationsfeld ab, sondern auch die individuelle Einmaligkeit einer jeweiligen Unterrichtssituation, bedenkt man allein die

spezifische Konstellation einer bestimmten psychophysischen Zustandsbe-
findlichkeit von Kindern und Erziehern.

Um die Erzieherpersönlichkeit herauszugreifen: Daß ihr insbesondere im
Vorschulbereich eine große Bedeutung zukommt, ist eine Binsenweisheit oder
als Aussage banal. Ich habe aber den Eindruck, daß wir in der Fachdiskussion
der letzten Zeit uns viel zu sehr mit inhaltlichen, didaktisch-methodischen
etc. Fragen auseinandergesetzt und die bedeutendste, Komponente im
pädagogischen Vermittlungsprozeß, den .Lehrer, in erheblichem Maße vernachlässigt haben. Die Vielschichtigkeit des Erziehverhaltens als Bedin-
gungsvariable oder Sozialisationsfaktor des kindlichen Rezeptionsverhaltens
mögen einige Beispiele aus dem Untersuchungsmaterial belegen; die zu-
gleich auch die Schwierigkeiten verdeutlichen, denen Rezeptionsforschung
als Feldforschung ausgesetzt ist.

Die Erkenntnis ist nicht neu, daß die individuellen Einstellungen einer Lehr-
kraft zu bestimmten Inhalten und Methoden, Wertungen, didaktischen
Ausgangspositionen etc. den Vermittlungsprozeß und in dessen Gefolge den
Rezeptionsvorgang entscheidend beeinflussen. Wenn jemand z. B. grund-
sätzliche Vorbehalte gegen bestimmte Inhalte hat, z. B. die Beschäftigung mit
Elektronischer bzw. Experimenteller Musik oder mit der traditionellen
Notation im Vorschulbereich, wird er sie im Unterricht nicht mit jener
Intensität vermitteln, wie er es mit anderen verfolgt, von deren Wichtigkeit
er überzeugt ist. Wenn eine Lehrkraft bei einem Interview z. B. auf die
Frage, ob die Kinder sich Wiederholungen von bestimmten Hörbeispielen
gewünscht hätten, was auf eine besonders intensive Rezeption schließen
läßt, auf dem Fragebogen lapidar als einzige Antwort den Kommentar abgibt:
„Keine Wiederholung gewünscht" und eine andere Lehrkraft hingegen sehr
ausführlich die Ablehnung oder Aufnahme der jeweiligen Musik durch die
Kinder beschreibt, was auf entsprechende Einstellungen schließen läßt, so
werden die Kinder in diesen beiden Gruppen wahrscheinlich sehr differente
Lernergebnisse, Motivationsstrukturen und damit auch Rezeptionshaltungen
im Arbeitsbereich Musikhören erkennen lassen.

Von analogem Einfluß auf das kindliche Rezeptionsverhalten ist die gesamte
pädagogische Vermittlungsweise des Erziehers, seine Umgangsform gegenüber
den Kindern, sein Sprachverhalten, sein methodisches Geschick, seine Fähig-
keit, die Gruppe auf die spezifische Art einer Aufgabenstellung vorzuberei-
ten, sie „einzustimmen", die Art und Weise, wie Spannung und Entspan-
nung in ein ausgewogenes Gefüge gebracht werden, seine Fähigkeit, die Kin-
der behutsam aus dem „Noch-befangen-sein" in einer bestimmten Spielsitu-
ation- in eine neue hineinzuführen etc. Auch diese Aussage ist nicht neu,

aber die Stundenanalysen verdeutlichen einmal mehr, daß eine Fachdiskussion, die diesen Sachverhalt vernachlässigt, realitätsfremd ist.

Eine vergleichende Analyse- von Musikschul-Gruppen zum Rezeptionsverhalten der Kinder beim Musik hören ergab z. B., daß im Hinblick auf die Konzentrationsdauer die Gruppen in jenen Stunden insgesamt bessere Ergebnisse erzielten, in deren Verlauf die Lehrkräfte die Höraufgaben vor (!) dem Erklären des Beispiels stellten, während des Hörens keine Fragen stellten, aber Impulse setzten, zwischen den einzelnen Hörbeispielen ausreichend lange Pausen einlegten und vor dem Erklären Angaben über das zu Hörende machten, als in jenen Stunden, wo keine Höraufgaben gestellt wurden, Höraufgaben nach (!) dem Beispiel und Fragen in das Beispiel hinein gestellt wurden, während des Hörens keine Impulse erfolgten, nicht ausreichende oder gar keine Pausen zwischen den einzelnen Beispielen eingelegt wurden und das Musikbeispiel kommentarlos gehört wurde.

Außerdem wurde festgestellt, daß bei den Kindern Konzentrationsbereitschaft und Aufmerksamkeitszuwendung dann größer waren, wenn von der Lehrkraft mit ruhiger Stimme und in ruhiger Atmosphäre unterrichtet wurde, im Gegensatz zu jenen Stunden, wo die Hörbeispiele unter Zeitdruck o.a. nur oberflächlich behandelt und über das gerade Gehörte z. B. keine Gespräche mehr geführt wurden (vgl. Ecken 1982, 62/63).

Auf ein anderes, scheinbar am Rande befindliches Problem sei verwiesen: die künstlerisch-technische Qualität von Hörbeispielen und ihre Wiedergabe sowie eine „spezifische Einspielqualität für Kinder des Vorschulalters“, um eine individuelle Formulierung zu gebrauchen. Eine bestimmte Anzahl von Beispielen mußte aus dem ersten Entwurf der Neufassung herausgenommen werden, weil sie diesen Anforderungen nicht entsprach.

Aus anderen Gründen mußte z. B. ein Ausschnitt aus Mauricio Kagels *Phantasie für Orgel mit Obbligati* (vgl. UE 14781) aus dem Programmwurf herausgenommen werden: In einigen Gruppen hatte dieses Stück Angst- oder Aggressionsreaktionen ausgelöst. Ein ähnliches Phänomen war bei einer neu eingespielten Orgel-Improvisation aufgetreten: Die dunklen Register, die angespielt worden waren, um die vielen Klangmöglichkeiten der Orgel zu demonstrieren, hatten bei den Kindern den Eindruck des „Unheimlichen“ hervorgerufen, vermutlich eine Folge der assoziativen Besetztheit bestimmter musikalischer Strukturen durch den Fernsehkonsum der Kinder, ein Sonderproblem musikalischer Rezeptionsforschung von vermutlich weiter Dimensionierung.

Diese und andere Faktoren lassen bestimmte Werke mit programmatischer Struktur für Kinder dieser Altersstufe als nicht unproblematisch erscheinen.

Das konkret-bildhafte Denken des Vorschulkindes ließ bisher programmatisch strukturierte Musik als für dieses Alter besonders prädestiniert erscheinen. Dies trifft aber nicht generell für die gesamte Gattung, sondern nach den vorliegenden Untersuchungsergebnissen nur für bestimmte Werke zu. Werke wie *Peter und der Wolf* von Prokofieff, *Karneval der Tiere* von Saint-Satins, *Wir bauen eine Stadt* von Hindemith zählen z. B. dazu. Das letztgenannte Werk sowie *Peter und der Wolf* vermittelten den Kindern sogar nach Aussagen der Eltern weiterführende Impulse zum Hören anderer Musikwerke. Vermutlich kann dies auf ihre besondere Werkstruktur zurückgeführt werden. Durch Einbettung in einen außermusikalischen, jedoch der kindlichen Vorstellungswelt nahen Handlungsablauf, durch eine überschaubare Gliederung sowie durch eine einprägsame musikalische Thematik weist sie eine besondere didaktische Dimension für diese Altersstufe auf. Die positive Reaktion auf diese „pädagogische“ Musik hat eigentlich überrascht. Mir scheint wiederum, daß die didaktische Bedeutung dieses Bereichs für das Vorschulkind in der musikpädagogischen Diskussion der letzten Zeit, möglicherweise als Angstreaktion auf Adornos bissige Kritik an der Musikpädagogik und an der „*musikpädagogischen Musik*“ (1956, 1954/1970), unzureichend beachtet worden ist. Es sei noch vermerkt, daß in einer Gruppe z. B. Schwierigkeiten bei der Identifizierung von Bahnhofsgerauschen aufgetaucht waren. Keines der Kinder hatte bis dahin je eine Eisenbahn benutzt oder kennengelernt, war immer mit dem Auto gefahren! Analoges tauchte in der Liedrezeption in einer norddeutschen Region auf, wo es seit Jahren keine Straßenbahn mehr gibt („*Uns're Straßenbahn*“).

Zum Schluß: Wenngleich Forschung erhebliche materielle und personelle Grenzen gesetzt sind, vermag sie doch Erkenntnisse zu einem besseren Verständnis des Verhältnisses von Kind und Musik zu gewinnen. Daß sie dabei mehr Fragen stellt als Antworten gewinnt, liegt in dem Wesen ihres Gegenstandes begründet.

Literatur

- Adorno, Th. W.: Thesen gegen die „musikpädagogische Musik“, in: *Junge Musik 1954*, Unautorisierter Abdruck. Wiederabdruck in: Theodor W. Adorno: *Gesammelte Schriften*. Bd. 14, S. 437-440.
- Adorno, Th. W.: *Zur Musikpädagogik*, in: *Dissonanzen*, Göttingen 1956, S. 102ff.
- Böhme, Fr. M.: *Deutsches Kinderlied und Kinderspiel*. Leipzig 1897, Nachdruck Nendeln, Liechtenstein 1967.%
- Cronbach, L. J.: *Course improvement through evaluation*. *Teachers College Record* 64, 1963, S. 672-683.

- Cronbach, L. J.: Evaluation zur Verbesserung von Curricula, in: Wulf, Chr. (Hrsg.): Evaluation/Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen, Texte, München 1972, S. 41 ff.
- Ecken, Chr.: Untersuchung zur Rezeption komplexer Musik von Kindern im Vorschulalter — aufgewiesen an Beispielen aus Landgebieten, Neuss 1982, unveröffentl. Schriftl. Hausarbeit im Rahmen der ersten Staatsprüfung.
- Füller, K.: Lehrzielorientierte Testaufgaben (Erprobungsversuch), Teil B 2.3. des Berichtes über die Wissenschaftliche Begleitung der Erprobung der Neufassung des Programms „Musikalische Früherziehung“, hrsg. von Günther Noll, Köln—Bonn 1978, Reprint.
- Hameyer, U./Frey, K./Haft, H. (Hrsg.): Handbuch der Curriculumforschung. • Erste Ausgabe/Übersichten zur Forschung 1970-1981, Weinheim und Basel 1983.
- Kormann, A.: Lehrkräftebefragung IV — Einzelinterviews mit an Musikschulen und in Kindergärten tätigen Pädagogen zum Thema „Befragungsbefunde unter schichtspezifischem und kasuistischem Aspekt“, Beil B 1.5. des Berichtes über die Wissenschaftliche Begleitung der Erprobung der Neufassung des Programms „Musikalische Früherziehung“, hrsg. von Günther Noll, Köln—Bonn 1978, Reprint.
- Niedermann, A.: Formative Evaluation/Entwicklung und Erprobung einer Evaluationskonzeption für eine Modellschule. Weinheim und Basel 1977.
- Noll, G.: Probleme der Unterrichts- und Curriculumforschung, in: Forschung in der Musikerziehung, hrsg. von Egon Kraus, B. Schott's Söhne Mainz 1974, S. 121ff.
- Noll, G./Reinfandt, K.-H.: Gutachten zum Entwurf eines Ausbildungsmodells „Primarstufenlehrer mit zusätzlicher Fakultas für die Vorklasse bzw. für die Eingangsstufe im Fach Musik“, Bonn 1976, Reprint.
- Noll, G.: Lehrkräftebefragung III — Interview in Gruppen-Situation mit den am Erprobungsversuch beteiligten Pädagogen an Musikschulen und Kindergärten nach Abschluß der Erprobungsphase — einschließlich Dokumentation —, Teil B 1.4. des Berichtes über die Wissenschaftliche Begleitung der Erprobung der Neufassung des Programms „Musikalische Früherziehung“, hrsg. v. Günther Noll, Köln—Bonn 1978, Reprint.
- Noll, G.: Elternbefragung I — Schriftliches Interview mit den am Versuch beteiligten Eltern an Musikschulen und Kindergärten zu Beginn der Erprobungsphase. Teil B 1.1. des Berichtes über die Wissenschaftliche Begleitung der Erprobung der Neufassung des Programms „Musikalische Früherziehung“, hrsg. v. Günther Noll, Köln—Bonn 1980, Reprint. Dokumentation, Köln—Bonn 1980, Reprint.
- Noll, G.: Elternbefragung II — Schriftliches Interview mit den am Versuch beteiligten Eltern an Musikschulen und Kindergärten nach Abschluß der Erprobungsphase. Teil B 1.2. des Berichtes über die Wissenschaftliche Begleitung der Erprobung der Neufassung des Programms „Musikalische Früherziehung“, hrsg. v. Günther Noll, Köln—Bonn 1981 Reprint. Dokumentation, Köln—Bonri 1981, Reprint.
- Noll, G.: Lehrkräftebefragungen I u. II — Schriftliche Interviews der am Erprobungsversuch beteiligten Pädagogen an Musikschulen und Kindergärten nach Abschluß der Erprobungsphase und Pädagogen an Musikschulen, die nicht am Erprobungsversuch beteiligt waren. Teil B 1.3. des Berichtes über die Wissenschaftliche Begleitung der Erprobung der Neufassung des Programms „Musikalische Früherziehung“, hrsg. v. Günther Noll, Köln—Bonn 1983; Reprint. Dokumentation, Köln—Bonn 1983, Reprint.

- Noll, G.: Das Institut für Musikalische Volkskunde Neuss an der Universität Düsseldorf, in: Musikpädagogische Forschung, Band 4.. Musikalische Teilkulturen, hrsg. v. Werner Klüppelholz, I,aaber 1983, S. 218 ff. (1983 a)
- Robinson, S. B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum und Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung, Neuwied am Rhein und Berlin 1967.
- Scheuch, E. K.: Das Interview in der Sozialforschung. In: König, R. (Hrsg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung, Band 2: Grundlegende Methoden und Techniken der empirischen Sozialforschung, Erster Teil, Stuttgart 1973, 3. umgearbeitete und erweiterte Auflage, S. 66ff.
- Scriven, M.: Die Methodologie der Evaluation, in: Evaluation, Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen, Texte, hrsg. v. Chr. Wulf, München 1972, S. 60ff.
- Steinke, Chr.: Untersuchung zur Rezeption komplexer Musik von Kindern im Vorschulalter — aufgewiesen an Beispielen aus Stadtgebieten, Neuss 1982, unveröffentl. Schriftliche Hausarbeit im Rahmen der ersten Staatsprüfung.
- Weber-Lindenthal, U.: Projekt zur Erstellung und Erprobung eines Beobachtungsinstrumentariums für die Musikalische Früherziehung an Musikschulen und Kindergärten — einschließlich Dokumentation. Teil B 2.2. des Berichtes über die Wissenschaftliche Begleitung der Erprobung der Neufassung des Programms „Musikalische Früherziehung“, hrsg. v. Günther Noll, Köln—Bonn 1977, Reprint.
- Wiecha, U.: Singaktivitäten in der Musikalischen Früherziehung — Eine Untersuchung zum Curriculum „Musikalische 'Früherziehung“, Krefeld 1981, Reprint (unveröffentl.).
- Wulf, Chr.: Curriculumevaluation, in: Wulf, Chr, (Hrsg.): Evaluation/Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen, Texte, München 1972, S. 15ff.

Prof. Dr. Günther Noll
 c/o Universität Düsseldorf
 Hurnboldtstraße 2
 D-4040 Neuß

Möglichkeiten und Grenzen der Kasuistik — beispielhaft dargestellt an einer Lehrkräftebefragung im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Programms „Musikalische Früherziehung“

ADAM KORMANN

*Günter Kleinen (Hg.): Musik und Kind. - Laaber: Laaber 1984.
(Musikpädagogische Forschung. Band 5)*

I. Intentionen des Beitrags

Mit dem Referatsbeitrag wurde ein zweifaches Ziel verfolgt: Wie G. Noll in seinem Beitrag *Curriculumforschung im Elementarbereich — Ausgewählte Materialien zum Verhältnis von Kind und Musik im Vorschulalter* ausführt, sollte mit dieser vom Referenten 1977 durchgeführten Lehrkräftebefragung die bildungspolitisch besonders wichtige Frage einer Klärung zugeführt werden, ob und wie effizient das Curriculum bei Kindern aus sozial schwachen Schichten, bei behinderten und verhaltensauffälligen bzw. verhaltensgestörten Kindern war. Diese Problemfrage stellte sich vor allem deshalb, weil die Eltern der Kinder, die am Erprobungsversuch teilnahmen, zu über 90% der sog. „mittleren“ und „gehobenen“ Sozialschicht zuzuordnen waren. Da aus rechtlichen Gründen eine Befragung der Kinder selbst oder/und ihrer Eltern nicht möglich war, mußte sich die kasuistische Untersuchung auf die Befragung der Erzieherinnen beschränken. Auf dieses methodische Problem wird an späterer Stelle eingegangen (vgl. S. 292ff.). Die in der Regel zwei- bis dreistündigen Interviews führte der Referent im März und April 1977 mit 14 an Musikschulen und in Kindergärten tätigen Pädagogen überwiegend in Großstädten der Bundesrepublik Deutschland durch. Alle Interviews wurden mit einem Cassettenrecorder aufgenommen, transkribiert (Gesamtseitenzahl: 723) und die Ergebnisse in einem 100-seitigen Forschungsbericht mit einem 169-seitigen Dokumentationsband dargestellt (Kormann 1978). Da die wesentlichen Inhalte in einem über 30-seitigen Papier den Tagungsteilnehmern vorgelegt wurden, informiert der Verfasser zunächst anhand der Originalfassung der Gesamtzusammenfassung über die Ziele und Befunde der Lehrkräftebefragung. In der anschließenden Ergebnisdiskussion werden unter Zugrundelegung neuester Fachliteratur (z. B. Petermann und Hehl 1979; Brügelmann 1982a, 1982b; Fischer 1982, 1983; Thomae und Petermann 1983) und unter Berücksichtigung der kritisch-konstruktiven Diskussionsbeiträge von Tagungsteilnehmern besonders wichtige

Problemfragen definitorischer, erkenntnis- und wissenschaftstheoretischer, methodologischer und praxisbezogener Art erörtert. Aufgrund der notwendigen Umfangsbegrenzung kann dies selbstverständlich nur beispielhaft und ausschnitthaft erfolgen. (Der Verfasser weist deshalb auf einen ausführlichen Beitrag über *Möglichkeiten und Grenzen der Einzelfallforschung* in dem von Noll und Kormann verfaßten Abschlußbericht zur wissenschaftlichen Begleitung hin).

Die folgenden Ausführungen wollen somit zur kritischen Auseinandersetzung mit einer traditionsreichen Forschungsmethode (vgl. Hastenteufel 1980) anregen, die in jüngster Zeit von klinischer, psychologischer und pädagogischer Seite wieder entdeckt wurde und in die (zu?) große Hoffnungen gesetzt werden.

2. Gesamtzusammenfassung der Originalfassung (1978)

1. In Ergänzung zu bereits vorliegenden Untersuchungsbefunden sollte mittels Einzelinterviews mit an Musikschulen und in Kindergärten tätigen Pädagogen eine Antwort auf die Frage zu geben versucht werden, ob die Versuchsfassung des Programms auch für Kinder aus nachweislich sozial schwachen Kreisen und für verhaltensauffällige und behinderte Mädchen und Knaben geeignet sei. Wenn den ermittelten Befragungsbefunden relativ ausführliche erkenntnistheoretische, methodologische und begriffliche Bemerkungen vorangestellt wurden, so läßt sich dies mehrfach begründen: Prinzipiell besteht gegenwärtig offensichtlich eine Diskrepanz zwischen der rasch fortschreitenden Methodologie einerseits und ihrer praktischen Einhaltung bei empirischen Untersuchungen andererseits (vgl. Friedrichs, J. 1973, S. 11). Trotz bzw. gerade infolge zunehmender Methodenkenntnisse und der Möglichkeit einer optimalen Datenverarbeitung durch Großcomputeranlagen wird nicht selten „naiver Empirismus“ praktiziert.

Abschließend -wurde auf die unterschiedlichen Auffassungen hinsichtlich „objektiver“ und „subjektiver“ Forschungsmethoden hingewiesen, da ja der Aussagewert der ermittelten Befragungsbefunde mit der grundsätzlichen Einstellung zur Glaubwürdigkeit der Befragungsmethode schlechthin steht und fällt. Der Verfasser vertrat in Anlehnung an die teilweise sehr überzeugenden Argumente von Friedrich und Hennig (1975) im „Pro“ und „Contra“ zu dieser Methode die Auffassung, daß eine pauschalierende Einteilung in „objektive“ und „subjektive“ sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden vorerst nicht gerechtfertigt sei. Anstelle einer weiteren Meinungspolarisierung sollten deshalb die mittels verschiedener Methoden (Befragung, Beobachtung und Tests) gefundenen Ergebnisse auf das Kriterium „intersubjektive Beurteilerkonkordanz“ verglichen werden.

In diesem Zusammenhang, stellte sich auch die Frage nach der Legitimation der kasuistischen Methode. Bei Fertigstellung des Manuskriptes erschien ein Beitrag von G. Schmied zum Thema „Alternative Einzelfallstudie — Zur Methodologie eines

in Vergessenheit geratenen Untersuchungstyps (1977, S. 127-139), in dem die Gründe für diese Tatsache dargestellt werden. Nicht zu Unrecht weist der Autor darauf hin, daß gegenwärtig Repräsentativität allein oft bereits als Ausweis für wissenschaftliche Dignität einer Untersuchung gelte. Sonst sei die Gefahr groß, daß oberflächliche Recherchen als umfassende Untersuchungen ausgegeben und akzeptiert würden (S. 127). Selbstverständlich dürfen andererseits die Nachteile und Grenzen der kasuistischen Methode nicht übersehen werden.

Schließlich wurde noch auf definitorische Probleme eingegangen. Begriffe wie „sozialer Status“ oder „soziale Schicht“ finden zwar im popularwissenschaftlichen Vokabular häufig Verwendung, zuverlässige Methoden zur exakten Quantifizierung fehlen jedoch. Möglicherweise sind derartige Versuche in Form von Schichteinteilungen oder gar Schichtindices aufgrund des mehrfachen Bedeutungsinhalts dieser Begriffe von vornherein zum Scheitern verurteilt. Ob und inwieweit durch die – ebenfalls in Vergessenheit geratene – Methode der „Soziographie“ ein Ausweg aus diesem Dilemma gelingt, kann erst nach weiteren Forschungsaktivitäten diskutiert werden. Gleiches gilt für Charakterisierungen wie „verhaltensauffällig“ oder „verhaltensgestört“, zumal individuelle Wertmaßstäbe mit einfließen, wie dies zahlreiche Ergebnisse der Vorurteilsforschung bestätigen. Die relativ umfassenden Protokollauszüge sollten deshalb einem Entscheidungsprozeß zur individuellen Nachprüfbarkeit dienen.

2. Unter Berücksichtigung dieser notwendigen Relativierungen läßt sich zum schichtspezifischen Aspekt folgendes Fazit ziehen: Das Programm in der ersten Versuchsfassung war für Kinder aus nachweislich sozial schwachen Kreisen in seiner vollen Komplexität, d. h. ohne Modifikationen nicht durchführbar. Insbesondere die Vermittlung musikkundlicher Kenntnisse und die Rezeption klassischer und neuer Musik bereiteten nach Aussagen der in Kindergärten tätigen Erzieherinnen nicht unerhebliche Schwierigkeiten, während andere Lehrziele aus dem reproduktiven und produktiven Bereich wertvolle Beiträge zur Anbahnung musikalischer Aktivitäten lieferten. Dies gelang besonders bei solchen Lernangeboten, die eine enge Verbindung zwischen Motorik und Musik erlauben.

Mit welchen weiteten interindividuellen Reaktionsweisen bei Kindern aus vergleichbarem Milieu zu rechnen ist, konnte aufgrund der Aussagen der Erzieherinnen zu Einzelfällen belegt werden. Während bei einem Teil keine wesentlichen Persönlichkeitsveränderungen feststellbar waren, bewirkte das Programm in anderen Fällen bemerkenswerte Effekte (z. B. zunehmende psychische Ausgeglichenheit, Abbau von Aggressionen, verstärktes Konzentrationsvermögen und bessere Gruppenintegration). Diese Erfolge wären jedoch ohne ein überdurchschnittliches Engagement der beteiligten Erzieherinnen nicht möglich gewesen. Als außerindividuelle Bedingungsvariable für die Effizienz bzw. Ineffizienz verschiedener Lernangebote wurde neben dem keinesfalls zu unterschätzenden Einfluß von Massenmedien („Dauerberieselung durch Schlagermusik“) vor allem die prinzipielle, allen Fördermaßnahmen entgegengerichtete skeptische Einstellung mancher Eltern hervorgehoben, die wiederum aus einem tief verwurzelten allgemeinen Gefühl der sozialen Benachteiligung und Desavouierung resultiert. Hier gilt es, mit allen zur Verfügung stehenden Mitteln Hilfe zur Überwindung des Milieufatalismus zu leisten.

Eine weitere Analyse der Befragungsbefunde zeigte, daß erhebliche Unterschiede hinsichtlich musikalischer Präferenzen und musikalischer Vorqualifikationen der am Curriculum beteiligten Pädagogen bestehen, die sich selbstverständlich auf die

Effizienz der Lehr- und Lernziele auswirken. Gerade bei den in Kindergärten tätigen Erzieherinnen dürften sporadische Fortbildungsveranstaltungen nicht ausreichen. Es bedarf vielmehr intensiver Fortbildungskurse (wie sie auch geplant sind), in denen neben der Vermittlung musikspezifischer Kenntnisse vor allem didaktische Grundfähigkeiten (z. B. Flexibilität, Fähigkeit zur Realisierung des Prinzips der „Lernwegdifferenzierung“) erworben werden können.

3. Vor der zusammenfassenden tabellarischen Darstellung der kasuistischen Hauptbefunde (vgl. Paper) bedarf es zur 'Vermeidung etwaiger Mißverständnisse folgender Ergänzungen: Zunächst wurden in diesem Bericht alle vom Verfasser ermittelten einschlägigen Fallbeispiele aufgeführt. In diesem Sinne handelt es sich gewissermaßen — bezogen auf den Befragungskreis — um eine Totalerhebung. Andererseits muß aufgrund der durch diese Methode bedingten Eigenarten bzw. Grenzen mit bedacht werden, daß — je nach Befragungskreis — u.U. mit unterschiedlichen Aussagen zum gleichen Thema zu rechnen ist. Diese scheinbaren Widersprüche resultieren aus der Spezifität dieser Vorgehensweise, mittels derer nicht primär die Antwortreaktionen der fiktiven statistischen „Durchschnittsperson“, sondern vielmehr des Individuums erfaßt werden soll. Wenn sich die einzelnen Interviewbefunde zudem in quantitativer wie qualitativer Hinsicht unterscheiden, dann ist dies auf eine Reihe von Umständen zurückzuführen (u.a. neben unpräzisen Fragestellungen des Interviewleiters, Erinnerungslücken und mangelnde einschlägige Erfahrung der befragten Pädagogen, Zeitdruck).

Nach Angaben der befragten Pädagogen profitierte die Mehrzahl der auffälligen Kinder vom Programm bzw. von verschiedenen Programmteilen. In diesem Zusammenhang wurde jedoch darauf hingewiesen, daß durch das Modell der sog. „einseitigen Steuerung“ („therapeutische Effekte sind ausschließlich programmbedingt“) die Komplexität der Wirklichkeit zu simplifizierend abgebildet würde. Neben individuumszentrierten Variablen (u.a. individuelle Vorfähigkeiten, Reifungsprozesse, Lernpotential, Motivation, insbesondere Art, Schwere und Dauer der jeweiligen körperlichen und/oder psychischen Behinderung) sind auch außerindividuelle Einflußgrößen zu berücksichtigen, die sich fördernd und hemmend auf die Effizienz des Curriculum auswirken können. Dies gilt in besonderem Maße für die Bedingungsgröße „familiäre Situation“ bzw. „familiärer Hintergrund. Zunächst zeigte sich relativ deutlich, daß Verhaltensauffälligkeiten und -störungen unabhängig von der sozialen Herkunft des Kindes auftreten. Mangelnde emotionelle Zuwendung wohlhabender oder beruflich überlasteter Eltern verursachen ebenfalls Aggressionen, Abwehr- und Protesthaltungen, wie sie bei Kindern aus nachweislich sozial schwachen Kreisen beschrieben wurden. Der kritische Hinweis einer Erzieherin, Musikschulen seien manchmal „*die letzte Zuflucht reicher Eltern*“, deutet den sicher nicht leicht zu lösenden Konflikt an, wie sinnvoll der Versuch einer weiteren Förderung nach mehrfachen Mißerfolgserlebnissen seitens der Pädagogen ist.

Im Gegensatz dazu berichteten die Erzieherinnen gerade bei massiven elterlichen Konflikten (Trennung bzw. Scheidung) von der persönlichkeitsstabilisierenden und sozialintegrativen Wirkung des Programms auf die Kinder während der Krisenzeiten. Auch in diesem Fall dürfen die bemerkenswerten Förder- und Stützmaßnahmen der am Curriculum beteiligten Pädagogen nicht übersehen werden.

Als eine stark hemmende Einflußgröße hat sich ferner das Vorurteil der am Kursus beteiligten Kinder gegenüber einzelnen, aufgrund ihrer äußeren Erscheinung auffallen-

den Kindern erwiesen. Darüber, ob und inwieweit mittels musiktherapeutischer Interventionen in solchen Fällen langfristige Effekte zu erzielen sind, kann erst nach Vorliegen eines umfangreichen empirischen Materials diskutiert werden. Dies trifft umso mehr zu, da die mannigfachen Erscheinungsformen von Behinderungen und Verhaltensauffälligkeiten und deren unterschiedliche Verlaufsformen rezeptologische Programmimplementationen verbieten. Hier bedarf es – wie bereits betont – besonders qualifizierter Pädagogen, die individuelle musikalische Fähigkeits- und Interessenschwerpunkte ausloten und diese behutsam und umsichtig fördern. Kritisch ist schließlich auch zu diesem Teilaspekt anzumerken, daß in verschiedenen Fällen Informationslücken zur weiteren Entwicklung der geförderten Kinder bestehen.

4. Schließlich sollten die vorliegenden Befragungsbefunde mit anderen Untersuchungsergebnissen auf das Kriterium der „intersubjektiven Beurteilerkonkordanz“ verglichen werden. Dies ermöglicht eine weitere sachlich-fachliche Problemdiskussion aller noch offenen Detailfragen. Dies dürfte insofern notwendig sein, da zum einen gerade pädagogische Problemfragen nicht selten mit Polemik geführt werden und zum anderen die bei Evaluationen von Curricula aufgetretenen erkenntnistheoretischen und methodologischen Probleme kaum bzw. gar nicht in die Diskussion gebracht werden (vgl. hierzu Schmalohr, E. 1975, S. 528).

3. Zusammenfassende Diskussion

3.1 Zum definitivischen Aspekt

„Fallstudien zu definieren, kommt der Quadratur des Kreises gleich.“

(6. These zum Widersprechen, Brügelmann 1982a, S. 20)

In Anlehnung an Traxel (1974) verstand der Verfasser unter „Kasuistik“ und synonym verwendeten Begriffen wie „Fallstudie“, „Fallanalyse“ „die Darstellung und Interpretation von Einzelfällen, die zwar individuell in mehrfacher Hinsicht verschieden gelagert sind, aber zugleich unter einem übergeordneten Gesichtspunkt betrachtet werden können“ (S. 290). Auch in der neuesten Fachliteratur wird der Begriff nicht einheitlich verwendet. So findet es Brügelmann (1982 b, S. 610) „schon erstaunlich“, daß folgende Grundfragen nicht geklärt seien: „Was ist ein *Fall*? Und was ist eine Fallstudie oder gar eine *gute Fallstudie*?“ Petermann u. Hehl (1979) weisen ebenfalls auf die Schwierigkeit einer möglichst überzeugenden Unterscheidung der Begriffe „Einzelfallanalyse“, „Einzelfallexperiment“, „Einzelfallstudie“ usw. hin und bieten folgenden, zunächst für den klinischen Bereich spezifizierten Definitionsvorschlag an:

„Die Einzelfallanalyse stellt die Betrachtung einer einzelnen Untersuchungseinheit dar, die zum Zwecke einer diagnostischen und/oder therapeutischen Entscheidung im klinischen Bereich untersucht werden kann. Als Untersuchungseinheit kann im konkreten Fall eine Person, eine Gruppe, eine soziale Organisation, eine Gesellschaft, eine Kultur ... stehen, sofern diese als in sich gleichzubehandelnde Einheiten anzusehen sind“ (S. 3).

Die Autoren weisen zu Recht darauf hin, daß es sich bei ihrem Definitionsversuch um ein „*Minimalkonzept einer Einzelfallanalyse*“ handelt, das in vielfältiger Weise konkretisiert werden muß. Nach Durchsicht psychologischer und pädagogischer Fachliteratur (Petermann und Hehl; Terhardt 1982; Thomae und Petermann 1983) erstellte der Verfasser ein Strukturierungsschema der Einzelfallforschung (vgl. Abb. 1), das eine Orientierungshilfe sein kann.

Demnach wäre die vorliegende Lehrkräftebefragung als eine „analytisch-interpretative Fallstudie“ zu bezeichnen.

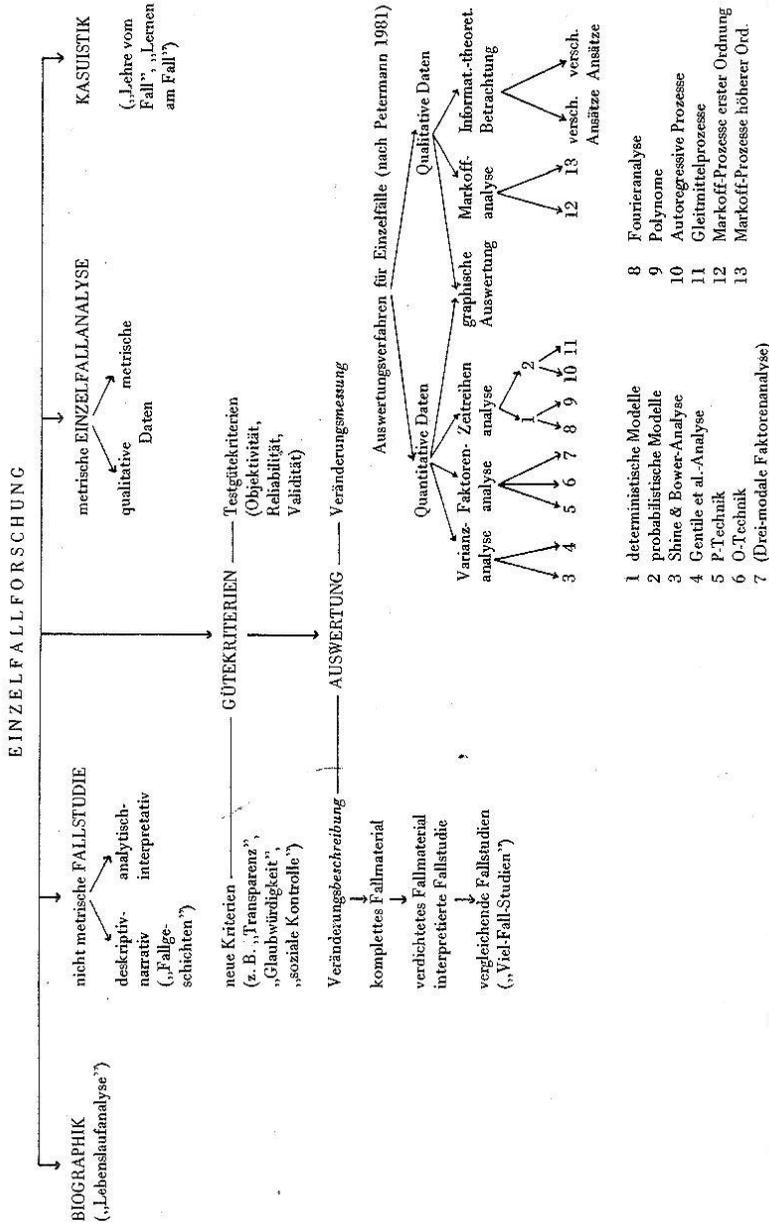


Abb.1: Strukturschema zur Einzelfallforschung (nach Kormann 1984)

3.2 Zum erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Aspekt

„Fallstudien für sich allein sind Zufallsergebnisse.“

(5. These zum Widersprechen, Brügelmann 1982a, S. 20)

Nach Brügelmann (1982b, S. 616) erwartet man sich von Fallstudien eine Reihe von Vorteilen, die er thesenhaft darstellt:

- These 1: Fallstudien steigern die Wahrnehmungsfähigkeit und Abbildungsgenauigkeit von Beschreibungen.
- These 2: Fallstudien steigern die Erörterungskraft und Verlässlichkeit von Deutungen.
- These 3: Fallstudien steigern die Übertragbarkeit und Erschließungskraft für neue Situationen.
- These 4: Fallstudien steigern die Verständlichkeit und Überzeugungskraft von Berichten.

Ohne die Richtigkeit dieser Thesen im einzelnen prüfen zu können, sei mit Westmeyer (1979) kritisch angemerkt, daß trotz der langen Tradition dieser Methode und ihrer dominierenden Stellung in einzelnen Bereichen der Psychologie (vor allem in der Verhaltenstherapie) immer noch Arbeiten fehlen, „*die sich primär mit wissenschaftstheoretischen Fragen der Einzelfallanalyse befassen*“ (S. 17). Westmeyer versuchte zumindest eine partielle Lösung, indem er unter Zugrundelegung der von Bunge (1967) empfohlenen Unterscheidung verschiedener Hypothesenarten darauf hinweist, daß Einzel- und Gruppenexperimente aufgrund ihrer unterschiedlichen Erkenntnisziele „*nicht miteinander konkurrieren und sich gegenseitig schwer ersetzen können Substitutionsproblem*“ (S. 19). In diesem Sinne legitimiert sich die Empfehlung des Verfassers, „*Statistik und Kasuistik*“ zu berücksichtigen (Kormann 1978). Konkret: Die aus Gruppenbefragungen ermittelten Aussagen über fiktive Durchschnittspersonen und möglichst konkrete wie umfassende Informationen über einzelne Personen von besonderem Forschungsinteresse dürften als gleichwertig gelten. Die von Tagungsteilnehmern nachdrücklich gestellte Frage nach der *Verallgemeinerbarkeit* der Ergebnisse von Einzelfallstudien bedarf einer sehr differenzierten Problemdiskussion, auf die im Abschlußbericht zur wissenschaftlichen Begleitung ausführlicher eingegangen wird. Zur Vermeidung etwaiger Mißverständnisse sei jedoch

bereits an dieser Stelle mit Westermeyer darauf hingewiesen, daß durch Einzelfallstudien singuläre Hypothesen lediglich bestärkt oder entkräftet werden können und daß sich eine Person verständlicherweise niemals erschöpfend (Umfang der Transkriptionen von 25 bis 82 Seiten!), d. h. vollständig beschreiben läßt (1979, S. 28). Die quantitativ wie qualitativ teils sehr unterschiedlichen Interviewprotokolle sind ein deutlicher Beweis für die letztgenannte Auffassung. Vor allem von pädagogischer Seite wird das Kriterium der *Generalisierbarkeit* prinzipiell in Frage gestellt, indem man auf die Besonderheit sozialer Situationen und pädagogischer Ereignisse hinweist. Nach Brügelmann sehen Vertreter einer pädagogisch orientierten Einzelfallstudie den Einzelfall als „*kontextgebunden und betonen die Veränderbarkeit von Randbedingungen als charakteristisches Merkmal pädagogischer Situationen. Insbesondere könnten Untersuchungen kaum wiederholt und ihre Ergebnisse nicht in Form allgemeiner Regeln erfaßt werden*“ (1982a, S. 75).

3.3 Zum methodologischen Aspekt

„Fallstudien können von methodischen Standards nicht profitieren. Ihre Attraktivität hängt von der Person des Autors, seiner Wahrnehmungsfähigkeit, seinem Stil ab.“
(4. These zum Widersprechen, Brügelmann 1982a, S. 20)

Vorweg sei betont, daß der empirisch-analytisch orientierte Wissenschaftler das Fehlen einer systematischen Methodologie der Einzelfallforschung (etwa im Sinne des experimentellen Vorgehens einschließlich der Berücksichtigung „klassischer Gütekriterien“) als besonders defizitär empfindet. Diese Unsicherheit ist auf eine Fülle methodisch ungelöster Fragen dieser Forschungsmethode zurückzuführen, z. B.: Wie kann das Risiko individueller Beliebigkeit bei der Durchführung von Fallstudien verringert werden? Mit welchen Methoden werden Informationen (Daten, Quellen, Dokumente) gesammelt und verarbeitet? Wie sind die Gütekriterien von Fallstudien (z. B. „Glaubwürdigkeit“, „Transparenz“, „kritische Intersubjektivität“, Fischer und Brügelmann 1982, S. 13 f.) zu konkretisieren? Dazu kommt eine Reihe von speziellen Problemfragen, die auch in der anschließenden Diskussion nach dem Referat gestellt wurden, z. B.: Wie zuverlässig sind Untersuchungsbefunde unter Berücksichtigung des Umstandes, daß nicht die Kinder und/

oder deren Eltern selbst, sondern die Erzieherinnen befragt wurden'? Diese Problemfrage stellt sich vor allem in Verbindung mit folgendem definitivem Problem: Was verstanden die befragten Pädagogen unter „verhaltensauffällig“ und „sozial schwache Schicht“? Dabei bestand bei den Tagungsteilnehmern offensichtlich ein Konsens darüber, daß die Erfassung der „sozialen Schicht“ oder des „sozialen Status“ anhand nichtssagender oder sogar irreführender Berufskategorien (z. B. Zuordnung des (?) Landwirts zur zweithöchsten Rangposition; vgl. Projektgruppe 1973) wissenschaftlich nicht vertretbar ist. Der Verfasser hatte deshalb anstelle pseudomathematischer Kategorisierungsversuche die Methode der Soziographie (Reilingh 1967, S. 773 f.) favorisiert und seine Befragungen in „sozialen Brennpunkten“ durchgeführt.

Ebenso schwierig wie aufwendig erwies sich die Datenerhebung und -auswertung der vorliegenden Befragung. Da man auf keine Rezeptologien zurückgreifen kann, praktizierte der Verfasser damals ein zeitintensives Vorgehen, das in Abbildung 1 enthalten ist und nach folgenden Schritten abläuft:

- (1) Darstellung des *Fallmaterials* durch Vorlage sämtlicher Interviews (723 Seiten);
- (2) Erstellung des *Fallberichts* durch Auswahl und Verdichtung des Fallmaterials ohne Kommentar (vgl. Dokumentationsbericht, 169 Seiten);
- (3) Darstellung von *Fallstudien* (vgl. einzelne Fallberichte im Vortragspapier) und
- (4) Gesamtdarstellung vergleichender *Fallanalysen* mehrerer Fallstudien (vgl. Paper und Gesamtzusammenfassung, S. 285ff.)

Dieses vierstufige Vorgehen in Anlehnung an Vorschläge von Stenhouse (1978) bietet nach Auffassung fachkompetenter Autoren die Voraussetzung zur Erfüllung des Kriteriums der Transparenz. Damit ist jedoch das Problem der „leidigen Gütekriterien“ von Fallstudien (Brügelmann 1982a, S. 74) keineswegs gelöst. Ohne auf Einzelheiten eingehen zu können, will der Verfasser unter Zugrundelegung seines Strukturmodells der Einzelfallforschung (vgl. Abb. 1) über einige, die jeweilige Forschungsintention und das entsprechende Datenmaterial berücksichtigende Lösungsversuche cursorisch informieren.

Eine erste Orientierungshilfe bieten Thomae und Petermann (1983) durch ihre überblickhafte Darstellung vergleichbarer Kriterien der Biographik einerseits und des experimentellen Vorgehens andererseits (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1: Gegenüberstellung von Kriterien, die an die Biographik und das experimentelle Vorgehen angelegt werden müssen (nach Thomae und Petermann 1983)

Kriterien an die Biographik	Kriterien an das experimentelle Vorgehen
Überschaubarkeit der Bedingungen	Kontrollierbarkeit und Variierbarkeit der Bedingungen
Unvoreingenommenheit des Beobachters	Vergleichbarkeit von Untersuchungsergebnissen aus verschiedenen Experimenten
Konkretheit der Aussagen	Präzision der realisierten experimentellen Bedingungen, die die Objektivität gewährleisten
Vollständigkeit der darzustellenden Lebensgeschichte	Repräsentativität der experimentellen Bedingungen für die Abbildung psychischer Realität

In einem weiteren Schritt ist zu klären, ob es sich um eine *metrische Einzelfallanalyse* oder um eine nicht metrische Fallstudie handelt. Die von Petermann und Hehl herausgegebene Publikation *Einzelfallanalyse* (1979) enthält interessante Beiträge zu Ina- und testtheoretischen Grundlagen, zur Versuchsplanung und zu statistischen Auswertungsmöglichkeiten der Einzelfallanalyse. Da diese auch im außerklinischen Bereich durchgeführt werden können (vgl. hierzu die von Petermann aufgezeigten Möglichkeiten in der oben genannten Publikation) und sich damit das brisante Problem der Veränderungs- und Lernmessung stellt (vgl. Kormann 1981, 1984), sei auf die informative Übersicht über mögliche Auswertungsverfahren für Einzelfallanalysen von Petermann (1981, S. 40) verwiesen (vgl. Abb. 1).

Bei der *nicht metrischen Fallstudie* dagegen besitzen die herkömmlichen Gütekriterien der empirisch-analytischen Forschung (innere und äußere Gültigkeit, Objektivität, Zuverlässigkeit; vgl. Campbell und Stanley 1968 bzw. Schwarz 1970) aufgrund der speziellen Intentionen und Untersuchungsbedingungen keine bzw. nur eine erheblich eingeschränkte Gültigkeit. Vor allen: Fallstudien-Vertreter der Pädagogik haben die Übernahme „klassischer“ Testgütekriterien kritisiert und diese durch neue methodische Standards zu ersetzen versucht. So entwickelte Stenhouse (1978, 1982) aus seiner Kritik des „*psycho-statistischen Ansatzes*“ nach dem Vorbild historischer Quellenammlung und -analyse eigene Gütekriterien („Verification“, „Cumulation“ und „Clearance“). Im Gegensatz dazu plädiert Brügelmann (1982b, S. 611) für „*eine wechselseitige Öffnung gegenwärtig konkurrierender Untersuchungsformen im Sinne einer Anreicherung des Rollen- und Methoden-*

repertoires für die Entwicklung stilübergreifender Standards". Zu solchen Standards zählt er: Kombination unterschiedlicher Verfahren und Instrumente; Vielfalt konkurrierender Perspektiven; Darstellung des *Situationsbezugs* und Altswahl von Fällen unter dem Gesichtspunkt der *Diskrepanz*. Seiner Meinung nach müsse methodische Präzision durch „*soziale Kontrolle*“ ergänzt oder gar ersetzt werden (1982b, S. 611).

Angesichts der zahlreichen, auch gegenwärtig noch ungelösten methodologischen Fragen der Einzelfallforschung versuchte der Verfasser, das für die empirisch-analytische Forschung wie für die Handlungsforschung (vgl. hierzu den Beitrag von Bastian, S. 339ff.) gleichermaßen gültige Kriterium der intersubjektiven Nachprüfbarkeit dadurch zu erfüllen, daß er sein Vorgehen im Detail beschrieb, die erhobenen Daten dokumentierte, interpretierte und somit zur Überprüfung der „intersubjektiven Konkordanz“ im weiteren Sinne zur Verfügung stellte.

3.4 Zum praxisbezogenen Aspekt

„Fallstudien nützen allenfalls dem Praktiker etwas, der's auch mit Einzelfällen zu tun hat. Für die Bildungspolitik und die Grundlagenforschung taugen sie nichts.“

(2. These zum Widersprechen, Brügelmann 1982 a, S. 20)

Angesichts der nur ausschnitthaft dargestellten Problemfragen der Einzelfallforschung definitorischer, erkenntnis- und wissenschaftstheoretischer wie methodologischer Art ist eine möglichst objektive Bewertung der praktischen Ergiebigkeit der vorliegenden Untersuchung nicht leicht. Dies umso mehr, da ihr Nutzen je nach den teils sehr unterschiedlichen Erwartungen des „Auftraggebers“ und/oder des „Produzenten“ (neben Hypothesengenerierung und Anbahnung eines Theorieverständnisses, Förderung des praktischen Urteilens, Entscheidens und Handelns, vgl. Fischer und Brügelmann 1982, S. 12 f.) sicher nicht einheitlich abgeschätzt werden kann. Eine kritische Würdigung dieses Untersuchungsansatzes dürfte somit erst nach Vorliegen aller Untersuchungsberichte möglich sein (vgl. Noll und Kormann 1984). Da der Verfasser relativ ausführlich die verschiedenen Probleme seiner Befragung darstellte, möchte er abschließend von einigen mehr subjektiven Impressionen positiver Art kursorisch berichten:

Besonders gewinnbringend empfand er den intensiven Kontakt und den fruchtbaren Dialog mit den ausschließlich aufgeschlossenen wie kritischen Interviewpartnern, die trotz teils ungünstiger Umstände und der zeitlichen Mehrbelastung eine möglichst umfassende wie detaillierte Bewertung des Curriculum versuchten. Nicht' selten durfte der Verfasser die „sinnliche Alltagserfahrung" durch „Störungen" der beteiligten Kinder erleben („Kinder-gartenlärm", „neugieriges Fragen"), die gerade ein Vertreter eines „*empirisch-statistischen Forschungsmodells*" (Stenhouse nach Fieneberg 1982a) als „*Sünde wider den geheiligten Geist wissenschaftlicher Objektivität, Reliabilität etc.*" (Kobi 1983) unter allen Umständen vermeiden will. Wohl-tuend waren für ihn die Vigilanzfähigkeit und das Interesse der Tagungsteil-nehmer zu der ungünstigen Referatszeit nach dem Mittagessen. Danken möchte er der permanent Frustrationserlebnissen ausgesetzten Transkripto-rin, die durch die Erstellung des umfangreichen Dokumentationsteils einen dankenswerten Beitrag zur 'Erfüllung des Kriteriums der „Transparenz" lieferte. Diese und weitere positive Praxiserfahrungen bewogen den Verfasser zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit der Einzelfallforschung (so z. B. mit dem „Fall" des 19-jährigen hochbegabten Schlagzeugers Arno Haselbeck in Noll und Kormann 1984) und ermutigten ihn, seine Statistikveranstaltungen durch einführende Seminare in diese Forschungsmethode zu erweitern. Die Studierenden reagierten selbstverständlich nicht mit „Statistik-" oder „Mathphobie", sondern zeigten vielmehr eine bemerkenswerte Leistungsmotivation.

Trotz bzw. gerade aufgrund dieser positiven Erfahrungen mit der Einzel-fallforschung möchte der Verfasser dem Leser folgende originelle Analogie Brügelmanns (1982a, S. 62f.) nicht vorenthalten: „Fallstudien sind wie Glas ... Allerdings: Glas ist nicht ganz ungefährlich ...; es kann verletzen (Scherben), es kann den Blick schärfen, aber auch einengen (Brille), es kann Illusionen erzeugen (Whisky-Flasche) ...“.

I. Literatur der Originalarbeit

- Atteslander, P.: Methoden der empirischen Sozialforschung, Berlin/New York 1973.
- Bäuerle, S./Kury, II.: Zur Frage der Abhängigkeit der AFS-Skalen von demographi-schen Variablen. In: Archiv f. Psychologie, Bd. 128, S. 119-134, (1976).
- Benninghaus, II.: Soziale Einstellungen und soziales Verhalten. Zur Kritik des Attitü-denkonzepts. In: Albrecht, G. (Hrsg.): Soziologie, Opladen 1973.
- Bracken, V. H.: Vorurteile gegen behinderte Kinder, ihre Familien und Schulen, Berlin 1976.

- Bredenkamp, J.: Der Signifikanztest in der psychologischen Forschung, Frankfurt a. M. 1972.
- Clauß, G./Ebner, H.: Grundlagen der Statistik, Frankfurt a. M./Zürich 1975.
- Esser, H.: Der Befragte. In: Koolwijk (Hrsg.): Eitebungsmethoden. Band 4: Die Befragung, München 1974.
- Fischer, G.: Einführung in die Theorie psychologischer Tests, Stuttgart/Bern 1974.
- Friedrich, W./Ilenig, W.: Der sozialwissenschaftliche Forschungsprozeß, Berlin 1975.
- Friedrichs, J.: Methoden empirischer Sozialforschung, Reinbek 1973.
- Gerth, W.: Fallstudie. In: Friedrich, W./Henning, W. (Hrsg.): Der sozialwissenschaftliche Forschungsprozeß, Berlin 1975, S. 535-543.
- Henningens, J.: test, experiment, befragung, ein kritisches plädoyer, Essen 1964.
- Höhn, E.: Der schlechte Schüler, München 1967.
- Hofer, M.: Die Schülerpersönlichkeit im Urteil des Lehrers, Weinheim 1969.
- Holm, K. (Hrsg.): Die Befragung, 1-2, München 1975.
- Jansen, G.: Die Einstellung der Gesellschaft zu Körperbehinderten, Neuburgweier 1972.
- Kaplitzka, G.: Der Fragebogen. In: Holm, K. (Hrsg.): Die Befragung, Band 1, München 1975, S. 92-128.
- Koolwijk, J.: Techniken der empirischen Sozialforschung. Band 4: Die Befragung, München 1974.
- Kormann, A.: Die Einschätzung der Zuverlässigkeit von Befragungsbefunden. In: Tack, W. (Hrsg.): Bericht über den 30. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Band 1, Göttingen 1977, S. 78-80.
- Krasemann, J.: Skalierungsfragen. In: Stoljarow, V. (Hrsg.): Zur Technik und Methodologie einiger quantifizierender Methoden der soziologischen Forschung, Berlin 1966.
- Krepner, K.: Zur Problematik des Messens in den Sozialwissenschaften, Stuttgart 1975.
- Möhr, R.: Prinzipien für die Bewertung und Konstruktion von Anamnesebogen. Workshoptagung ARO und Arbeitskreis Praktische Medizin der GMDS, Köln 1973.
- Projektgruppe: Diagnostik in der Schule. Beiträge zu einer pädagogischen Orientierung der Schülerbeurteilung, München 1973.
- Reilingh, H. D. de Vries: Soziographie. In: König, R. (Hrsg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung, Band 1, Stuttgart 1967, S. 773-775.
- Rosen, B. C.: The achievement syndrom. In: American social review, 1956.
- Roth, H.: Die Bedeutung der empirischen Forschung für die Pädagogik. In: Oppolzer, S. (Hrsg.): Denkformen und Forschungsmethoden. Band 2: Empirische Forschungsmethoden, München 1969, S. 15-62.
- Rüdiger, D./Kormann, A./Peez, H.: Schuleintritt und Schulfähigkeit, Uni-Taschenbücher 454, München/Basel 1976.
- Ruprecht, H.: Einführung in die empirische pädagogische Forschung, Bad Heilbrunn 1974.
- Scheuch, E. K.: Das Interview in der Sozialforschung. In: König, R. (Hrsg.): Handbuch der Empirischen Sozialforschung, Band 1, Stuttgart 1967, S. 136-197.
- Schmalohr, E.: Probleme der Evaluation in Vorschuluntersuchungen der BRD. In: Zeitschrift für Pädagogik, 21. Jg., 1975, Nr. 4, S. 511-534.
- Schmidt, H. D.: Einstellungen und offenes Verhalten. In: Psychologie heute, 1976, Heft 2, S. 29-33.

- Schmidt, L. R./Kessler, B.: Anamnese, Weinheim 1976.
- Schmied, G.: Alternative Einzelfallstudie (Zur Methodologie eines in Vergessenheit geratenen Untersuchungstyps). In: Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Forschung, 11. Jg. 1977, Heft 3, S. 127-139.
- Schrader, A.: Einführung in die empirische Sozialforschung, Stuttgart 1971, Kap. 20-25.
- Traxel, W.: Grundlagen und Methoden der Psychologie, Bern, 1974.
- Trost, C./Copony, R.: Wie zuverlässig sind die Angaben von Studierenden über ihre Examensnoten? In: Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie, 1976, XXIII, S. 151-162.
- Ulich, D./Mertens, W.: Urteile über Schiffer. Zur Sozialpsychologie pädagogischer Diagnostik, Weinheim/Basel 1973.
- Wicker, A. W.: Attitudes versus Actions: The Relationship of Verbal and Overt Behavioral Responses to Attitude Objects. In: Journal of social ISSUES, 25 (1969), S. 41-78.
- Zimmermann, R.: Wie spiegeln sich Forschungsbefunde über Einstellungen zu Behinderten in der Presse? Unveröffentlichte Diplomarbeit, Regensburg 1975.

II. Ergänzende Literatur:

- Brügelmann, II.: Ein polemischer Auftakt: Zehn Thesen zum Widersprechen. In: Fischer, D. (Hrsg.): Fallstudien in der Pädagogik. Konstanz: Faude 1982a, S. 20-21.
- Brügelmann, H.: Pädagogische Fallstudien: Methoden-Schisma oder -Schizophrenie? In: Fischer, D. (Hrsg.): Fallstudien in der Pädagogik. Konstanz: Faude 1982a, S. 62-82.
- Brügelmann, II.: Fallstudien in der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik. 28. Jg. 1982b, Nr. 4, S. 609-623.
- Fischer, D. (Hrsg.): Fallstudien in der Pädagogik. Aufgaben, Methoden, Wirkungen, Konstanz: Faude--1982.
- Fischer, D. (Hrsg.): Lernen am Fall. Konstanz: Faude 1983.
- Fischer, D./Brügelmann, H.: Warum sind Fallstudien in der Pädagogik ein Thema? In: Fischer, D. (Hrsg.): Fallstudien in der Pädagogik. Konstanz: Faude 1982a, S. 12-19.
- Hastenteufel, P.: Fallstudien aus dem Erziehungsalltag. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1980.
- Heller, K./Nickel, H. (Hrsg.): Modelle und Fallstudien zur Erziehungs- und Schulberatung. Bern: Huber 1982.
- Kobi, E.: Diagnostische Zielsetzungen und Praxis in der Heilpädagogik. In: Kornmann, R./Meister, H./Schlee, J. (Hrsg.): Förderungsdiagnostik. Heidelberg: Schindele 1983, S. 18.
- Kormann, A.: Veränderungs- und Lernmessung. In: Heller, K. (Hrsg.): Leistungsbeurteilung in der Schule. Bern: Huber 1984.
- Petermann, F./Flehl, F.-J. (Hrsg.): Einzelfallanalyse. München: Urban & Schwarzenberg 1979.
- Schwarz, E.: Experimentelle und quasi-experimentelle Anordnungen in der Unterrichtsforschung. Deutsche Bearbeitung des Beitrags „Experimental and Quasi-Ex-

- perimental Designs for Research in Teaching" von Campbell, 1)/Stanley, j. In: Ingenkamp, K./Parey, E. (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtsforschung, Teil I. Weinheim: Hatz 1970, S. 447-631. .
- Stenhouse, I.: Pädagogische Fallstudien: Methodische Traditionen und lintersuchungsalltag. In: Fischer, D. (Hrsg.): Fallstudien in der Pädagogik. Konstanz: Faude 1982a, S. 24-61.
- Terhart, E.: Fallgeschichten: Überlegungen im Anschluß an eine Diskussion. In: Fischer, D. (Hrsg.): Fallstudien in der Pädagogik. Konstanz: Faude 1982a, S. 107-116.
- Thomae, H./Petermann, 1':. 13iographi-khe Methode und Einzelfallanalyse. In: Feger, 11./Bredenkamp, .1. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich B: Methodologie und Methoden. Serie I: Forschungsmethoden der Psychologie. Bd. 2: Datenerhebung, Göttingen: Hogrefe 1983, S. 362-400.

Dr. Adam Kormann
Jürgen-Schumann-Straße 20
D-8300 Landshut

Präferenzen für Musikinstrumente bei Jugendlichen Eine laufende repräsentative Studie in Hannover

WALTER SCHEUER

*Günter Kleinen (Hg.): Musik und Kind. - Laaber: Laaber 1984.
(Musikpädagogische Forschung. Band 5)*

Problem

Die technische Entwicklung hat die Bedeutung der Musikinstrumente in unserer Musikkultur stark verändert. Konnte früher Musik nur durch Musikinstrumente erklingen, so sind es heute die technischen Medien, die diese Funktion in großem Umfang übernommen haben. Das eigene Spiel oder das Miterleben dieses Spiels auf Musikinstrumenten und das Musikhören aus dem Lautsprecher sind jedoch grundverschiedene Erlebnisweisen, weil die Interaktion zu den Musizierenden, d. h. die Eindrücke der Musiziersituation durch den Lautsprecher nicht vermittelt werden können. Die ursprünglichen Antriebskräfte des Instrumentalspiels — das menschliche Spiel, das elementare Bewegungsbedürfnis, die Geste, der Wunsch nach Ausdruck und der Symbolgehalt der Instrumente — stehen einem technischen Produkt gegenüber, das Musik nur noch als ein isoliertes klangliches Phänomen erleben läßt.¹

Die Lautsprechermusik brachte darüberhinaus durch ihre leichte Verfügbarkeit eine starke Ausweitung des Musikkonsums mit sich. Musik wurde in dieser Form für viele Menschen zu einem ständigen Freizeitbegleiter. Das ursprünglich zwischenmenschliche Erlebnis des Musizierens ist für die Masse der Menschen zu einer lediglich akustischen Stimulierung geworden.

Für die Musikpädagogik war diese Veränderung im musikalischen Verhalten durch die moderne Technik eine Herausforderung. Sie reagierte mit einer Orientierung weg vom aktiven Musizieren hin zu einer bewußten Hörerziehung. Man begründete diesen Wandel u. a. mit dem Desinteresse der Schüler an gebräuchlichen Schulinstrumenten, vor allem der Blockflöte und der Violine.² Es war aber voreilig zu schließen, die Schüler wünschten auch, nicht' auf Instrumenten zu spielen, denn im Laufe der 70-er Jahre entwickelte sich ein neuer Trend im Freizeitverhalten der Jugendlichen: das Interesse für eigenes Musizieren nahm zu. Die Musikschulen verzeichneten einen eminenten Zulauf, der Musikinstrumentenbau konnte trotz allgemeiner Rezession einen steigenden Zuwachs verbuchen.³ Jedoch erst gegen Ende des Jahrzehnts wurde in den allgemeinbildenden Schulen das eigene Musizieren wiederum stärker betont.⁴

Trotz steigender Attraktivität der technischen Medien ist also ein verstärktes Interesse der Jugendlichen am Instrumentalspiel zu beobachten. Diese Tendenz kann aber nur so verstanden werden, daß die Bedeutung des Instrumentalspiels heute weniger darin liegt, Musik erklingen zu lassen, als vielmehr in seiner Grundfunktion, ein Instrument zu spielen, um sich durch das Instrument auszudrücken. Es ist anzunehmen, daß dieses Ausdrucksbedürfnis die Vorliebe für ein Instrument (oh real oder nur als Wunsch) entscheidend prägt. Vorlieben für Instrumente sind demzufolge wichtige Indizien für die Bedeutung des Instrumentalspiels in der heutigen Jugend.

Daher sollen diese Präferenzen und ihre Ursachen in dieser Untersuchung eingehender erforscht werden. Dabei geht es vorrangig um folgende Fragen:

1. Welche Vorlieben bzw. Abneigungen haben Jugendliche heute für bzw. gegen Musikinstrumente?
2. Inwieweit lassen sich diese Präferenzen aus sozialpsychischen Daten der Jugendlichen erklären?

Bisher existieren wenige jugendsoziologische Untersuchungen, in denen auf diese Fragen, allerdings nur am Rande, eingegangen wurde.⁵ Gravierender Nachteil dieser Untersuchungen ist jedoch ihre Methode der ausschließlich verbalen Befragung. — Bei offenen Fragen ist nicht sicher, ob die Befragten die Instrumentennamen überhaupt kennen. Werden Instrumentenlisten vorgegeben, so ist nicht auszuschließen, daß bestimmte Instrumentennamen suggestiv wirken und etwa aus Prestige Gründen gewählt werden. Außerdem ist die verbale Nennung keine Information über die Qualität und Intensität der Zuwendung. Und schließlich ist grundsätzlich zu bezweifeln, daß der komplexe Vorgang des Instrumentalspiels in einer Befragung sprachlich fixiert werden kann.

Aus diesen Überlegungen ergab sich die Aufgabe, eine Methode zu entwickeln und zu erproben, die detaillierte Aufschlüsse über Instrumentalpräferenzen ermöglichen soll. Wichtige Hilfsmittel der entwickelten Methode sind Hör- und Videobeispiele, deren Herstellung ins folgenden Abschnitt geschildert werden soll. Dieses Testverfahren wurde Bestandteil eines standardisierten Fragebogens. Die repräsentative Befragung von ca. 1400 Schülern in Hannover fand im Frühjahr 1983 statt. Die Studie befindet sich derzeit in der Auswertungsphase. Dieser Bericht soll vor allem über das neuartige Testverfahren und einige erste Ergebnisse informieren.

Das Testverfahren

Dem Testverfahren liegen folgende Überlegungen zugrunde: Will man das Instrumentalspiel untersuchen, muß es in seine Komponenten zerlegt werden.

D. h., sowohl die auditive als auch die visuelle Komponente müssen so dargestellt werden, daß ein Präferenzurteil möglich wird, das auf eine der Komponenten in eindeutiger Weise bezogen ist. Da dies einen umfangreichen Testaufwand erforderte, war es notwendig, die Anzahl der zu testenden Instrumente zu beschränken. Es erfolgte schließlich die Festlegung auf eine Reihe traditioneller Instrumente: Klavier, Gitarre; Violine, Trompete, Posaune und Klarinette. Einerseits sollten dabei traditionelle Instrumente exemplarisch vertreten sein, andererseits sollte es sich um möglichst bekannte Instrumente handeln. Ein repräsentativer Querschnitt war selbstverständlich nicht möglich. Zunächst war an eine Einbeziehung von Instrumenten der Rockmusik nicht gedacht, weil erwartet werden konnte, daß eine Vorliebe für Rockmusik das Votum für klassische Instrumente negativ überlagern würde. Da aber einige Schüler in den Pretests ihren Unmut über das Ausbleiben von Rockinstrumenten äußerten, wurde an den Schluß der Klangbeispiele eine E-Gitarrenversion angefügt. Damit konnte die Befragungsmotivation derjenigen Schüler besser erhalten werden, die einseitig auf den elektronischen Popklang fixiert sind.

Der auditive Test. Die Idee, für jedes Instrument ein besonderes Literaturbeispiel in den Test zu übernehmen, war ungeeignet, weil dann das Präferenzurteil an die speziellen Eigenarten der verschiedenen Musikstücke gebunden gewesen wäre.⁶ Deshalb mußten die Instrumente im Test jeweils dasselbe Musikstück hintereinander spielen. Nur so waren die Schülerbewertungen ausschließlich auf den Instrumentalklang zu beziehen. Der Grundgedanke des Verfahrens entsprach somit der Bedingungsvariation, die hier erstmals im Bereich des Instrumentalspiels eine Anwendung findet.⁷

Erforderlich war also zunächst ein für diesen Zweck geeignetes Musikstück. Es wurde von Vf. komponiert, wobei das Stück die folgenden Testbedingungen erfüllen sollte:

- Die Melodie bzw. das Stück sollte von allen Instrumenten der Beispielerreihe spielbar sein und zwar in einer Weise, in der sich die Instrumente möglichst günstig präsentieren können. Dies betraf vor allem die Tonlage, den Tonraum, den melodischen Duktus und den rhythmischen und -harmonischen Ausdruck.
- Das Stück sollte die Eigenart haben, viele Male von Schülern gehört werden zu können, möglichst ohne zu ermüden.

Eine Schwierigkeit zeigte sich darin, daß sich Melodie- und Harmonieinstrumente in ihrem typischen Klangcharakter nicht unmittelbar bewertungsmäßig miteinander vergleichen lassen, da angenommen werden konnte, daß Schü-

ler akkordische Musik gegenüber einstimmiger Musik generell bevorzugen.⁸ Die Lösung war, alle Instrumente das Stück zunächst einstimmig und dann mit akkordischer Begleitung im Test spielen zu lassen. Die Bewertung durch die Schüler erfolgte auf einer 9-stufigen Skala (von „gefällt mir gar nicht“ bis „gefällt mir sehr gut“). Um den Effekt der Reihenfolge zu überprüfen, wurde bei der Wiederholung der Instrumente die Beispielfolge geändert. Die Interpretationen des Stücks durch die verschiedenen Instrumente wurden einander angeglichen; trotzdem sollte der für das Instrument charakteristische Klangeindruck soweit als möglich zur Geltung kommen. Während beim Klavier und bei der Gitarre der Begleittonsatz auf dem Instrument selbst gespielt werden kann, übernimmt eine Orgel die Begleitung der anderen Instrumente. Klavier und Gitarre konnten hier als Begleitinstrumente nicht verwendet werden, um diesen beiden Instrumenten keinen Vorteil gegenüber den anderen zu bieten.

Der visuelle Test. Mit diesem Test soll der Einfluß visueller Faktoren, Aussehen des Instruments, Spielbewegung, Handhabung etc., gemessen werden. Ein Hauptproblem war, den Einfluß des Klangs auf die Bewertung der visuellen Wahrnehmung auszuschalten. Stumme Videobeispiele den Schülern darzubieten, erschien fragwürdig, weil das Betrachten von musikalischen Spielbewegungen, ohne einen dazu passenden Klang zu hören, auf Schüler komisch wirken kann. Die Lösung des Problems fand sich schließlich in einer speziellen Playback-Aufnahme mittels Tonband. Die Testmusik wird hier von allen Instrumenten gemeinsam gespielt; die Harmonieinstrumente spielen dabei die akkordische Version. Durch die Abmischung der Aufnahmemikrophone wurden die Lautstärken der Instrumente so einander angeglichen, daß kein Instrument dominant zu hören ist. Diese Aufnahme bildete den musikalischen Background bei der Videodarbietung jedes Instruments. Zur Bewertung sehen die Schüler jeweils nur ein Instrument und hören stets dieselbe Musik.

Besondere Probleme bereitete dann jedoch die filmische Gestaltung des jeweils charakteristischen Ausdrucks der Instrumente und der Spielbewegungen.⁹ Bei den unterschiedlichen räumlichen Gegebenheiten der Instrumente — man denke z. B. an die Posaune im Vergleich zum Klavier — bereitete es einige Mühe, eine optimale Testlösung zu finden. Einige Probleme seien hier genannt: Position des Spielers in bezug auf die Kamera, farblicher Hintergrund des Bildes, Abdunkelung bzw. Ausblendung der Physiognomie des Spielers. Das letztgenannte war wichtig, um eine mögliche Sympathie- oder Antipathieausstrahlung der Person des Spielers auf das Präferenzurteil auszu-

schließen. Indem versucht wurde, alle Faktoren außer der für das Instrument typischen visuellen Charakteristik konstant zu halten, konnte so die ausschließliche Bewertung der visuellen Komponente weitgehend gewährleistet werden.

Hypothesen, Fragebogen, Durchführung der Befragung

Die Untersuchung geht von folgenden Hypothesen aus:

1. Die Bewertungen von 'Musikinstrumenten sind geschlechts-, alters- und schularttypisch.
2. Musikalische Aktivitäten in der Familie beeinflussen die Instrumentalpräferenzen. Außerfamiliäre Einflüsse haben eine untergeordnete Bedeutung.
3. Präferenzen für Instrumente korrespondieren mit innerfamiliären Beziehungen der Jugendlichen.

Das Konzept des *Fragebogens* beruht auf dem allgemeinen soziologischen Denkmodell, wonach Verhaltensweisen und Einstellungen primär durch zugewiesene Eigenschaften wie Alter und Geschlecht, darüberhinaus durch Sozialisationsinstanzen wie Familie, Schule usw. geprägt werden. Der Fragebogen widmet der Familie eine besondere Beachtung. Er enthält folgende Itemgruppen:

- Klangtest.
- Alter, Geschlecht, Schulbildung.-
- Familie – u. a. Familienstruktur, personale Kontakte, Instrumentalspiel in der Familie, familiäre Gepflogenheiten bezüglich Musik.
- Freizeitaktivitäten.
- Musikalische Aktivitäten in der peer group und im Musikunterricht.
- Musikalisches Hörverhalten.
- Visueller Test.
- Instrumentalspiel des Befragten – u. a. Dauer, Spielgewohnheiten, Instrumentalunterricht, Instrumentallehrer.

Aus allen Klassenstufen 7-4 aller Schulgattungen in Hannover wurde eine repräsentative *Zufallsauswahl* von 59 Klassen aus 37 Schulen, insgesamt 1435 Schiller, befragt.¹⁰ Das häufigste Alter der Stichprobe ist 14 Jahre (32%) und identisch mit dem durchschnittlichen Alter. Der größte Teil der Befragten befindet sich also auf dem Höhepunkt der Pubeszenz. 51 % der Befragten sind Mädchen. Die *Befragung* wurde vom Vf. selbst durchgeführt. Eine Klassenbefragung dauerte in der Regel eine Unterrichtsstunde (45 min). Nach einer kurzen Erläuterung des Vorhabens füllten die Schiller den Frage-

bogen weitgehend selbständig aus. Die für die Tests erforderlichen Ton- und Videoaufnahmen (Gesamtdauer ca. 12 min) wurden den Schülern zu Anfang und gegen Schluß der Unterrichtsstunde vorgespielt.

Die Ergebnisse der verschiedenen Tests¹¹

Zur besseren Übersicht wurden die neun Skalenwerte der Tests in drei Gruppen zusammengefaßt: Die Skalenwerte (-4, -3, -2) bilden den Bereich der negativen Urteile; (-1, 0, +1) den der indifferenten Urteile und (+2, +3, +4) den der positiven Urteile. Die Korrelationen zwischen den Tests ergaben für die jeweils gleichen Instrumente hochsignifikant starke Zusammenhänge, so daß eine hohe Gültigkeit der Tests angenommen werden kann. Im folgenden Histogramm sind die prozentualen Schüleranteile bezüglich der positiven und negativen Urteile dargestellt (Abb. 1).

Aus der Gegenüberstellung der Testausprägungen ist zu ersehen:

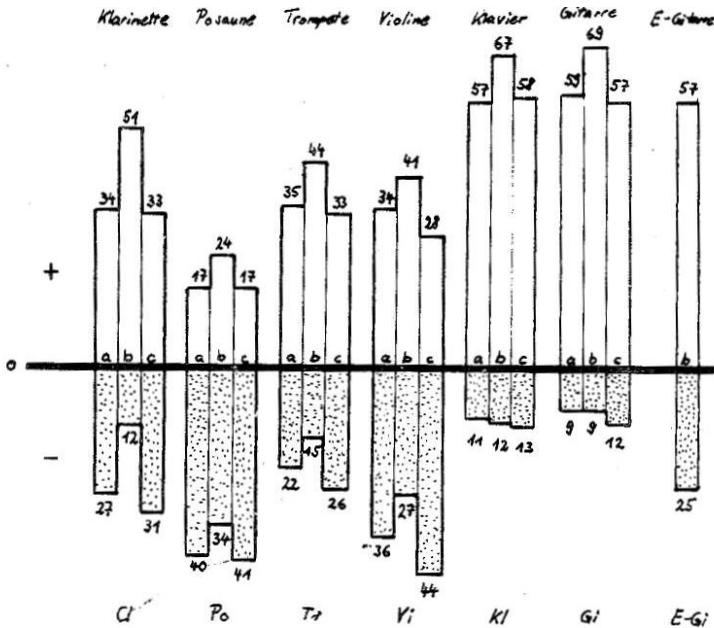
- alle Instrumente werden in Test b am besten bewertet,
- die Bewertungsrangfolge der Instrumente ist in allen Tests nahezu die gleiche.

Daß Instrumente i. a. eine optimalere Zuwendung erfahren, wenn sie begleitet bzw. akkordisch erklingen, war zu erwarten, da es sich bei der jugendlichen Alltagsmusik um mehrstimmige, harmonische Musik handelt. Erstaunlich ist jedoch die große Übereinstimmung der positiven Zunahmen beim Hinzukommen der Begleitung. Es wäre denkbar gewesen, daß sich hier zumindest Unterschiede zwischen Melodie- und Harmonieinstrumenten ergeben, da Harmonieinstrumente mehr durch Akkordik, Melodieinstrumente mehr durch Einstimmigkeit in ihrem Klangtypus charakterisiert sind. Ein diesbezüglicher Unterschied ist allenfalls auf der Seite der negativen Urteile zu erblicken. Im Gegensatz zu den anderen ist der Anteil der negativen Urteile bei den Harmonieinstrumenten im Test h nicht vermindert. Da die relative Bewertung der Instrumente in allen Tests nahezu gleich bleibt, muß gefolgert werden, daß die Bewertungen primär durch die verschiedenen Instrumentalklänge bestimmt werden; Begleitung oder akkordisches Spiel üben höchstens einen additiven Einfluß auf die Bewertung aus.

Sehr beliebt sind die Gitarre und das Klavier. Ca. 10 Prozentpunkte weniger positive Zuwendung erhält überraschenderweise die E-Gitarre. Im mittleren Beliebtheitsbereich befinden sich Klarinette, Trompete und Violine. Relativ unbeliebt ist die Posaune. An dieser Rangfolge ist auffällig, daß die Instrumente umso beliebter sind, je selbständiger mit ihnen Melodien und Harmo-

Abb. 1: Testvergleich a — Klangtest einstimmig
 b — Klangtest mit Begleitung/akkordisch
 c — visueller Test.

Prozentuale Anteile der positiven (+) und negativen (—) Bewertungen (N = 1435).

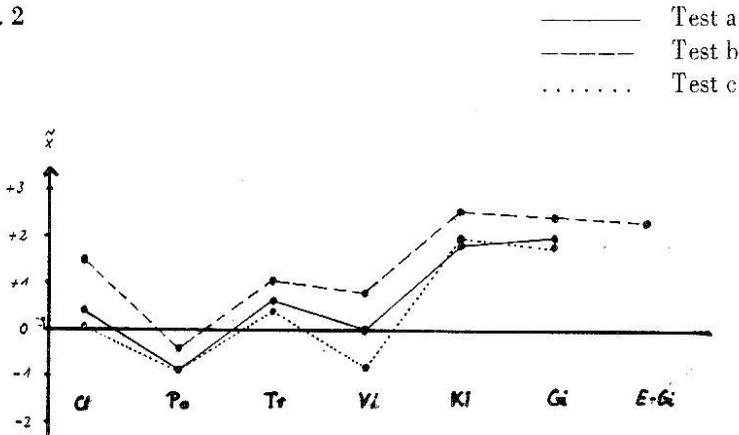


nien gespielt werden können. Melodieinstrumente sind auf eine Begleitung angewiesen, die Posaune ist aus dieser Sicht als Baliinstrument noch Untergeordneter. Dieser Erklärungsversuch ist plausibel für die Rangfolge der Instrumente im Klangtest, allerdings nicht für die Ergebnisse des visuellen Tests, da hier die Selbständigkeit der Instrumente in dieser Hinsicht nicht zum Ausdruck kam. Andererseits ist nicht auszuschließen, daß bei allen Bewertungen auch die ganzheitlichen Erfahrungen mit Instrumenten eine Rolle spielen. Hier wie überhaupt bei diesen ersten Inspektionen des Datenmaterials werden weitergehende Datenanalysen notwendig sein, um zu konkreteren Interpretationen gelangen zu können.

Fast komplementär zu den positiven Bewertungen verhalten sich die negativen Bewertungen. Eine beachtenswerte Ausnahme zeigt sich jedoch im vi-

suellen Test: der Negativanteil bei der Violine übertrifft den der Posaune. D. h., obwohl die Violine immerhin 28% der Schiller gut gefällt (gegenüber 17% bei der Posaune), wird sie mit 44% von allen Instrumenten am stärksten abgelehnt. Noch deutlicher wird die Bewertungssituation der Instrumente, wenn man sich die Medianwerte der ungruppierten Daten vor Augen führt¹² :

Abb. 2



Sichtbar werden in diesem Diagramm die groben Bewertungsdifferenzen bei der Violine beiderseits der Nulllinie. Dies bedeutet ein extrem ambivalentes Urteilsverhalten der Schüler gegenüber der Violine, wie es sonst bei keinem Instrument vorkommt. Dagegen erweist sich das Urteilsverhalten bei der Gitarre und beim Klavier recht konstant auf einem hohen positiven Niveau, bei der Trompete auf niedrigem positiven und bei der Posaune auf niedrigem negativem Niveau. Der Bewertungsspielraum bei der Klarinette ist etwas breiter und schwach positiv gelagert. Insgesamt verhielten sich die Schüler gegenüber der visuellen Präsentation der Instrumente am negativsten, wobei sich dies bei der Violine und in schwächerer Form bei der Klarinette am deutlichsten zeigt. Vermutlich hat das visuelle Erscheinen der Instrumente eine bewußtere und damit kritischere Beurteilung herausgefordert. Möglicherweise sind die Instrumente und ihre Spielbewegung aufgrund der visuellen Erfahrung für die Schüler zu ungewohnt.

Naheliegender ist in diesem Zusammenhang ein Vergleich dieser Ergebnisse mit den Antworten auf die im Fragebogen enthaltenen Verbalfragen „Welches Instrument hörst Du . am liebsten?“ und „Welches Instrument würdest Du Dir wünschen?“ (s. Tab. 1).

Tab. 1

Prozentanteile der Instrumente auf die Fragen:

	„Welches Instrument hörst Du am liebsten“	„Welches Instrument würdest Du Dir wünschen?“
Klavier	8	14
Schlagzeug	8	15
Gitarre	6	14
E-Gitarre	5	6
Orgel	4	9
Synthesizer	2	2
Querflöte	—	2
Trompete	1	2
Violine	1	1
....		Klarinette 1
		Saxophon 1
		...

Wir finden hier dieselbe Rangordnung wieder, wie sie bereits in den Testergebnissen festgestellt worden war (1./2. = Klavier/Gitarre, 3. = E-Gitarre, 4./5./6. = Trompete/Violine/Klarinette, 7. = Posaune). Dabei ist zu bedenken, daß es sich um ganz verschiedene Arten von Antworten handelt. In den Tests wurde jedes der Instrumente beurteilt, bei den Verbalfragen war aber nur die Nennung von einem Instrument möglich. Daher ist die Übereinstimmung der sich ergehenden Rangordnungen nicht selbstverständlich. Es zeigt sich, daß die relative Einschätzung der Instrumente von der Erhebungsart unabhängig ist. Diese Übereinstimmung der Rangordnungen unterstreicht die Gültigkeit der Tests, die jedoch, wie schon deutlich wurde, wesentlich detaillierter Analysen ermöglichen als die Antworten auf Verbalfragen.

Es ist in diesem Zusammenhang ebenfalls naheliegend, zu überprüfen, inwiefern der Stellenwert von Musikinstrumenten von einem Zeitgeschmack abhängig ist. Dazu nehmen wir frühere Untersuchungen zur Hand (s. Tab. 2). Die Rangpositionen von Gitarre, Klavier, Violine und Klarinette z. B. sind in allen drei Untersuchungen in etwa dieselben. Andere Instrumente aber schwanken in ihrer Beliebtheit extrem — offenbar bedingt durch den jeweiligen Zeitgeschmack. Die hohe Gunst für die Trompete in der ersten Befragung (durchgeführt zwischen 1955 und 1957) ist sicherlich durch den damaligen Einfluß des Jazz erklärbar. Die Beliebtheit der E-Gitarre, die sich in den

Tab. 2

Prozentanteile der Instrumente auf die Fragen^{1 3} :

	„Falls Sie noch kein Instr. haben, welches würden Sie sich wählen?“ – Klausmeier, 1963, Köln	„Welches Instr. würdest Du gerne spielen?“ – Eckhardt/Lück, 1972, Köln	„Welches Instr. würdest Du Dir wünschen?“ – Scheuer, 1983, Hannover
Gitarre	28	21	14
E-Gitarre	–	21	6
Schlaginstr./ Schlagzeug	–	15	15
Akkordeon	14	2	1
<hr/>			
Klavier	13	13	14
<hr/>			
Trompete	12	3	2
Orgel	1	–	9
<hr/>			
Violine	4	1	1
Blockflöte	2	2	–
Klarinette	2	1	1
Saxophon	2	1	1
Posaune	1	–	–
Synthesizer	–	–	2

Zahlen von Eckhardt/ Lück äußert, wurde durch die erste Phase der Rockmusik gewiß begünstigt. Neuerdings scheint der Stellenwert elektronischer Tasteninstrumente zuzunehmen.

Dieser Vergleich ist freilich nur mit Vorbehalt gestattet, denn es handelt sich bei den Befragungen um sehr verschiedene Stichproben und auch um jeweils andere Fragestellungen. Trotzdem ist die relativ gleiche Beliebtheit der meisten Instrumente, abgesehen von Modeinstrumenten, bemerkenswert. – Womöglich ist der Geschmack für klassische Musikinstrumente längerfristig determiniert und wird auch durch Modeerscheinungen in seiner wesentlichen Struktur nicht verändert.

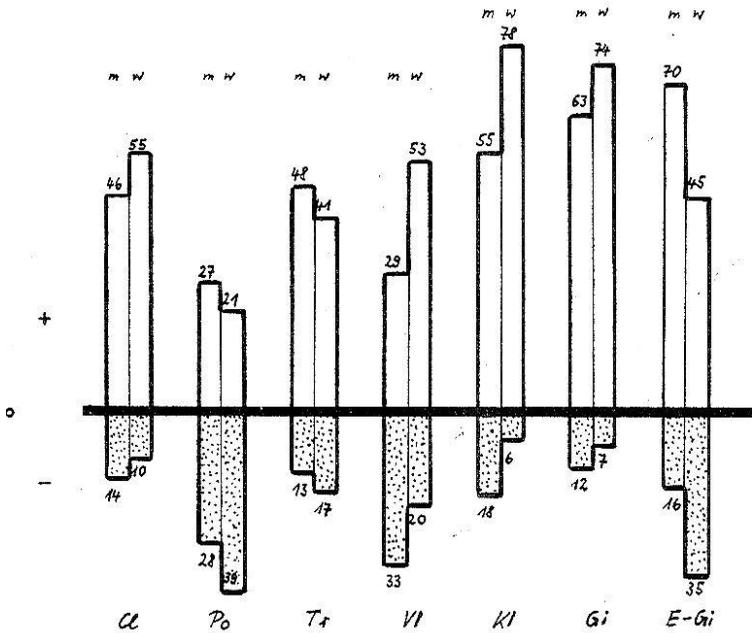
Geschlechtstypische Vorlieben

Die Beobachtung der Rezeptionsforschung, daß Mädchen insgesamt an Musik stärker interessiert sind als Jungen, erfährt in dieser Untersuchung eine differenzierte Variante (s. Abb. 3). Die Gegenüberstellung der geschlechtsbezogenen Anteile zeigt zunächst das überwiegend positivere Urteilsverhalten der Mädchen. Bei einigen Instrumenten ergehen sich überraschend deutlich geschlechtstypische Unterschiede. Diese sind hochsignifikant bei fast allen Instrumenten. Klavier und Violine werden erheblich mehr von den Mädchen favorisiert als von Jungen. Jungen haben dagegen eine stark ausgeprägte Vorliebe für die E-Gitarre. Gitarre und Klarinette werden mehr von den Mädchen bevorzugt, dagegen Posaune und Trompete mehr von den Jungen. In den visuellen Bewertungen kommen diese geschlechtstypischen Vorlieben verstärkt zum Vorschein (s. Tab. 3).

Die Interpretation der geschlechtstypischen Unterschiede liegt nahe. Traditionell wurde das Spiel von Blechblasinstrumenten von Männern praktiziert; die E-Gitarre wird auch heute noch in der Regel von männlichen Musikern gespielt. Diese Instrumente zeichnen sich durch einen kräftigeren Klang und durch aggressivere Spielweise aus. Außerdem verkörpert die E-Gitarre in der Beispielreihe den modernen technischen Aspekt. Erstaunlich ist, wie deutlich hier traditionelle geschlechtstypische Rollenmerkmale zum Ausdruck kommen. Bei den Mädchen ist es schließlich das Klavier, der Prototyp des bürgerlichen Hausmusikinstrumentes, das zu 77% gegenüber 44% (Test c) weitaus häufiger als bei den Jungen positiv gewertet wird.

Da dieser Bericht nur eine gestraffte Information zuläßt, konzentrieren wir unser Augenmerk noch auf das Urteilsverhalten bei der Violine. Sie war im vorigen Abschnitt dadurch aufgefallen, daß sie am meisten ambivalent bewertet und in Test c am meisten abgelehnt wurde. Auch unter dem geschlechtstypischen Aspekt nimmt sie eine Sonderstellung ein: Vergleicht man die Gammawerte aus Test b mit denen aus Test c (s. Tab. 3), dann zeigt sich bei der Violine ein verminderter Zusammenhang im Gegensatz zu allen anderen Instrumenten, wo der Zusammenhang in Test c verstärkt auftritt.¹⁴ Ferner ist speziell bei der Violine eine erhebliche Diskrepanz zwischen den Geschlechtern festzustellen: Der Rückgang der Positivurteile beträgt bei den Jungen 9%-Punkte, bei den Mädchen aber 28%-Punkte; d. h. zwischen dem Erlebnis der Klänge und der Bilder existiert bei Mädchen ein weit größerer Unterschied als bei Jungen. Nun vermittelt der Klang über das Ohr mehr emotionalen Ausdruck als der Gegenstand über das Auge. Das bedeutet, daß Mädchen den Violinklang viel emotionaler erleben als Jungen und erst bei der

Abb. 3 Prozentanteile der negativen und positiven Urteile im auditiven Test h bei männlichen (m) und weiblichen (w) Schülern. Statist. Kennwerte s. Tab. 3.



Tab. 3 Statistischer Zusammenhang zwischen dem Geschlechtsfaktor und den Instrumentenvorlieben im Test b und c.¹⁴

Test b -Klang	%-satz m/w	46/55	27/21	48/41	29/53	55/78	63/74	70/45
	chi ²	13,61	19,95	6,10	85,90	88,38	18,34	99,96
	p	.0011	.0000	.0474	.0000	.0000	.0000	.0000
	Gamma	.17	-.19	-.11	.37	.46	.22	-.45
		Cl	Po	Tr	Vi	Kl	Gi	E-Gi
Test c -Video	%-satz m/w	28/37	20/14	42/25	20/35	44/72	49/64	
	chi ²	25,25	23,96	60,68	42,61	124,25	29,55	
	p	.0000	.0000	.0000	.0000	.0000	.0000	
	Gamma	.21	-.22	-.34	.27	.51	.25	

(Der Gamma-Koeffizient ist ein Maß für die Stärke und die Richtung des Zusammenhangs).

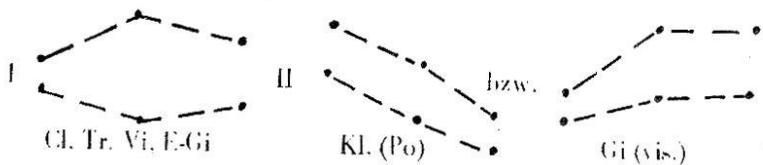
visuellen Präsentation ihr Urteil nach dem allgemeinen Beliebtheitstrend ausrichten. Das ambivalente Urteilsverhalten gilt aus diesen Gründen besonders für die Mädchen.

Insgesamt gesehen neigen Jungen eher zu härteren, kraftvollen Klängen, Mädchen wenden sich lieber weicheren Klängen zu und bevorzugen mehr traditionell-bürgerliche Instrumente.¹⁵

Alterstypische Vorlieben

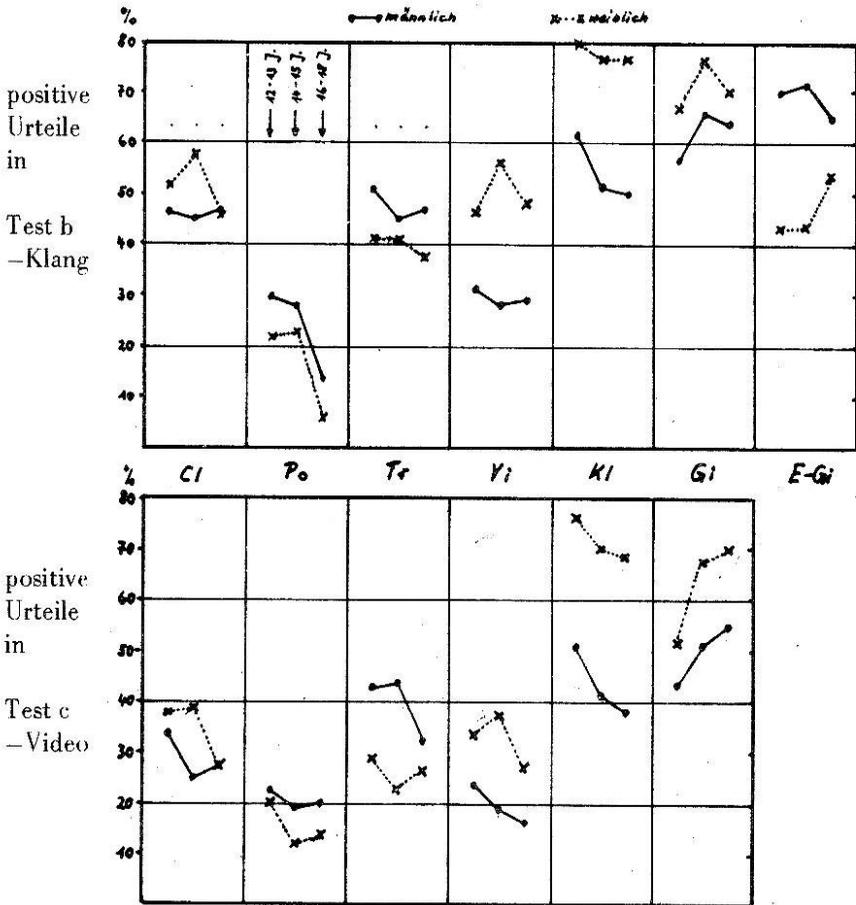
Nachdem sich das Geschlecht als wichtige Einflußgröße erwiesen hat, soll nun noch der Einfluß des Alters erörtert werden, da besonders in der Pubertät Verhaltensänderungen erwartet werden können. In der folgenden Abbildung sind die Prozentanteile von männlichen Jugendlichen (durchgezogene Linien) und weiblichen Jugendlichen (gepunktete Linien) gesondert abgetragen, da aufgrund der bisherigen Ergebnisse eine Ausklammerung des Geschlechtsfaktors als wenig sinnvoll erscheint. Drei Altersgruppen (12-13, 14-15, 16-18) werden unterschieden. Im ersten Überschaun der Ergebnisse (Abb. 4) erweist sich das Bild als sehr differenziert, doch es enthält einige Regelmäßigkeiten. Häufig sind die geschlechtstypischen Unterschiede in der mittleren Altersgruppe am größten. Eine Ausnahme bilden hierzu die Prozentsätze (sieht man vom Trompetendiagramm in Testbild b einmal ab) für die Posaune, das Klavier und die Gitarre, also für insgesamt besonders negativ bzw. positiv beurteilte Instrumente.

Man könnte, betrachtet man die Abbildung, von zwei Tendenztypen sprechen, wobei diese in den Daten des visuellen Tests etwas prägnanter auftreten:



Bei Typ I handelt es sich eher um 'Instrumente mittlerer Beliebtheit, bei Typ II eher um Instrumente extremer Beliebtheit. Am prägnantesten tritt der Typ I bei der Violine und der Klarinette auf, beides Instrumente, die mehr von den Mädchen bevorzugt werden. Übrigens ist bei den Antworten auf die Frage „Wie oft singst Du?“ der gleiche Trend festzustellen. Die Mädchen der mittleren Altersgruppe zeichnen sich gegenüber den übrigen durch eine sehr viel größere Singhäufigkeit aus, die Singhäufigkeit der Jungen bleibt

Abb. 4 Prozentanteile der positiven Urteile in den drei Altersgruppen (12-13 J. [N = 397]; 14-15 J. = 880), 16-18 J. [N = 1581])



altersmäßig fast konstant. Dies spricht dafür, daß das Bedürfnis der Mädchen nach emotionalem Ausdruck im Alter von 14/15 Jahren am größten ist. Diese Beobachtung geht konform mit dem Tendenztyp I, in dem geschlechtstypische Instrumentenvorlieben am stärksten im mittleren Altersbereich ausgeprägt sind. Die Behauptung im vorigen Abschnitt, Mädchen würden den Violin-klang viel emotionaler erleben als Jungen, wird hier bei der altersmäßigen

Differenzierung ganz evident bestätigt: Äußerst extrem unterscheiden sich hier Mädchen und Jungen der mittleren Altersgruppe. Mit zunehmendem Alter scheinen die Urteile der Geschlechter sich einander anzunähern. Besonders deutlich wird dies bei der E-Gitarre. Sie verliert bei den männlichen Jugendlichen mit höherem Alter an Beliebtheit, sie gewinnt dagegen bei den weiblichen Jugendlichen. Dies ist bei der E-Gitarre unmittelbar einleuchtend, denn der zunehmende Kontakt zwischen den Geschlechtern wird wohl häufig bei entsprechender Musik stattfinden.

Insgesamt ist bei allen Instrumenten (Ausnahmen: Gitarre und E-Gitarre) mit fortschreitendem Alter eine tendenzielle Abnahme der Beliebtheit zu vermerken, wobei diese Abnahme beim Klavier kontinuierlich verläuft (Typ II). Hier beim Klavier wie umgekehrt bei der Gitarre (visuell) verlaufen die geschlechtsbezogenen Anteile beinahe parallel. So erfahren durch den Altersaspekt die beiden insgesamt beliebtesten Instrumente eine gegenläufige Differenzierung. Im Gegensatz zum Klavier ist die steigende Wertschätzung der Gitarre (visuell!) sicherlich ihrem besonders jugendlichen, nichtetablierten Image zuzuschreiben. Die Abnahme der Vorlieben für das Klavier scheint jedoch auf einem hohen Level stehenzubleiben — und dies betrifft besonders die Mädchen.

Schon in diesen ersten Ergebnissen zeichnet sich ab, welche große Fülle von differenzierten Betrachtungen durch das neu entwickelte Testverfahren möglich geworden ist. Zusammenfassend lassen sich generelle Einstellungen zu Musikinstrumenten feststellen, wobei innerhalb der einzelnen Geschlechts- und Altersgruppen spezielle Trends existieren. Bei der künftigen Datenanalyse wird es u. a. besonders reizvoll sein, der These nachzugehen, klangliche Präferenzen seien eher der Ausdruck von unbewußten Vorgängen, visuelle Präferenzen hingegen mehr von bewußten Entscheidungen bestimmt.¹⁶

Anmerkungen

- 1 Vgl. F. Klausmeier: Die Lust, sich musikalisch auszudrücken, Reinbek 1978, S. 108ff., und 11. Rauhe: „Kann die Musikerziehung in der Bildungspolitik eine neue Rolle für die Zukunft übernehmen?“ In: C. Heieck/W. Seelisch (Hrsg.), Alternativen. Konzepte für Bildung und Ausbildung, Bonn 1982, S. 372 ff.
- 2 Vgl. A. Silbermann: Der musikalische Sozialisationsprozeß. Eine soziologische Untersuchung bei Schülern, Eltern, Musiklehrern, in: Musikerziehung in Nordrhein-Westfalen, Heft 29, Köln 1976, S. 71ff., und D. Wiechell: Musikalisches Verhalten Jugendlicher, Frankfurt 1977, S. 126f.

- 3 Vgl. E. Martin u. a.: Freizeitverhalten, Spiegel-Verlagsreihe, Hamburg, S. 87ff. — Jahresberichte des Verbands Deutscher Musikschulen, Bonn.
- 4 Vgl. Chr. Richter: Editorial „Schulen musizieren wieder“, in: Musik und Bildung, Heft 2, 1983.
- 5 F. Klausmeier: Jugend und Musik im technischen Zeitalter, Bonn 1963. — J. Eckhardt/II. E. Lück: Nachwuchsprobleme in Deutschen Kulturorchestern. Eine empirische Untersuchung, Ma. Schrift Inst. f. Sozialpsychologie Uni. Köln, 1972, abgedruckt in: Das Orchester, Heft 10, 1972. — A. Silbermann ebenda. — D. Wiechell ebenda.
- 6 Vgl. D. G. Loughs, The development of an instrument to measure instrumental timbre concepts of four-year-old and five-year-old children: a feasibility study, Michigan 1974, S. 30ff. Hier wurden Literaturbeispiele herangezogen.
- 7 K.-E. Behne: Der Einfluß des Tempos auf die Beurteilung von Musik, Köln 1972. — H. de la Motte-Haber: Die Anwendung der Bedingungsvariation bei musikpsychologischen Untersuchungen, in: Jahrbuch der Staatl. Instituts für Musikforschung 1971, Berlin 1972. — P. Faltin: Die Musik als Gegenstand der Psychologie, Ästhetik und Soziologie. Erkenntnistheoretische Probleme der empirischen Forschung in der Musikwissenschaft und Musikpädagogik, in: Forschung in der Musikerziehung 1977, Mainz 1977. — P. Brünger: Zwischenbericht zu einer Untersuchung über den Geschmack für Singstimmen, in: Musikpädagogische Forschung, Bd. 4, Laaber 1983.
- 8 Vgl. P. Brünger ebenda, S. 262 (Tabelle). Die Schülerbewertungen fallen hier durchweg positiver aus, wenn die Gesangsstimmen durch das Klavier oder eine Band begleitet werden.
- 9 Die Videoaufnahmen konnten dankenswerterweise im Studio des Hochschulinternen Fernsehens der Universität Hannover hergestellt werden.
- 10 Nur wenige Schüler (ca. 10) bekamen von ihren Eltern keine Erlaubnis für eine Teilnahme.
- 11 Die Rechenergebnisse wurden mit Hilfe des SPSS-Programm-Pakets im Reg. Rechenzentrum f. Niedersachsen (UNI Hannover) ermittelt.
- 12 Der Medianwert x teilt die Häufigkeitsverteilung der Skalenwerte in genau zwei gleiche Hälften (fiktiver häufigster Wert) und ist bei dem hier gegebenen Ordinalskalenniveau das entsprechende Maß zur Darstellung von Rangpositionen.
- 13 F. Klausmeier 1963 ebenda. J. Eckhardt/H. E. Lück ebenda.
- 14 Der Gamma-Koeffizient ist ein Maß für die Stärke und die Richtung des Zusammenhangs; $-1 \leq \text{Gamma} \leq +1$.
- 15 Diese Folgerungen gehen konform mit den Beobachtungen von E. Musen (Zur Situation des Singens in der Bundesrepublik Deutschland, Bd. 2, Die Lieder, Köln 1975, S. 165), wonach Frauen eher sanftere, stillere Lieder, Männer dagegen eher Lieder mit kräftigem Ton bevorzugen. Vgl. II. F. Abeles/S. Y. Porter: The sex-stereotyping of musical instruments, in: Journal of research in music education, Summer 1978, Wisconsin 1978.
- 16 Vgl. R. Dittrich: Hemisphärenspezifische Verarbeitung simultan bzw. sukzessiv zu erfassender Stimuli. Masch. Diss., Wien 1979.

Walter Scheuer
 Grasweg 4 B
 D-3013 Barsinghausen

Erfahrungen mit dem Gruppeneinsatz von elektronischen Tasteninstrumenten im Unterricht

BERND ENDERS, FRANZ FIRLA, DOROTHEUS PLASGER

*Günter Kleinen (Hg.): Musik und Kind. - Laaber: Laaber 1984.
(Musikpädagogische Forschung. Band 5)*

Betrachtet man gegenwärtigen Musikunterricht, so fällt trotz verschiedentlich geäußerter Bedenken immer noch eine starke Betonung der rezeptiven und reflexiven Verhaltensweisen gegenüber Musik auf. Sowohl die wissenschaftstheoretische Ausrichtung der Lerninhalte als auch die Idee der Wahrnehmungs-erziehung am Beispiel Musik verdrängten die musikpraktischen Anteile, also Produktion und Reproduktion von Musik, die sich im wesentlichen auf Liedgesang, gelegentlichen Einsatz von Orff-Instrumenten, Blockflöten oder solistisches Schülervorspiel beschränken.

Außerhalb des normalen Unterrichts bieten Orchester, Jazzensembles etc. — wenn überhaupt vorhanden — nur dem außerschulisch am Instrument vorgebildeten Schüler eine Chance, sich musikalisch zu betätigen. Auch die Mitwirkung im Schulchor ist nicht selten an begabungsorientierte selektive Aufnahmeverfahren gebunden.

Wir an anderer Stelle bereits ausgeführt wurde¹, läßt sich eine Reihe von schwerwiegenden Gründen für eine Gewichtsverschiebung des Musikunterrichts zugunsten des musikpraktischen Anteils anführen, die hier nicht wiederholt werden sollen.

Folgerungen und Überlegungen zum Keyboardprojekt

1. Es wird eine stärkere Füllung des Musikunterrichts jeder Schulstufe und Schulform mit musikpraktischen Anteilen für *jeden* Schüler angestrebt. Das Fach Musik bedarf mehr als viele andere Unterrichtsfächer eines handlungsorientierten Ansatzes, denn von jeher ist die (aktive) musikalische Tätigkeit ein wesentlicher, vielleicht sogar der entscheidende Bestandteil des musikalischen Erlebens. Daß das (passive) Hören von Musik durch die audio-technischen Medien ein großes 'Obergewicht erhalten hat, soll keinesfalls negativ hingestellt werden; jedoch ist nicht einzusehen, wieso der Musikunterricht nicht einen ernsthaften Versuch machen sollte, wenigstens einige grundsätzliche Kompensationsmöglichkeiten anzubieten.

Firla, der die beim Instrumentalspiel gegebene Möglichkeit des *mitspielenden Hörens* (in dreifacher Hinsicht: selbst spielen und sich zuhören, andere hören und mitspielen, anderen zuhören und innerlich mitspielen) hervorheben möchte, kommt aufgrund der Unterrichtspraxis an Hauptschulen zu der Überzeugung: „Reiner ‚Hör‘-Unterricht kann keinen umfassenden Beitrag zum Verständnis von Musik leisten. Dies gilt erst recht für die populäre Musik, deren Funktion vom ‚analytischen‘ Hören nicht adäquat erfaßt werden kann. Der sinnliche Nachvollzug durch das eigene Musizieren ist eine apriorische Bedingung jeden Musikunterrichts.“²

2. Die aufgestellte Forderung nach einer stärkeren Berücksichtigung der musikpraktischen Handlung im Unterricht kann das Tasteninstrument erfüllen, sofern es möglichst *jedem* Schüler zur Verfügung steht. Dabei dient das Tasteninstrument vorrangig als Hilfsmittel zur Erarbeitung von musiktheoretischen Grundlagen. Alle mit dem elementaren Instrumentalspiel gekoppelten didaktisch-methodischen Intentionen sind mit dem Tasteninstrument zweifellos ebensogut, wenn nicht besser als mit anderen Instrumententypen realisierbar. Dabei spricht natürlich nichts dagegen, daß darüber hinaus die Ausbildung gewisser musikalischer Grundfertigkeiten angestrebt wird.

Aus *methodischer Sicht* ermöglicht das Tasteninstrument eine leichtere Tonbildung als Blas- oder Saiteninstrumente sowie eine erhebliche leichtere Spieltechnik als Stabspiele, deren Nachteile ebenfalls von uns bereits diskutiert wurden (kein Akkordspiel, geringe Bestimmbarkeit von Tondauer und Lautstärke, kaum unterscheidbarer Klang, als Kinderinstrument ‚verrufen‘ u.a.m.).³

Tasten können anschaulich mit Tönen der Tonleiter in Korrelation gebracht, benannt oder auch koloriert werden, wie es bei E-Organen bekanntlich bereits gehandhabt wird. (Auch wenn solche Methoden einem nicht ganz unproblematischen Bereich der Instrumentalausbildung entstammen, sollte man sie nicht vorschnell abtun, sondern ihre mögliche Effizienz für die Vermittlung von musiktheoretischen Grundlagen erst überprüfen.)

Über die Taste wird der Ton zum anschaulichen Gegenstand. Die ‚klingende Notentafel‘ kann ergänzend eingesetzt werden.

Die Tastatur verspricht nicht zuletzt eine günstigere Ausgangslage zum Umgang mit Notenschrift. Schon Venus hebt hervor, daß das ‚Spielen nach Noten‘ dem Schüler eher gelingt als das ‚Singen nach Noten‘, da es „keine *unumgängliche* Bedingung (ist), daß der Schüler eine zu realisierende Notenfolge zuvor innerlich hört“. Und daß „die Erzeugung des richtigen ‚oder zumindest eines annähernd richtigen Tones bei entsprechender Handhabung

durch das Instrument selbst gewährleistet wird“⁴, gilt naturgemäß in besonderem Maße für das Tasteninstrument.

Berichte aus Japan zeigen, daß man dort offenbar schon länger auf das Tasteninstrument im Musikunterricht setzt, da „es erlaubt, das Tonsystem nicht nur hör- und sichtbar, sondern ‚begreif‘-bar im Sinne des Wortes zu machen“.⁵ Zimmerschied führt die Erfolge des japanischen Musikunterrichts ausdrücklich auf das Gruppenmusizieren mit Tasteninstrumenten zurück. Man muß es zwar gewiß noch diskutieren, aber es klingt erfrischend offen, wenn er hinzufügt: „Das Löcherzudecken auf der Blockflöte, das Schrumbum auf dem Orff-Päukchen und das fröhliche Pitschpatsch der ‚Körperinstrumente‘ allein sind gegen das solide und ernsthafte Arbeiten mit weißen und schwarzen Tasten allenfalls eine unverbindliche Beschäftigungstherapie.“⁶

In *didaktischer Hinsicht* ist es zumindest zum gegenwärtigen Zeitpunkt schwierig, die immensen Möglichkeiten des Tasteninstruments zu umreißen, da es prinzipiell kaum einen Unterrichtsinhalt geben dürfte, der nicht vom Tastenspiel in irgendeiner Form Gewinn davontragen könnte. Da die Tastatur außer dem rhythmischen sowohl den melodischen als auch den harmonischen Parameter zugänglich macht, sind dem musikalischen Erleben, Lernen und Praktizieren keine engen Grenzen gesetzt.

Die Klaviatur ist wohl das bekannteste und meistbenutzte Bedienungsfeld zum Spiel eines Instruments; durch die elektronischen Tasteninstrumente, die bereits mehr oder weniger gut in der Lage sind, herkömmliche mechanische Instrumente zu ersetzen, wird die Bedeutung der Tastatur für das Musizieren eher noch wachsen.

3. Der nächste Schritt bei der Suche nach einem optimalen Gruppeninstrumentarium ist die Entscheidung für Keyboards, d. s. alle elektronischen Tasteninstrumente wie E-Orgel, E-Piano und Synthesizer, die aufgrund der schnell fortschreitenden musikelektronischen Technik nicht nur immer preiswerter, sondern auch klanglich immer interessanter und akzeptabler werden.

Das wichtigste Argument, das für die elektronischen Tasteninstrumente spricht, ist die Möglichkeit der *individuellen Stillarbeit*, eine ungemein wichtige Phase allen Unterrichts, die nunmehr auch für die musikpraktischen Anteile des Musikunterrichts nutzbar gemacht werden kann, so wie es im Kunstunterricht seit jeher praktiziert wird. (Unvorstellbar wäre jener Kunstunterricht, dessen Unterrichtsziele nur durch Anschauen und Interpretieren von Bildern verwirklicht würden. Genau damit scheint sich der Musikpädagoge jedoch zufrieden geben zu wollen.)

Jedem Schüler kann durch das Musizieren mit elektronischen Keyboards eine ungestörte, von Lehrer und Mitschülern nicht kritisch beobachtete, aber auch eine nicht störende Soloprobe ermöglicht werden. Hierin liegt ein unschätzbare psychologischer Vorteil, der sich auch bei ersten Erprobungen des Keyboardeinsatzes an der Universität Osnabrück sofort herausstellte. Die Studenten begrüßten und nutzten spontan die Möglichkeit, Kadenzspiel, Liedbegleitung, Improvisation und andere obligate Studienanteile aus dem Bereich der Harmonielehre erst individuell und unbeobachtet unter dem Kopfhörer zu üben, bevor man die Arbeitsergebnisse den anderen Teilnehmern vorstellte.

(Als Nebeneffekt ergibt sich in diesem Ausbildungsbereich zusätzlich die Vermeidung von Leerlauf, der zwangsläufig entsteht, wenn zur musikalischen Demonstration des zu vermittelnden oder vermittelten Stoffs nur ein einziger Flügel zur Verfügung steht.⁷)

Der Vorteil des Stillmusizierens ergibt sich im übrigen bei allen elektronischen Instrumenten wie E-Gitarre etc. wie auch bei den neuerlich verfügbaren elektronischen Schlagzeugen, die mit einer automatischen Rhythmusmaschine keinesfalls verwechselt werden dürfen.

Ein Keyboard ist zudem leicht transportabel (wenn eine feste Installation nicht vorgezogen wird), es verfügt i. a. über verschiedene Klangfarben und Tonlagen (Register); es ermöglicht die bequeme Organisation des Zusammenspiels in Gruppen oder im tutti oder das behutsame Ausblenden eines ‚Falschspielers‘, das Hervorheben des Solisten etc., sofern Mischpultanlage oder Konferenzschaltung vorhanden sind. Andere E-Instrumente wie E-Gitarre, E-Baß, Variophon, Electronic Drums und sequenzergesteuerter Synthesizer (z. B. für ostinate Begleitmuster) sind leicht integrierbar; das Abspeichern auf Tonband (zur Hörkontrolle, zur Klangrealisation etc.) oder das Spiel zum Playback, zur Rhythmusmaschine (z. B. als Taktgeber) ist vollkommen problemlos. Ist wie beim MUSIDACTA-System eine Konferenzschaltung eingebaut, bestehen extrem komfortable Kommunikationsmöglichkeiten zwischen Schüler und Lehrer sowie zwischen den Schülern untereinander, das Zusammenspiel in *beliebigen* Gruppierungen wird machbar.

Mit den elektronischen Tasteninstrumenten lassen sich die oben angeführten Unterrichtsinhalte im wesentlichen ebenso erarbeiten wie mit dem herkömmlichen Tasteninstrument. Jedoch bieten viele Keyboards in dynamischer und vor allem in klangfarblicher Hinsicht einige entscheidende Vorteile gegenüber mechanischen Tasteninstrumenten wie Melodica oder Akkordeon, da Lautstärkebeeinflussung, Registerwahl, Effekte weitere musikalische Aspekte zu-

gänglich machen. Synthesizer sind darüber hinaus in fast beliebiger Weise klangmodulatorisch ausbaufähig.

Damit können weitere Themenbereich für den Musikunterricht auch in musikpraktischer Hinsicht erschlossen werden. Die Welt der modernen Musikelektronik und Audiotechnik, die Entstehung eines popmusikalischen ‚sounds‘, das elektronische oder live-elektronische Klangexperiment oder das Material der Elektronischen Musik brauchen als Unterrichtsgegenstand nicht mehr ausschließlich auf reflexivem und rezeptivem Wege vermittelt zu werden.

Mögliche Bedenken gegen den Einsatz von Keyboards im Musikunterricht

Daß der elektronische Klang ein unmusikalischer, weil unnatürlicher Klang ist, behauptet ernsthaft niemand mehr. Daß der elektronische Klang häufig durch eine gewisse Starre gekennzeichnet ist, trifft zumindest für einfache E-Orgeln und E-Pianos zu, da üblicherweise alle Töne durch einfache Frequenzteilung aus einem einzigen Oszillator gewonnen werden, so daß alle erzeugten Schwingungen absolut phasenstarr erfolgen. Hier handelt es sich jedoch allein um eine Sache des technischen Aufwands, der bei höherwertigen elektronischen Instrumenten denn auch zu klanglich befriedigenden Ergebnissen führt.

Ähnlich läßt sich hinsichtlich des Problems oft gehörter periodischer Klangverläufe der popmusikalisch üblichen Synthesizerprogrammierung argumentieren. Die häufig zu beobachtende klangmodulatorisch starre Tongebung⁸ ist nicht instrumentenspezifisch, denn das Klangniveau des elektronischen Instruments ist allein eine Frage des musikalischen Anspruchs des Spielers. Gerade der Synthesizer fördert wahrscheinlich optimal die auditive Empfindlichkeit für musikalische Klanggestaltung, da diese vom Schüler formbar ist. Z. B. ist ein Vibrato auf dem Klavier, der Melodica, der Blockflöte etc. nicht realisierbar, beim Synthesizer ist es dagegen nur eine Sache des Wollens, der musikalischen Intention.

Ein anderer Einwand gilt den Kosten eines elektronischen Instruments, die bei der Anschaffung eines Klassensatzes gewiß von einiger Bedeutung sind. Als Anhaltspunkt seien Preise von ca. 500,— bis 1000,— DM für E-Orgel und Keyboard, 700,— bis 1500,— DM für monophone Synthesizer genannt; polyphone Synthesizer mit den vielseitigen Möglichkeiten klangexperimentell

ausgelegter Modulsysteme sind zur Zeit ah ca. 3000,— DM zu haben und werden in naher Zukunft noch billiger.

Bedenken kann man auch bezüglich des möglichen Kabelwirrwarrs äußern. Dem kann entgegengehalten werden, daß einmal für fest aufgebaute Einrichtungen wie das MUSIDACTA-System dieses Problem nicht gilt und für flexibel konzipierte Systeme wie das GKS verschiedene Lösungen denkbar sind, die allerdings je nach betriebenem technischen Aufwand bestimmte Einschränkungen der aufgezeigten didaktisch-methodischen Möglichkeiten zur Folge haben. So könnten etwa der Einsatz batteriebetriebener Keyboards oder die drahtlose Übertragung zur Mischpult/ Verstärkeranlage oder auch nur die geschickte Aufstellung der Schülerarbeits-tische entlang der, Wand des Unterrichtsraumes für eine befriedigende Lösung sorgen.

Schlußbemerkungen

Verglichen mit den soziokulturellen und sozioökonomischen Umwälzungen, die die heutige Informationstechnik mit sich bringt, dürfte der von musik-elektronischen Techniken ausgehende Wandel musikalischer Rezeptionsformen, instrumentaler Spieltechniken und musikästhetischer Normen geradezu lächerlich unbedeutend ausfallen. Dennoch ist keineswegs einzusehen, wieso sich die Anerkennung neuer Techniken immer wieder viele Jahre hinzieht, obwohl Pädagogik gerade umgekehrt eher den Vorreiter spielen müßte. Immerhin hat die Schule den Auftrag, die junge Generation auf *zukünftige Aufgaben* vorzubereiten. Ideologisch bestimmte, rückwärts-gewandte bewahrende Anschauungen brachten dem Fach nur den Ruf ein, an der Realität vorbei zu lehren. Aufgehalten wurde eine Entwicklung noch nie. Daher ist es grundsätzlich besser, sich einer neuen Technik zu stellen, um sie beherrschen *und nutzen* zu lernen. Kulturelle Errungenschaften haben immer mit Technik zu tun; auch der hochkomplizierte Flügel ist bloß ein technischer Apparat, solange der Mensch ihn nicht musikalisch einsetzt. Es ist alles nur eine Frage der Zeit, wann eine Neuentwicklung wie einstmals der Schallplatten-spieler zum normalen Inventar eines 'Unterrichtsraumes gehört. Anstatt sich vor einem neuen Medium zu ängstigen, wäre es sinnvoller, es kennen-zulernen, seine Möglichkeiten einzuschätzen, positive wie negative Folgen zu ermitteln und entsprechende.. Lehr- und Lernmodelle zu erstellen und zu disku-tieren.

Es ist z. B. einigermaßen erstaunlich, daß ein Instrument wie die 50 Jahre alte elektronische Orgel (aus musikpädagogischer Sicht) immer noch ein

musikalisches Randdasein führt und diverse diskussionswürdige Unterrichtsmöglichkeiten dem von primär finanziell interessierten Geschäftsleuten vermittelten Unterrichtsangebot überläßt.

In diesem Sinne wäre es an der Zeit, die Ergebnisse der beiden Projekte von Firla und Plasger interessiert aufzugreifen und weitere Erfahrungen an anderen Schulstufen und Schulformen anzustreben (Oberstufe und Grundschule). Und es wäre verfehlt, wenn mit Blick nach Fernost ein dort erfolgreiches Unterrichtsmodell mit seinen spezifischen didaktisch-methodischen Implikationen unreflektiert für unseren Musikunterricht übernommen würde.

Mit dem elektronischen Tasteninstrument eröffnet sich eine große Bandbreite didaktischer und methodischer Möglichkeiten für einen zeitgemäßen Musikunterricht; die Erfahrungsberichte, die Unterrichtsbeispiele und der von den Studierenden Uwe Plasger und Ulrich Hilgefert der Universität Osnabrück dankenswerterweise erstellte 'Videofilm sollen einen ersten Eindruck von den bisher gemachten Erfahrungen vermitteln.

Anmerkungen

1. Firla, F./Enders, B./Plasger, U.: Die nahezu intelligenten Tasten geprüft, in: NMZ Juni/Juli 1983, S. 13.
2. Firla, F.: Pilotprojekt zum Gruppeneinsatz von Keyboards im Musikunterricht, aus einem unveröffentlichten Manuskript.
3. Firla, F./Enders, B./Plasger, U.: ebenda.
4. Venus, D.: Unterweisung im Musikhören, Wuppertal 1969, S. 51f.
5. Schmidt-Köngernheim, W.: Die Entfaltung der musikalischen Begabung im Kindesalter, in: MuB 4, 1983, S. 13; vgl. auch die Beiträge von D. Zimmerschied, H. Suzuki und A. Hintz im gleichen Heft.
6. Zimmerschied, D.: Musikerziehung in Japan aus deutscher Sicht, in: MuB 4, 1983, S. 7.
7. Für das Wintersemester 1983/84 ist an der Universität Osnabrück im Fach Musik ein Projekt geplant, das unter Zuhilfenahme mehrerer E-Orgeln die Möglichkeiten des Tasteninstrumentes in der Hochschulausbildung ermitteln soll. Erste Versuche, die Ausbildung in der Harmonielehre zu unterstützen, verliefen vielversprechend.
8. Vgl. dazu B. Enders: Substantielle Auswirkungen des elektronischen Instrumentariums auf Stil und Struktur der aktuellen Populärmusik, in : Musikpädagogische Forschung. Bd. 4, Musikalische Teilkulturen, S. 265-296.

Dr. Bernd Enders

Wilhelm Mentrup Weg 10

4500 Osnabrück

Franz Firla

Duisburger Str. 327

4330 Mülheim/Ruhr

Dorotheus und Uwe Plasger

Birkenweg 32

2833 Groß Ippener

Erfahrungsbericht und Fragebogenauswertung zum Gruppeneinsatz von Keyboards im Musikunterricht in einer Gemeinschaftshauptschule

FRANZ FIRLA

*Günter Kleinen (Hg.): Musik und Kind. - Laaber: Laaber 1984.
(Musikpädagogische Forschung. Band 5)*

Vorlaufphase

Am Ende des ersten Halbjahres sollte sich erweisen, ob das Projekt überhaupt sinnvoll und verantwortbar über zwei Jahre fortgeführt werden kann. Vieles war zu erproben, zu erfinden, zu suchen. Schwierigkeiten technischer Art waren zu überwinden, da noch nicht die Geräte zur Verfügung standen, die wir uns gewünscht hätten. Auch führte die relativ kleine Zahl von 10 Geräten für meist über 20 Schüler pro Klasse zu organisatorischen Problemen, für die wieder technische Lösungen z. B. durch zusätzlichen Kopfhöreranschluß nötig wurden. Dank der großzügigen Bereitstellung finanzieller Mittel für die Verkabelung durch die Schule lief das Projekt ab April in der geplanten Form. Die Schüler arbeiteten überdurchschnittlich gut mit. Es gab keine einzige nennenswerte Disziplinschwierigkeit,; keine Resignation und nicht das übliche Aufspringen beim Klingelzeichen. Die Zeit wurde fast immer als zu kurz empfunden!

Die im folgenden festgehaltenen Erfahrungswerte dienen als Anhaltspunkte für die Erarbeitung von Kriterien, die wir im weiteren Verlaufe des Projekts beobachten wollen bzw. bei ähnlichen Projekten als Vergleichsmomente heranziehen können.

Als erstes sei die Selbsteinschätzung der Schülers aufgezeigt, wie sie in einer Meinungsumfrage per Fragebogen nach den ersten sechs Monaten festgestellt wurde (Mitte 1982). Gefragt wurden 137 Schüler aus 7 Unterrichtsgruppen. Bei der als T5 geführten Gruppe handelte es sich um türkische Schüler, die einmal pro Woche mit der 5a zusammen Musikunterricht erhielten. Wir haben sie herausgezogen, um abweichendes Verhalten erkennen zu können. Außer 6a, 6h und 7b hatten alle Gruppen 2 Wochenstunden. Die Fragen wurden eingehend erläutert und auch den Türken verständlich gemacht. Der Fragebogen garantierte die Anonymität der Schüler.

Fragenbogen-Auswertung

Frage 1: Vergleiche den MU ohne und mit Keyboards.
 Welcher hat dir persönlich besser gefallen?
 a) ohne b) mit c) beide gleich

Ergebnis: Fast alle Schüler (92%) finden den MII mit Keyboards besser als den vorangegangenen ML beim gleichen Lehrer.

Kommentar: Die auch im folgenden relativ starke Abweichung der Wahlpflichtgruppe WP 7/8 (b = 77 %) erklärt sich aus einer etwas enttäuschten Erwartung. Über die Hälfte hatten sich für die Gruppe entschieden, weil eine Band gegründet werden sollte. Nun wurde die Zeit für Keyboards und Band geteilt:

Die türkischen Schüler nahmen zum ersten Mal an einem deutschen MU teil; sie hatten keinen Vergleich (I) = 100 %).

In der 5b gab es zu Anfang relativ viele Schüler, denen das Spiel auf den Tasten große Mühe bereitete (b = 83 %).

Frage 2: Wenn du dich bei Frage 1 für „mit“ (h) entschieden hast, kreuze Gründe dafür an. Mehrere Antworten sind möglich.
 a) man lernt mehr b) es macht Spaß c) man lernt ein Instrument
 d) man bekommt Anregungen für die Freizeit

Ergebnis: Mehr als 1/3-der Antworten (35%) belegen, daß die Arbeit mit den Keyboards vor allem. Spaß macht. Die Möglichkeit, im normalen MU ein richtiges Instrument zu erlernen, war für viele ebenso maßgebend für ihre positive Haltung (30,4). Der Freizeitwert wurde zurückhaltend gewertet, wohl wegen der fehlenden Instrumente zu Hause (19,4). Ein Lernzuwachs im MU interessiert die Schüler naturgemäß weniger als den Lehrer (15,4).

Die Zahlen lassen vermuten, daß mit dem Alter der Wunsch, ein Instrument wirklich zu lernen, zunimmt. Der Freizeitwert steigt mit dem Interesse an Musik. Deshalb wird er von der Wahlpflichtgruppe am höchsten angegeben (23,8)!

Frage 3: Was hat dir besonders bei der Arbeit mit Keyboards gefallen?
 Du darfst bis zu fünf Antworten ankreuzen!

a) Fingerübungen b) Lieder spielen c) mit den anderen zusammenspielen d) nach Noten spielen e) Vormachen (OHP)—Nach-

machen f) Harmonielehre g) nach Fingersatz (Zahlen) spielen h) freier Fingersatz i) zu einem Tonband/Platte spielen j) singen und begleiten k) der eingebaute Rhythussteil.

③	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k
5a	10,9	18,2	7,3	7,3	3,6	1,8	5,5	0	10,9	14,5	20,0
5b	10,0	16,7	8,3	8,3	8,3	0,0	3,3	8,3	8,3	10,0	18,3
T5	6,7	0,0	13,3	26,7	6,7	0,0	0,0	6,7	6,7	20,0	13,3
6a	8,4	10,5	10,5	6,3	6,3	2,1	6,3	10,5	10,5	13,7	14,8
6b	7,4	23,4	7,4	9,6	3,2	1,1	2,1	5,3	10,6	15,6	13,8
7b	7,6	19,0	11,4	5,1	8,7	0,0	6,3	8,7	11,4	11,4	10,1
WP 7/8	9,5	21,4	11,9	0,5	0,5	0,0	0,5	0,5	4,8	4,8	19,0
9	8,6	24,3	5,7	1,4	2,8	1,4	5,7	7,1	18,6	5,7	18,6
D	8,6	18,2	9,0	6,9	5,5	0,98	4,7	6,9	11,4	12,2	15,7

Ergebnis: Die Schüler bevorzugen, folgende Unterrichtsinhalte bzw. Aktionsformen:

1. Lieder spielen (18,2 % der Antworten)
2. mit dem Rhythussteil spielen (15,7 % d. A.)
3. singen und. begleiten (12,2 % d. A.)
4. zu einem Original (Band/Platte) (11,4 %)
5. mit anderen zusammenspielen (9,0 %)

Kommentar: Die große Wertschätzung von Liedern/Melodien, besonders aus dem vertrauten populären Bereich, als Grundlage unseres Anfangsunterrichts mit Keyboards bestätigt unsere Erwartung hinsichtlich der Motivation durch Popmusik.

Das Ergebnis gibt einen deutlichen Hinweis auf die Bedeutung des Singens im Musikunterricht.

Großes Interesse bringen die Schüler dem Schlagzeugteil entgegen, was wohl dem Spieltrieb zuzuschreiben ist. Die Neugier verstärkte ich ungewollt durch das Verbot, den Rhythmusteil selbständig einzuschalten. Beabsichtigt war, dem Spielzeugimage des kleinen Gerätes entgegenzuwirken und eine frühe sklavische Bindung an einen Rhythmusroboter zu verhindern. Damit unterschätze ich keinesfalls den sinnvollen Einsatz auf einer fortgeschrittenen Lernstufe oder als Metronom vom Lehrgerät aus beim gemeinsamen Spiel.

Frage 4: Kennst du dich jetzt auf den Tasten aus?
(Welche Töne/Noten auf welchen Tasten?)
a) ein wenig b) ziemlich gut c) sehr gut

Ergebnis: Fast die Hälfte der unterrichteten Schüler schätzt ihre Kenntnisse als „ziemlich gut“ ein. Annähernd 1/3 ist sogar der Meinung, sehr gut mit Tasten zurechtzukommen.

Kommentar: Am vorsichtigsten taxieren die älteren Schüler ihre Fähigkeiten, die sie zum großen Teil als „ein wenig“ einstufen. Im Kontrast fühlen sich die Schüler der 5a mit 66,7% sehr guten Kenntnissen äußerst selbstbewußt.

Die Selbsteinschätzung durch die Schüler liegt sehr nahe der Beurteilung des Leistungsstandes durch den Projektleiter: Nach einem halben Jahr arbeiten bereits 3/4 der Schüler wesentlich zügiger als am Anfang. Dabei spielt natürlich die Zahl der Wochenstunden eine Rolle.

Frage 5: Hast du den Wunsch, auf solch einem Keyboard auch zu Hause musizieren zu können?
a) noch nicht b) nein, überhaupt nicht c) weiß nicht
d) ja, auf jeden Fall

Ergebnis: Etwas mehr als die Hälfte der Schüler (51,8%) äußert bereits nach einem halbem Jahr den Wunsch nach einem eigenen Keyboard. Knapp 1/3 kann sich im Augenblick noch nicht entscheiden. Nur wenige (3,6%) wissen mit einem eigenen Keyboard nichts anzufangen.

Kommentar: Die Zahl der Unentschlossenen erscheint uns relativ hoch. Vermutlich gibt die realistische Einschätzung der Realisierbarkeit des Wunsches den Ausschlag. Das gilt für die Türken in besonderem Maße (42,9%). Auffallend der hohe Anteil der 5. Schuljahre bei Antwort d (über 80%!).

Die entscheidendste Ablehnung erfährt das Gerät von der WP-Gruppe (b = 23,1 %), was Ausdruck der anderen Erwartungshaltung ist, aber auch damit zusammenhängen könnte, daß sie gerade einen Gitarrenkursus absolviert hatten und primär an einer eigenen Gitarre interessiert waren.

Frage 6: Sollte jeder Schüler ein Instrument im MIJ zur Verfügung haben oder ist eine Zusammenarbeit von zwei Schülern möglich?
a) jeder muß ein Instrument haben b) es geht zu zweit
c) es geht nur im Ausnahmefall zu zweit d) weiß nicht

Ergebnis: Die große Mehrheit der Schüler (75,9%) ist durchaus einverstanden, sich ein Gerät mit dem Nachbar teilen zu müssen.

Kommentar: Die Schüler wurden darauf hingewiesen, daß die Beschaffung von 20 und mehr Geräten die Schule vor fast unlösbare Aufgaben stellt. Sie sollten sich aber in ihrer Entscheidung nicht beirren lassen, falls sie eine Teilung des Keyboards mit ihrem Nachbarn für sehr hinderlich hielten. Wir beobachteten eine Zunahme der Kooperationsbereitschaft, als auch der pausierende Schüler per Kopfhörer mit dem Gerät verbunden werden konnte: Auf diese Weise war eine gegenseitige Kontrolle und Korrektur möglich. Bei den Türken mußte ich oft eingreifen, da sie sich selbst mit ihren Landsleuten nicht gerne ein Gerät teilten.

Das Ergebnis bringt dem GKS drei Vorteile:

- a) partnerschaftliches Lernen,
- b) gegenseitige Kontrolle, Entlastung des Lehrers,
- c) Reduzierung der Anschaffungskosten.

Frage 7: Sind die kleinen Tasten gut spielbar oder sollte man besser normale Tastengrößen einbauen?
a) weiß nicht b) komme gut zurecht c) ist zu klein

Ergebnis: Die große Mehrheit der Schüler (81,8%) hat den Eindruck, mit den kleinen Tasten gut zurechtzukommen.

Kommentar: Die Schüler haben natürlich kaum Vergleichsmöglichkeiten und den jüngeren bringen kleine Tasten ohnehin keine Nachteile. Abweichende Antworten kommen deshalb überwiegend von den Schülern, die laut Angaben zu Hause eine Orgel besitzen. Wir haben uns im Hinblick auf ein neues Schulinstrumentarium gegen ein kindertümliches Spielsystem (Orff)

ausgesprochen und die Übertragbarkeit schulischer Lernerfolge auf normale Musikinstrumente gefordert. Inwieweit die kleinen Tasten diesen Intentionen entgegenstehen, muß noch überprüft werden. Vorläufig entscheiden wir uns für eine normale Tastatur.

- Frage 8: Reicht die Lautstärke des Kopfhörers aus, um sich selbst ohne Störung von außen gut hören zu können?
- a) reicht
 - b) reicht nicht
 - c) müßte viel lauter sein
 - d) müßte etwas lauter sein

Ergebnis: Die Leistung des Gerätes bei Kopfhörerbetrieb stellt nur etwas mehr als die Hälfte der Schüler zufrieden. Fast ein Drittel fordern eine größere Lautstärke!

Kommentar: Große Lautstärke erfreut sich natürlich bei Kindern und Jugendlichen einer unbekümmerten Beliebtheit. So sprechen sich die 9. Klassen sogar zu 50% für mehr „power“ aus, auch wenn es eigentlich für den Lernbetrieb ausreichen müßte.

Das Gerät verliert an Leistung,

- a) wenn es mit zwei Kopfhörern betrieben wird,
- b) wenn alle Geräte mit einem Mischpult verbunden sind.

In diesen Situationen — das war während des Projekts meist der Fall — reicht die Leistung der PS 3 nicht aus.

- Frage 9: Würdest du einen Kursus für Orgel oder Klavier freiwillig am Nachmittag besuchen, wenn er in der Schule angeboten würde?
- a) nein
 - b) ja
 - c) weiß nicht
 - d) hängt vom Preis ab

Ergebnis: Etwas mehr als ein Drittel (34,3%) der Schüler würde freiwillig einen Kursus (evtl. auch gegen Gebühren) außerhalb ihres Stundenplans und ohne Notengebung besuchen (a = 27,7%, c = 19,7%, d = 19%).

Kommentar: Gerade diese Frage muß eng im Zusammenhang mit dem sozialen Umfeld betrachtet werden. Es ist deshalb als außerordentlicher Erfolg zu werten, wenn die Hauptschüler eine freiwillige Schulveranstaltung besuchen wollen.

Es ist nicht zu übersehen, daß etwa ein Drittel ein derartiges Angebot abschlägt. Vielleicht steckt bei diesen und bei den noch Unentschlossenen (19,7%) unbewußt die berechtigte Forderung nach einem Instrumentalunter-

richt innerhalb des normalen Stundenplanes dahinter. Warum soll der Schüler etwas in seiner Freizeit nachholen, was normaler Musikunterricht vielleicht auch leisten kann?

Leistungsmessung

Wir haben in der Vorlaufphase auf eine exakte Leistungsmessung durch schriftliche Tests verzichtet. Bewertet wurden wie bisher die verbale Mitarbeit, die theoretischen Kenntnisse (Noten) und die Beteiligung an gruppenmusikalischen Aktionen. Daneben bestand aber zusätzlich die Chance, sich durch ein fehlerfreies Vorspiel am Ende einer Einstudierphase eine gute Zensur zu erwerben. Dreimal wurde das Vorspiel zur Pflichtübung gemacht und zensiert. Wo die Möglichkeit bestand, habe ich die Zeugniszensur mit der vorangegangenen Zensur verglichen, um Aufschluß darüber zu erhalten, wie sich das GKS auf die Zensuren in Musik auswirkt.

Ergebnis: Fast die Hälfte (43,6%) der unterrichteten Schüler konnte sich in Musik verbessern! Mehr als ein Drittel (37,6%) erreichte die alte Zensur. Nur knapp 1/5 verschlechterte sich während dieser Zeit (18,8%).

Kommentar: Bei 137 Schülern erschien nur 5 mal die Note mangelhaft auf dem Zeugnis. Die Note ungenügend wurde nicht erteilt.

Offensichtlich fiel es einigen Schülern schwer, im praktischen Musizieren an die verbalen Leistungen anzuschließen, die ihnen eine gute oder befriedigende Zensur gesichert hatte (bes. im 6. Schuljahr zu beobachten). Besonders auffällig war die Steigerung der 9. Klasse. Die alte Zensur war im Klassenverband erteilt worden, die neue im musischen Neigungsfach Musik. Sicher ist es zu früh, aus dem Ergebnis allgemeine Schlüsse zu ziehen. Es beweist aber in diesem Fall, daß die Zensuren durch die Arbeit mit dem GKS insgesamt positiv beeinflusst wurden. Die Gründe dürften einmal im hohen Motivationsgrad des GKS und zum anderen in der neuen Möglichkeit liegen, im Unterricht angeeignetes Tastenspiel zu benoten.

10. Bemerkungen: Die zahlreichen Bemerkungen lassen sich in drei Kategorien unterbringen:

- a) Zusätzliche ausdrückliche Bekundung des Gefallens (15%),
- b) Bestätigung des Besitzes einer Orgel zu Hause (9 %),
- c) Forderung nach mehr Zeit (3%).

Kommentar:

- a) Wenn 15 % der Schüler am Ende des Fragebogens noch einmal ausdrücklich bestätigen, wie gut ihnen der Unterricht mit dem GKS gefallen hat, deutet dies überzeugend auf den hohen Motivationsgrad des GKS hin.
- b) Bei den schülereigenen „Orgeln“ handelt es sich erfahrungsgemäß um billige Kaufhausangebote, deren Klang nach Aussagen der Kinder meist nicht mit dem (keineswegs teuren) Unterrichtsmodell konkurrieren kann.
- c) Die Forderung nach mehr Unterrichtszeit für das GKS kam von den Klassen 6a, 6b und 7h, die mit nur einer Wochenstunde auskommen mußten. In der Tat dürfte eine Wochenstunde für die Arbeit mit dem GKS nicht ausreichen.

Franz Firla
Duisburger Str. 327
D-4330 Mülheim/Ruhr

Das Keyboard-System MUSIDACTA

Beschreibung, Unterrichtsbeispiele, Erfahrungen

DOROTHEUS PLASGER / UWE PLASGER

*Günter Kleinen (Hg.): Musik und Kind. - Laaber: Laaber 1984.
(Musikpädagogische Forschung. Band 5)*

Im Bremer „Schulzentrum an der Kornstraße“ ist seit ca. zwei Jahren ein Keyboard-System im Einsatz, das den eingangs genannten Aspekten Rechnung trägt. Dem Sprachlabor ähnlich setzt sich diese Anlage mit dem Namen MUSIDACTA aus den Schülerplätzen und dem Lehrer-Regiepult zusammen.

Das Regiepult des Lehrers ist mit einem Keyboard von 4 1/2 Oktaven Umfang, einem Stereo-Verstärker, einem Mischpult, einem elektronischen Schlagzeug mit Begleitautomatik, einer Konferenzschaltung sowie Plattenspieler und Tonband ausgestattet.

Das Instrument des Schülers ist ein 3-oktaviges Keyboard mit Klangfarbreglern, einem einstellbaren elektronischen Metronom und einer Konferenzschaltung mit Kopfhörer und Mikrofon.

Wichtigster Unterschied zu anderen Keyboard-Systemen ist die Konferenzschaltung, denn damit bietet Musidacta die Möglichkeit des Wechselsprechens zwischen dem Lehrer und dem einzelnen Schüler oder allen Schülern. Diese Einrichtung erlaubt nicht nur miteinander zu sprechen, sondern auch miteinander zu spielen und zu überspielen, d. h. Gruppenbildung zum gemeinsamen Musizieren ist bequem realisierbar. Größter Vorteil der Konferenzschaltung aber ist, daß alle Schüler gleichzeitig und unabhängig voneinander und ohne sich gegenseitig zu beeinflussen oder zu stören, ausprobieren und üben bzw. kontrolliert und unterwiesen werden können.

Die folgenden Unterrichtsentwürfe sollen beispielhaft die Arbeit mit Musidacta verdeutlichen.

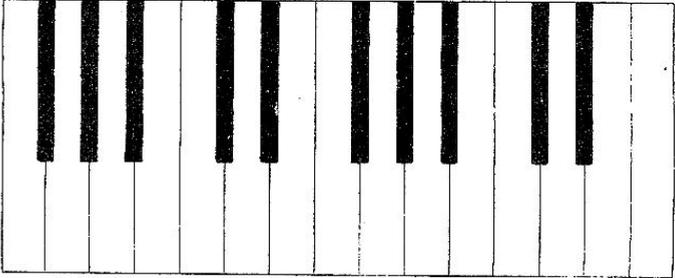
1. Unterrichtsbeispiel:

Einstieg in den Bereich der musikalischen Elementaria durch die Erarbeitung einer kleinen Melodie.

Situation: Die Schüler (OS, 5. Klasse) sitzen an ihren Keyboards. Sie haben die Kopfhörer aufgesetzt, d. h. die Konferenzschaltung ist im Einsatz.

Handlungsablauf	Hilfsmittel/Medien	Beobachtungen
1. Den Schülern wird vom Regiepult der Ton a' in ihre Kopfhörer eingespielt. Schüler suchen diesen Ton auf ihrem Instrument.	Als Erleichterung wird den Schülern ein Tastenbereich angegeben, in dem der Ton zu finden ist.	Etwa 50%–70% der Schüler finden und spielen den richtigen Ton, 10–20% einen ganz falschen Ton, die übrigen Schüler spielen die Unter- oder Oberterz bzw. -quarte.
2. Schüler tragen die Note a' in ein Notensystem ein, unter dem eine Tastatur abgebildet ist.	Arbeitsblatt mit Notensystem und Tastatur.	
3. Zu einem Metrum spielt der Lehrer a' als Viertel- und Halbnote.	Elektron. Metronom	
4. Lehrer zeigt auf Folie über Overhead-Projektor die entspr. Symbole, Sch. zeichnen mehrere dieser Symbole in ein Notensystem.	Arbeitsblatt mit Notensystem, O.-Projektor	
5. Lehrer erklärt mechanisches Metronom. Sch. schalten ihr elektr. Metronom ein und stellen verschiedene Tempi ein.	Mechan. Metronom, elektr. Metronom.	
6. Sch. spielen unter Benutzung des eigenen Metronoms den Ton a' abwechselnd als Viertel- bzw. Halbnote.	Elektr. Metronom, Arbeitsblatt mit a' als Viertel- und Halbnote.	
7. Wie unter 1. und 2., jedoch mit dem Ton f'.	Arbeitsblatt	Immer mehr Schüler finden den richtigen Ton.
8. Wie unter 3. und 4., jedoch mit f' und zusätzlich als ganze Note.	O.-Projektor, Arbeitsblatt	
9. Wie unter 1.–4., jedoch mit dem Ton g'.	s. o.	

Arbeitsblatt zum 1. Unterrichtsbeispiel



1

2

3

4

Four musical staves, each with a treble clef. Each staff contains a sequence of eleven notes: G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5, A5, B5, and C6. The notes are written as quarter notes.

2. Unterrichtsbeispiel

Schüler (7. Klasse, Haupt-, Realschule, Gymnasium) erfahren das Phänomen „Tongeschlecht“.

Situation: wie 1. U.-Beispiel

Handlungsablauf	Hilfsmittel/Medien	Beobachtungen
1. Auf Anweisung spielen die Schüler die Töne c' bis c'' mehrfach langsam auf- und abwärts	Nr. 1 des Arbeitsblattes	Schüler erkennen die ihnen bekannte „Tonleiter“.
2. Sch. spielen die Töne d' bis d'' (nur weiße Tasten).	Nr. 3 des Arbeitsblattes	Sch. bemerken einen Unterschied zur vorher gespielten Tonleiter.
3. L. erklärt, daß es verschiedene Tongeschlechter gibt. Der Aufbau der Dur-Tonleiter mit ihren Halb- und Ganztonschritten wird erläutert.	Nr. 1 u. 2 des Arbeitsblattes	
4. Sch. spielen die erste und zweite Hälfte der C-Dur-Tonleiter, um die Wirkung des Halbtonschrittes (Leitton) zu erkennen.		Sch. erkennen zudem, daß die beiden Hälften der Dur-Tonleiter in der Schrittfolge gleichermaßen aufgebaut sind.
5. Sch. erhalten die Anweisung, die 2. Hälfte der C-Dur-Tonleiter als erste Hälfte einer neuen Dur-Tonleiter zu benutzen und vier Töne weiter zu spielen.	Nr. 4 des Arbeitsblattes	Sch. merken, daß am Ende der Tonleiter der Leitton fehlt.
6. Aufforderung des L., die Schrittfolge $1\ 1\frac{1}{2}\ 1$ in $1\ 1\ 1\frac{1}{2}$ zu ändern.		Sch. benutzen erste „schwarze“ Taste, merken aber, daß der Platz für ein Notensymbol für diese Taste im Notensystem fehlt.
7. L. erklärt das #, G-Dur-Tonleiter, Grundton, Tetrachorde werden erläutert.	Nr. 5 des Arbeitsblattes	

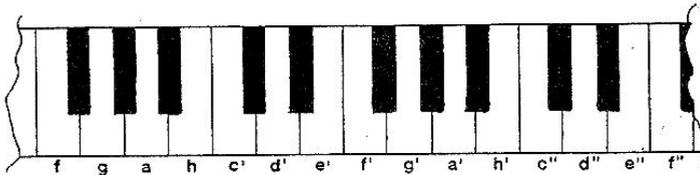
Mit den bis hierher erworbenen Kenntnissen lassen sich nun auf verschiedenste Weise spielerisch alle anderen Dur-Tonleitern erarbeiten. Ein Vergleich der unter 2. gespielten Tonleiter (d' bis d'', also dorisch) mit der D-Dur-Tonleiter bietet den Einstieg in die Behandlung der Kirchentonarten. Das 3. Unterrichtsbeispiel zeigt in Form des unten abgedruckten Arbeitsblattes die Arbeit an vorgegebenen Motiven, Themen etc. Über das Üben dreier rhythmischer Motive gelangen die Schüler zum Spiel des Themas der Sonate A-Dur KV 331 von W. A. Mozart. Dies bietet gleichzeitig einen Einstieg in die weiterführende Behandlung der als Variationszyklus angelegten Sonate.

Arbeitsblatt zum 3. Unterrichtsbeispiel

1. Spiele alle Motive; benutze die Töne g', h', d''.
2. Spiele das Motiv 1 nacheinander in verschiedenen Tonhöhen zwischen g' und d''.
3. Spiele das Motiv 2 ebenfalls in verschiedenen Tonhöhen, jedoch den mittleren Ton (die 1/8-Note) eine Stufe höher, als die anderen beiden. Beispiel:

Arbeitsblatt zum 2. Unterrichtsbeispiel

1 

2 
f g a h c' d' e' f' g' a' h' c'' d'' e'' f''

3 

4 

5 Lehrsatz zum # :

6 

7 

8 

Die drei aufgeführten Unterrichtbeispiele zeigen, wie sich wichtige Aufgaben des Musikunterrichts einfach miteinander verbinden lassen: a. Erarbeitung von Grundlagen, h. Musik hören, c. Musik machen. Zudem bietet ein Keyboard-System, so wie es Musidacta darstellt, dem Lehrer jederzeit die Möglichkeit, Aspekte der apparativen Musik aufzugreifen.

Jeder Schülerarbeitsplatz besitzt Anschlußbuchsen für Aufzeichnungs- und Wiedergabegeräte. Der Schüler kann z. B. mit seinem Cassettenrecorder sein eigenes musikalisches Tun oder auch das gemeinsame Musizieren mit anderen aufzeichnen und jederzeit für alle hörbar abspielen. Körperschall- und andere Mikrophone können ebenfalls an die vorhandenen Buchsen angeschlossen werden. Z. B. kann die Demonstration musikakustischer Grundgesetzmäßigkeiten am Monochord vom Schüler konkret nachvollzogen werden, indem er mit einer über die ausziehbaren Schreibplatten der Arbeitsplätze gespannten Saite eigene Experimente durchführt. Die Schwingungen werden wie bei elektromechanischen Saiteninstrumenten abgenommen und mittels Verstärker und Kopfhörer bzw. Lautsprecher hörbar gemacht.

Abschließend seien einige Erfahrungen und Beobachtungen genannt, wie sie während des fast zweijährigen Einsatzes von Musidacta als Hilfsmittel im Musikunterricht gemacht werden:

Die Motivation für die Arbeit mit den Keyboards ist bislang ungeschmälert.

Durch geeignete Übungen, z. B. durch das Suchen von gehörten Tönen auf der Tastatur, kann die Sensibilität des musikalischen Gehörs deutlich gesteigert werden. •

Aus dem Spiel- auf den Keyboards erwächst alsbald der Wunsch, das Gespielte auch schriftlich festzuhalten, was mit einem Abbau von Barrieren gegenüber der Notenschrift einhergeht.

Die Kombination von Spiel und Notation verstärkt und verfestigt die Zuordnung von „Ton im Tonraum“ und „Notenzeichen“.

Das Spielen vereinfachter Ausschnitte aus klassischen Stücken weckt das Interesse für die Gesamtheit dieser Werke.

Während der Erarbeitung musikalischer Elementaria stellt sich der Transfer des theoretisch Erlernten auf das praktische Spiel als äußerst hilfreich für das Erkennen innermusikalischer Zusammenhänge dar.

Dorotheus Plasger / Uwe Plasger
Birkenweg 32
D-2833 Groß Ippener

Unterrichtsforschung in der Musikpädagogik

Erkenntniskritische Aspekte und forschungspraktische Perspektiven

HANS GÜNTHER BASTIAN

*Günter Kleinen (Hg.): Musik und Kind. - Laaber: Laaber 1984.
(Musikpädagogische Forschung. Band 5)*

Das reklamierte Interesse an fachspezifischer Unterrichtsforschung (UF) als nächstjährigem Tagungsthema des AMPF scheint ein sich erweiterndes und, wie ich meine, längst überfälliges Problembewußtsein musikpädagogischer Forschung anzudeuten. Gemessen an erziehungswissenschaftlichen Beiträgen zur Unterrichtsforschung wird ein kritisch vergleichender Blick auf bereichseigene Forschung von Vermissungserlebnissen begleitet. In Periodika musikpädagogischer Forschung registriert man zwar dankbar eine primär musikpsychologisch motivierte Forschung im Umfeld von Musikunterricht, die umfängliches Grundlagenwissen für Planung und Realisierung von MU bereitstellt, doch zum Mit als Geschehensgestalt, als Ort musikalischen Lernens, an dem sich die Koordinaten von Theorie und Praxis treffen, dringt sie im allgemeinen nicht vor. Musikpädagogische Forschung konnte Alts (1969) programmatischen Anspruch der „*wissenschaftlichen Grundlegung von MU*“ im Sinne einer Grundlagenforschung weitgehend einlösen, seine zweite Perspektive hat sie jedoch vernachlässigt: „*die Untersuchung von fachtypischen Lernabläufen, deren Phasen und Steuerung*“, die Berücksichtigung „*emotionaler Faktoren und, künstlerischer Übungsmomente des MUs*“ (S. 1/2). Auch die von H. Antholz etwa zur gleichen Zeit geäußerte Kritik eines Defizits experimenteller Forschungen zum musikalischen Lernprozeß blieb ohne forschungspraktische Resonanz („*Aber auch die traditionellen Unterrichtsformen sind bisher kaum Gegenstand wissenschaftlicher Forschungen gewesen, welche durch 'Unterrichtsanalysen und didaktisch-methodische Experimente typische und wirksame Strukturen musikunterrichtlicher Prozesse artikulieren müßten. Die :Musikerziehung hat sich die Effizienzprüfung ihres Unterrichts wenig angelegen sein lassen und sich allein auf intuitive Eindrücke von seiner Erlebnisintensität verlassen*“ (1970, 12). I. her unterrichtsendogene Prozesse des Lernens von Musik, über Wechselwirkungen unterrichtsbedingender Faktoren im Geflecht lernrelevanter Variablen wissen wir auch UI Jahre später noch immuner einig und können einer fragenden Praxis keine ausreichenden Orientierungs- und Entscheidungshilfen gehen. Zur Signatur facheigener Forschung gehört die unzureichende empirische Überprüfung unterrichtstheoretischer Modelle, didaktische Kon-

zepte werden nicht über flankierende IN legitimiert. Auch jener von Friedrichs im Rahmen seiner Forschungspläne zur *Analyse musikbezogenen Verhaltens in der Schule* (1975) gesetzte Impuls, „*MU müsse Bezugspunkt einer AMPF-Forschung sein*“ (S. 22) blieb ohne nennenswerte Wirkung.

Ziel dieses problemeinführenden Beitrags ist die Konkretisierung eines fachdefizitären Forschungsstandes auf dem Hintergrund erziehungswissenschaftlicher Ansätze zur UF, der Verweis auf methodologische Schwachstellen — die Argumentation in der EZW wurde Mitte der 70er Jahre primär methodologisch geführt, heute steht sie mehr unter der bilanzierenden Frage: Wem nutzt das Bisherige? — und die kritische Würdigung facheigener Arbeiten zur UF.

UF als Befragung Betroffener

Einer Systematik Losers (1977) folgend zählen zur UF in einem weiteren Sinne neben der Befragung von Experten (in MP etwa der Schrift von Kaiser, 1982), neben der Auslegung historischer Texte vor allem die uns bekannten Befragungen von Betroffenen. (Lehrer, Schüler, Eltern), deren Einstellungen zum Musikunterricht Entscheidungshilfen für die Planung und Erkenntnisse über die Bewertung von Musikunterricht geben können. Was wir aus Schülerbefragungen erfahren, sind Informationen zur Alltagsseite von MU, zu inoffiziellen und privaten Bildern, die in sogenannter Praxisforschung oder interpretativer UF besondere Beachtung finden. Ermittelt werden im allgemeinen Di- und-Konvergenzen hinsichtlich der Unterrichtsinhalte und -methoden, Einschätzungen von Wichtigkeit, Beliebtheit, von Funktion des MUs u.a.m. Übereinstimmend diagnostizieren bisherige Studien eine ausgesprochene Diskrepanz von tatsächlichem Angebot und den Erwartungen der Schüler, von Bedürfnis und Bedürfnisbefriedigung. Das Konzept MU wird erkundet per Fragebogen oder Aufsatzmethode; Arbeiten liegen uns vor von Portugall 1969, Michel 1969, Zimmerschied 1970. 1971. Pape 1974, Brömse 1.975, Fortin 1976, Silbermann 1976, Eckhardt/Lück 1976, Schulten 1981. Neben der bloßen Deskription dieser meist latenten Alltagskonzepte werden Zusammenhänge zwischen Einstellungen zum MU und musikalischen Urteilen untersucht (Bastian 1981).

Lehrerbefragungen offenbaren in der Regel, welche Ziele und Funktionen MU in der Praxis fern jeder Theorie tatsächlich hat, welche Abweichungen von offiziellen Unterrichtstheorien für eine gegenwärtige Unterrichtsrealität typisch sind, wie nüchtern und abgeschminkt sich das Alltags-Ist vom Theorie-

Soll im allgemeinen unterscheidet. Studien von Brömse (1977), Bastian (1981) sowie in jüngster Zeit von Schaffrath u. a. (1982) machen darauf aufmerksam, wie groß eigentlich die Kluft ist zwischen Wunsch und Wirklichkeit im Schulalltag. Pointiert gesagt: Musikpädagogisches Chefetagen-Denken sedimentiert sich nicht in der musikpädagogischen Praxis und verpufft weit hin im inneruniversitären Lehr- und Forschungsbetrieb. Musiklehrer orientieren sich an einmal erworbenen pädagogischen und fachdidaktischen Konzepten, die dann über private Praxiserfahrungen auch privattheoretisch legitimiert werden. Möglicherweise ließe sich hier über eine noch zu konstituierende Handlungsforschung punktuell Abhilfe schaffen, derart, daß Lehrer — stärker in UF einbezogen — an der praktischen Prüfung theoretischer Konzepte und an innovativer Veränderung von Praxis arbeiten.

Elternbefragungen registrieren meist ein offizielles Bild von MU, eigene Erfahrungen zwischen „Blick zurück im Zorn“ und „Was hatten wir Spaß mit dem Lehrer“ (im negativen Sinne) werden weniger artikuliert, wenngleich das Bemühen nicht zu übersehen ist (Graml/Reckziegel 1982, 30), „zu möglichst unverfälschten Meinungs- und Einstellungsäußerungen . . . zum Musikunterricht zu kommen“ (Eckhardt/Lück 1976, Gohl 1971, Fallois 1976, Plambeck 1976, Reckziegel 1977, Lemmermann 1977).

Mit der hier zu verhandelnden UF im engeren Sinne als Erforschung der den Unterricht bedingenden Variablen, der in ihm ablaufenden Prozesse und der aus ihnen resultierenden Ergebnisse haben diese Studien nur indirekt zu tun. Dazu Kleinen (1982, 318): „Die wenigen Untersuchungen über Einstellungen zum MU bewegen sich eher an der Oberfläche des mit Fragebogen Erfassbaren, zu den zentralen Fragen für den Unterrichtsprozeß, der im Klassenraum abläuft, dringen sie jedoch nicht vor.“

UF als Beobachtung und Beschreibung von Unterricht

In der Pädagogik hat jene UF eine lange Tradition, die per Beobachtung und Beschreibung Abläufe im Unterricht systematisch erfassen möchte (Einrichtung von Pionierschulen im 18. Jh. durch J. P. Miller in Göttingen und durch Trapp in Halle, vgl. auch die Arbeiten von W. Lay: Experimentelle Didaktik, Leipzig 1903, und W. Lay: Experimentelle Pädagogik, Leipzig 1908). 1934 entwickelten Petersen und Mitarbeiter ein vielgliedriges Instrumentarium zur *Pädagogischen Tatsachenforschung*. Ein der Unterrichtsbeobachtung zugrundeliegender Tatsachenspiegel sollte die „vieldimensionale Faktenkomplexion“ (Winnefeld) von Unterricht ausreichend erfassen und strukturie-

ren. Das Interesse an empirischer UF stieg mit Beiträgen von H. Roth (1967 „Die realistische Wende“ in der pädagogischen Forschung, in: Röhrs (Hrsg.) 1967, 179-191) und mit dem Erscheinen der deutschen 'Übersetzung des von Gage (1963) herausgegebenen *Handbuchs der Unterrichtsforschung* (Ingenkamp/Patey 1970). Die Fülle der in der deutschen Diskussion weitgehend unbekanntem Verfahren wirkte stimulierend, und Verfahren der Unterrichtsbeobachtung sind nach wie vor aktuell, allenfalls wechseln je nach unterrichtstheoretischem Anspruch die Kategorien in Quantität und Qualität.

Vorsmann (1972) schlägt zum Zwecke der Erfassung der Geschehensgestalt von Unterricht vor, alle beobachtbaren Einzelheiten in eine „*Unterrichtspartitur*“ einzutragen: „*Ähnlich der Partitur eines Musikstückes ... läßt die genaue zeitliche Koordination aller aufgenommenen Tatbestände und Verhaltensweisen in einer Unterrichtspartitur zu, den Unterricht in seinen Einzelheiten zu verfolgen, so daß jedes Einzeldatum auf Ursache, Wirkung und Stellenwert hin weit eher überprüft werden kann, als das in der gängigen Aufnahme- und Protokollpraxis möglich ist*“ (1972, 43).

Ziel der UF als Beobachtung von Unterricht ist eine möglichst realitätsnahe Theorie von Unterricht und eine zunehmende didaktische Optimierung. Der Vorteil der Beobachtung ist der Bezug auf die „natürliche Situation“, auf das „what really goes on in classroom“. Einzelmomente können vom Gesamtbild tatsächlich erlebten Unterrichtes her interpretiert und bestimmt werden. Beobachtungssysteme, für den Musikunterricht entwickelt, sind rar und unterscheiden sich nicht von allgemein erziehungswissenschaftlichen Kategorienschemata. So hat Noll (1975) zur 'Untersuchung des Motivationsgefüges einer Unterrichtsstunde -einen Kategorienapparat verwendet, der die Motiviertheit, das Interesse, die Aufmerksamkeit während des MUs erfassen sollte. Schüler wurden in ihren Meldeaktivitäten (neutral, ohne Antwort. intensiv. Rufen), in Expressionen der Zustimmung oder Ablehnung (Kopfnicken, Aufstöhnen, Grimassen), für Kritik, für Störaktivitäten, für Begleitaktivitäten beim Musikhören und Singen (Mitwippen u. a.), für Zuhören und für besondere Leistungen in der Improvisation beobachtet (pro Schüler 5-6 Beobachter). Zur differenzierteren Bewertung wurde mit einer 5stufigen Ratingskala (nicht motiviert bis sehr motiviert) gearbeitet, die von zwei Protokollanten zur Beobachtung der Gesamtgruppe eingesetzt wurde. Darüberhinaus diente ein Katalog an Begründungskategorien zur Differenzierung der Motivationsbefunde. Insgesamt sollte — ergänzt durch Video- und Tonbandaufzeichnung — „*ein ziemlich objektives Bilde des jeweiligen Unterrichtsgeschehens vermittelt werden*“ mit dem Ziel; „*den situativ bedingten Variablen der Lern-*

motivation einen Schritt näher zu kommen" (1975, 144). Meines Wissens ist es bis heute bei dieser Pilotstudie geblieben.

Auch Abel-Struth/Groeben (1979) wandten in ihrer Studie zu *Musikalischen Hörfähigkeiten des Kindes* die Methode der systematischen Beobachtung an. Die hier benutzten Kategorien sind auch für die Bestimmung von Lernprozessen im MU verwendbar.

In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion von Beobachtungsschemata wird darauf hingewiesen, daß allgemein gehaltene, fachlich unspezifische Unterrichtsbeobachtung nur mit Mühe und ohne Hoffnung auf große Aussagekraft angewendet werden kann; es sei nötig, die Unterrichtsinhalte detailliert und nicht nur über globale Ziel- und Verhaltensangaben in die U einzu beziehen (vgl. Achtenhagen 1982).

UF als Unterrichtsbeobachtung versteht sich vorwiegend als Erforschung der Interaktionskultur einer Klasse (Bestrafungs- und Belobigungsverhalten des Lehrers u. a.) und hat einen sozialpsychologischen Schwerpunkt. Wo aber die Kommunikation unter Ausklammerung der qualitativen Strukturierung des Kommunizierten beobachtet wird, ist die Gefahr kaum abzuwenden, daß das zu erforschende Objekt, hier der Unterricht, hinter den äußeren Zügen des ‚verbal behavior‘ außer Sicht gerät und unzugänglich gemacht wird. Erfahrungswissenschaftlich arbeitende EZW muß auf der Hut sein, daß sie den Zugang zu den Tatsachen, die sie aufdecken will, durch eine unkritische Verengung des Erfahrungsbegriffs nicht selbst verbaut (Rumpf, 1969).

UF als teilnehmende, systematische Beobachtung hat jedoch ihre methodologischen Schwachstellen: Die übermäßige Präsenz von Beobachtern im Unterricht kann das Alltagsverhalten der Schüler so verzerren, daß wir möglicherweise nur ein Sonntagsbild von Unterricht gewinnen. Weiter kann die subjektive Bewertung des Beobachters auf einer Ratingskala die Objektivität und Objektivierbarkeit der Ergebnisse beeinträchtigen. Unbefriedigend bleibt auch das methodische Dilemma, mit visuell wahrnehmbaren Reaktionen endogene Prozesse wie Motiviertheit, Aufmerksamkeit, Lernfortschritt u. a. diagnostizieren zu wollen, denn die Stärke einer Konzentration entzieht sich der Beobachtung.

Aus unterrichtstheoretischer Sicht wird zudem der Unterricht sehr stark aus der Perspektive des Beobachters, des Planers, des Lehrers oder Forschers festgeschrieben, d. h. Schülerverhalten kommt nur als Merkmal eines geplanten und erwarteten Verhaltens zum Ausdruck. Hier setzt die Erkenntnis-kritik eines auf mehr Schülerorientierung ausgerichteten Forschungsansatzes (Handlungsforschung, Praxisforschung) ein.

Einstweilen fehlen uns im musikpädagogischen Bereich systematische Arbeiten zur UF in Form kontrollierter, kategorisierter Beobachtung von MU. Die Gründe für dieses Defizit mögen nicht zuletzt in einer enormen Forschungskapazität (Zeit, Personen, Datenberge) liegen, die Motivation und/oder derzeitige Ressourcen überfordert. Hinsichtlich der intersubjektiven Überprüfbarkeit von Beobachtungsentscheidungen bietet uns heute das Video-System die Möglichkeit, spontane Bewertungen während des Unterrichtsprozesses durch kommunikative Validierung nach dem Unterricht zu prüfen und gegebenenfalls zu korrigieren.

UF als experimentelle Analyse von Unterricht

Im Zuge der „realistischen Wende“ (Roth 1967) in der Erziehungswissenschaft Mitte der 60er Jahre entwickelte sich eine UF mit dem Ziel der Erkundung möglichst objektiv gültiger Aussagen über Unterricht, die der intersubjektiven Überprüfung standhielten und die dem Praktiker hilfreiche Orientierung zur Planung von Unterricht geben sollten. Innerhalb dieser empirisch geprägten und am klassischen Experiment orientierten UV lassen sich zwei Modelle unterscheiden: Entweder man versteht Unterricht als einfaches System von unabhängigen und abhängigen Variablen oder aber als multifaktorielles System. Methodisch arbeitet diese Art UE nach folgendem Paradigma: Durch kontrollierte Veränderung einer unabhängigen Variable (UV) bei gleichzeitiger Konstanthaltung oder Ausbalancierung sogenannter Stör- oder intervenierend & Variablen versucht man Aussagen über die kausale Wirkung dieser kontrolliert variierten UV auf eine abhängige Variable (AV) zu gewinnen. In diesem Fall spricht man auch von bivariater LIE, die methodengeprägt eher dem Ziel der Effektivierung von Unterricht verpflichtet ist. Ihre Kritiker verweisen auf ein strenges Intention-Effekt-Denken und bezeichnen diese UF als reine Lehrmethodenforschung (Loser 1979, Heinze/Loser/Thiemann 1981). Je enger die Experimentalsituation, desto genauer sind die statistischen Ergebnisse und desto feiner die Signifikanzen. Methodologisch steht diese (JF auf streng nomologischer Basis: *„Die beteiligten Wissenschaftler formulieren gesetzesmäßige Aussagen von hypothetischem Charakter, betten diese in theoretische Begründungszusammenhänge ein, arbeiten an der Formalisierung ihrer Theorien und Modelle, prüfen ihre theoretischen Annahmen mit Hilfe von Erwartungen über möglichst objektive und reliable Beobachtungs- und Meßergebnisse und unternehmen Erklärungen und Vorhersagen von Ereignissen mittels deduktiver Erklärungs- und Pro-*

gnosemodelle, aber auch als induktiv statistische Ereigniserklärungen" (Herrmann 1979, 176; vgl. auch Ingenkarnp/Parey/Tent 1973). Forschungsschwerpunkt dieser U waren Lehrerforschung, Methodenforschung, Schülerforschung (vgl. Zusammenfassung bei Treiber/Weinert 1982, Hübner/Rauh 1973, Pause/Peters 1973). Die deutsche Übersetzung des Handbuchs der UF beispielsweise gliedert sich nach drei Variablengruppen: *Z e n t r a l e* Variablen (Unterrichtsmethoden, Unterrichtsmittel und Medien, Lehrerpersönlichkeit und Lehrermerkmale); *relevante Variablen* (soziale Interaktionen in der Schulklasse, sozialer Hintergrund des Unterrichts); *U m f e l d v a r i a b l e n* (Klassenstufe, Unterrichtsfach) (Ingenkamp 1970, VIIIff.). Nun beschränkt sich empirisch-analytische UF keineswegs auf die Analyse bivariater Zusammenhänge, sondern macht die Komplexität von Unterricht zum Forschungsgegenstand. Wechselwirkungen der am Unterricht beteiligten Faktoren werden etwa unter der Leitfrage analysiert: Welches Ziel ist bei welchem Schüler unter Berücksichtigung welcher Inhalte und Verfahren bei der Wahl welcher Unterrichtsorganisation optimal zu erreichen?

Grundsätzlich sucht empirische Forschung nach grundlagenorientierten Erkenntnissen über Unterricht. Himmerich und Mitarbeiter (1976; bes. auch Ricker 1976) sprechen von empirischen Daten als besserem „*Vergewisserungsmittel*“, d. h. je eindeutiger ein Datum, umso besser kann man mit einem Dritten kommunizieren.

Heidenreich/Heymann (1976) haben auf der Grundlage einer umfassenden Literaturdurchsicht zehn Prinzipien empirischer UF (Lehr-Lernforschung) formuliert (zit. nach Achtenhagen 1982, 17ff.):

- Lehr-Lernvorgänge im Unterricht untersuchen,
- Merkmale und Aktivitäten von Lehrern und Schülern berücksichtigen und aufeinander beziehen,
- individuelle Unterschiede der Merkmalsträger in Lehr-Lernprozessen als erklärungsrelevante Informationen interpretieren,
- außer kognitiven auch affektive Faktoren von Lehr-Lern-Prozessen erfassen,
- Lehrinhalte einbeziehen,
- Wechselwirkungen zwischen den Unterrichtsvariablen aufzuklären suchen,
- Unterricht als Prozeß erforschen,
- theorieorientiert arbeiten,
- eine hohe empirisch-methodologische Qualität anstreben,
- die unterrichtspraktische Bedeutung ihrer Ergebnisse diskutieren. Die wenigen Arbeiten musikpädagogischer UF sind ebenfalls an diesem Produkt-Forschungsparadigma orientiert, es wird nach der Effizienz von Metho-

den bzw. von Unterricht gefragt, der als reizreduzierte Experimentalsituation oder als störanfällige Alltagsrealität ins Zentrum tritt. Das Spektrum empirischer UF in der MP reicht vom klassischen Experiment (Schmidt 1975, Faltin 1979) bis zur Strukturidentität von Experiment und Alltag (de la Motte/Jehne 1976; Bastian 1977, 1980). Zur Methodenforschung gehören auch die amerikanischen Studien, die Einstellungsänderungen zur Musik über die Variablen Bekanntheit, Vertrautheit, Information, Wiederholung nachweisen (Larson 1971, Bradley 1971). In seiner Studie Jugend und Neue Musik resümiert Schmidt zur Methodeneffizienz in der Werkanalyse: *„Die stärkste Zuwendung geschieht dann, wenn der Jugendliche zweiseitig sowohl von der Konzeption als auch vom symptomatischen Stellenwert eines Werkes informiert wird und wenn er in Kommentaren vorgetragene Argumente diskutierend abwägen kann“* (S. 168). Faltin weist die Überlegenheit des handelnden Umgangs mit Musik gegenüber dem Nur-Sprechen über Musik bei 11jährigen nach. Damit bestätigt er seine Hypothese, daß das positive Werturteil *„nicht primär mit dem Verstehen der verstehbaren Aspekte des tönenden Phänomens in Zusammenhang steht, sondern mit dem unreflektierten Vollzug der Töne als musikalisch sinnvolle Zusammenhänge, wobei deren Sinn nicht verstanden, sondern vollzogen werden kann“* (1977, 128).

Beklagt wird an der experimentellen UF die mangelnde Praxisrelevanz ihrer Ergebnisse. Bereits 1972 weist Holzkamp auf das Dilemma experimenteller Lernforschung hin: *„Der Begriff des ‚Lernens‘ wurde durch methodische Notwendigkeiten allmählich so stark operational reduziert, daß er mit dem alltagsnahen Konzept der Lernens, wie es etwa der Lehrer benutzen muß, kaum etwas gemein hat, so daß mithin auch die Befunde der Lernforschung kaum auf die Schulsituation übertragbar sind“* (S. 23). Anders gewendet: Erkenntnisinteressene zunehmend störfreie Experimentalsituation durch Ausklammern intervenierender Variablen, eine übertriebene Exaktheit der am naturwissenschaftlichen Ideal orientierten Designs führt zu einer Enthumanisierung der Realsituation. Je größer die interne Validität (Stimmigkeit und Signifikanz der Ergebnisse), um so geringer ist oft die externe Validität (Bedeutung für die Praxis). Dies gleicht exakten Röntgenbefunden ohne brauchbares Rezept. In der Erziehungswissenschaft ist die Bilanz zur Lehrmethodenforschung nüchtern: *„Die jahrzehntelangen Bemühungen, durch empirische Vergleichsuntersuchungen die effektivste Methode zu finden – Effektivität der Lehrmethode gemessen an Leistungssteigerung bei den Lernern – sind gescheitert: alle Unterrichtsmethoden haben offenbar die gleichen Effekte“* (Loser 1979, 73). Auch Thiemann sieht die Erwartung, *„daß der Spielraum der Handlungsmöglichkeiten näher bestimmt werden könnte und eine Antwort auf die Frage*

gegeben werde, was in einer bestimmten Situation zu tun ist, damit bestimmte Ziele erreicht werden", von der bisherigen empirischen Forschung nicht erfüllt (1977, 99). Neben den streng experimentellen Studien verzeichnet musikpädagogische Vorsehung auch Arbeiten, in denen der Musikunterricht der Alltagspraxis zum Gegenstand wird (de la Motte/Jehne 1976, Schaffrath 1978, Bastian 1977, 1980). Der hier praktizierten Alternative des Feldexperiments kommt zwar mehr Situationsadäquanz zu, doch sind Zweifel an der Generalisierbarkeit der Befunde berechtigt. Die Vielzahl nicht zu kontrollierender Faktoren, die die Heterogenität der jeweiligen Unterrichtssituationen charakterisieren, erlauben keine Verallgemeinerungen auf eine Population. Klemens Kritik an meiner Studie (1980) ist zuzustimmen: „*Offenbar modifiziert der Unterricht der Experimentalphase die zuvor gegebenen Einstellungen je nach fachlichem Wissensstand, allgemeiner Verbalisierungs- und Reflexionsfähigkeit und nach konkreten musikalischen Erfahrungen in unterschiedlichen Richtungen, so daß sich kein einheitlicher Unterrichtseffekt einstellt. Andere Musikbeispiele hätten vermutlich wieder zu anderen, weiter differenzierten Ergebnissen geführt*" (1982, 315). Dies ist aber zugleich ein Plädoyer für eine UF, die die Differenziertheit und Vielseitigkeit von Ergebnissen gegenüber einer einseitigen, auf selektierte Variablen reduzierte empirische UF favorisiert.

Sich mehr auf die Unterrichtspraxis einzulassen als sich an einmal aufgestellten Designs zu orientieren, wäre eine wünschenswerte Maxime empirischer UF. Sogenannte Handlungsforschung (s.u.) geht in diese Richtung. So konnte der Verfasser in seiner Studie *Neue Musik im Schülerurteil* (1980) erst in der Unterrichtsbegegnung selbst erfahren, wie stark Hauptschüler einer emotionalen Einbindung, einer experimentell-spielerischen Auseinandersetzung mit dem musikalischen Material der Neuen Musik bedürfen, wie schwer sie sich von ihren festgeprägten Assoziationsschemata lösen, während Gymnasiasten sehr viel direkter Fragen nach der Intention solcher Musik stellen, nach syntaktisch-formalen Aspekten der Komposition fragen, also stärker sachorientiert an Avantgarde-Musik herangehen. Diese Erkenntnis hätte im Sinne einer Handlungsforschung schon während der Experimentalphase innovative Folgen für das weitere Procedere des Forschungsprojektes haben müssen, hätte Fragestellungen modifizieren und ergänzen und dem Schüler seine optimale Lernsituation belassen sollen, anstatt ihn — als Forschungsobjekt — weiterhin den Bedingungen des Experiments zu unterwerfen, die bekanntlich für alle Versuchsgruppen identisch sein müssen.

Daneben versucht die Studie einen Beitrag zur Sozialpsychologie des Musiklernens zu leisten, d. h. die Effizienz des Lernens wird in Abhängigkeit von

sozialen Kontextdeterminanten untersucht. Ausgangshypothese ist die Annahme, daß Musikunterricht keine pauschalen interindividuell einheitlichen Effekte schafft, sondern daß Lernfortschritt und Verhaltensänderung ganz wesentlich von der individuellen Biografie der Schüler mitbestimmt werden. UF muß grundsätzlich offen sein für die Ermittlung typischer lernrelevanter Einflußfaktoren außerhalb des direkten Unterrichtsgeschehens. Die Kritik an empirisch-experimenteller UF hat sich in der Erziehungswissenschaft in den vergangenen Jahren zunehmend verstärkt. Übereinstimmend werden folgende Argumente geltend gemacht (Thiemann 1977, Loser 1979, Heinze u. a. 1982):

- Die Rollen der am Forschungsprozeß Beteiligten sind exakt festgeschrieben, Lehrer und Schüler erscheinen als unaufgeklärte Objekte des Forschers, der Schüler gar als konsumptiver Endpunkt vorgeplanter Lehre. „*In der nicht-kommunikativen, technologisch gehandelten Forschungssituation werden die Untersuchten zu Objekten für die Lernprozesse der Forscher. Die Monopolstellung dieser einseitig legitimierten Forschung behindert den Prozeß aller alltäglichen kommunikativen Untersuchungssituationen*“ (Heinze 1975, 28).
- Methodologisch beschränkt sich UF auf distanzierte kategoriensystematische Beobachtung und standardisierte Designs mit dem Ziel des Nachweises generalisierbarer Gesetzmäßigkeiten. Exaktheit— und Objektivität werden zum Fetisch und sanktionieren den Primat der Methode über die Sache (Adorno). Vorbild einer empirisch-experimentellen U E ist nach Loser (1979) eine „*zweckrationale Produktionstechnologie, die nach optimalen Verfahren zur Erreichung eines erstrebenswerten Produktionszieles fragt*“.
- Auf die Reduzierung der real existierenden Merkmalskomplexität von Unterricht durch variablenisolierenden Zugriff ist bereits hingewiesen worden. Die Klagen über mangelnde Praxisrelevanz und Widersprüchlichkeit der Ergebnisse sind bekannt.
- Von Vertretern mit mehr „*emanzipatorischem Erkenntnisinteresse*“ (Habermas 1973) wird die Ausklammerung gesellschaftlicher Zusammenhänge durch die Blickbeschränkung auf den Zusammenhang unterrichtsinterner Faktoren kritisiert. Gesichtspunkte einer inhaltlichen Kritik der Ziele, auf welche Praxis fixiert sei, lasse sich mit dieser Forschung nicht entwickeln, Erneuerung von Praxis werde verhindert und stattdessen bestehende Praxis stabilisiert und perfektioniert.

Alternativen

UF als Handlungsforschung (HF)

Eine Aufhebung vorgenannter Defizite und Schwächen empirischer UF nimmt ein in den siebziger Jahren sich entwickelnder Forschungsansatz in Anspruch, den auch die Begriffe Aktionsforschung (action research), aktivierende Schulforschung bezeichnen. Klafki (1976) nennt folgende Grundcharakteristik a :

- HF ist in ihrem Erkenntnisinteresse und damit ihren Fragestellungen von Anfang an auf gesellschaftliche bzw. pädagogische Praxis bezogen, sie will der Lösung dort sich stellender Probleme dienen.
- HF vollzieht sich in der Praxis, sie greift unmittelbar in die Praxis ein und muß sich für Rückwirkungen auf das Forschungsvorgehen offenhalten.
- HF hebt die Trennung von Forschern und Praktikern auf und verlangt ein direktes Zusammenwirken von Forschern und Praktikern im Handlungs- und Forschungsprozeß (S. 31/32).

In wichtigen methodologischen Punkten tritt also die HF in Spannung zur empirisch-analytischen UF; die Problembestimmung erfolgt nicht nach Maßgabe wissenschaftlicher Erkenntnisziele, sondern aus konkreten gesellschaftlichen oder pädagogischen Bedürfnissen. UF lebt von unmittelbarer Praxis, ändert dieselbe schon während des Forschungsprojektes, modifiziert damit auch Fragestellungen während der Explorationsphase, fordert die gleichberechtigte Kommunikation aller an der Forschung Beteiligten. Projekte der HF werden als offene, komplexe und reflektierte Lernprozesse verstanden (Klafki). Das Plädoyer der Befürworter einer UF verbindet sich durchweg mit einem pädagogisch-politischen Änderungsinteresse, das in Leitformeln wie „individuelle und gesellschaftliche Mündigkeit“ oder „konsequente Demokratisierung der Gesellschaft und der Erziehung“ seinen Ausdruck findet. Diese Demokratisierung hat bereits im Personellen ihren Anfang: Forscher sollen zu Mitträgern von Praxis und Praktiker — um sie nicht in einer unaufgeklärten und unkritischen Position zu belassen — zu Mitentscheidungs-befugten für Forschungsfragen und -verfahren werden. Als Endziele dieses Forschungsansatzes sieht Klafki folgende Konsequenzen: *„HF-Projekte verfolgen das Ziel, den Praktikern im Innovations- und Forschungsprozeß neue Qualifikationen zu vermitteln, dank derer sie dann nach einem solchen Projekt ohne die Hilfe der Forschergruppe einen qualitativ besseren, erziehungswissenschaftlich fundierteren Unterricht als vorher erteilen können und selbst u. a. mit Hilfe wissenschaftlich begründeter Verfahren eine lau-*

fende Selbstkontrolle und eine Weiterentwicklung ihres Unterrichtes leisten können. Im Prinzip soll dieser Anspruch der HF auch für das Verhältnis von Forscher-Lehrergruppen zu den Schülern gelten. Auch diese sollen in zunehmendem Maß zur Selbststeuerung ihres Lernens und ihrer Sozialbeziehungen befähigt werden. Dazu gehört auch, Verfahren wissenschaftlicher Arbeit (Interview, soziometrische Test, Feldforschung u. a.) in angemessener Elementarisierung schrittweise praktisch zugänglich zu machen" (1976, 42).

Der theoretische Anspruch einer HF zeigt seine Vorzüge: keine Trennung von Forschung zu erforschender Praxis, keine Rollenfixierung unter den Beteiligten, Praxis soll direkt und permanent verändert werden, motiviert von politischen und sozialen Ansprüchen. So begrüßenswert mir die Soll-Seite erscheint, so fragwürdig bleibt einstweilen die Einlösung dieses Zielhorizontes.

- Selbst Repräsentanten dieses Forschungsansatzes räumen den derzeitigen Suchprozeßcharakter, die ausgesprochen hypothetische Struktur ihres Paradigmas ein. Die Situation einer HF ist zum gegenwärtigen Zeitpunkt gekennzeichnet von der Unüberbrückbarkeit jener Spannung, die aus den begrenzten Möglichkeiten von klassisch-empirischen Methoden und der Komplexität des sozialen Feldes ‚Unterricht‘ entsteht. HF scheint sich in das Dilemma eines praxisfetischisierenden Aktionismus zu manövrieren und allenfalls nur für jene Relevanz zu besitzen, die unmittelbar am Projekt beteiligt sind. Unterrichtspraktische Hilfen für den Lehrer in Aurich (Ostfriesland) wie für den Lehrer in Miesbach (Bayern) dürften schwerlich zu erwarten sein, weil die Ergebnisse sich der Generalisierung verweigern. Auch wird jene idealisierte Kooperation von Lehrern und Forschern nur schwer durchführbar sein, da unterschiedliche Kompetenzen real einfach existieren, die anzuerkennen eine symmetrische Kommunikation aller Beteiligten nicht zwangsläufig behindert. Überzogene Mitsprachekompetenzen können sich allenfalls gegenseitig ins Handwerk pfuschen: *„man redet und redet aus Angst vor dem Handeln“* (Wolfersdorf 1977, HF im Praxisfeld).

Tschaches Resümee zur erziehungswissenschaftlichen HF bestätigt meinen persönlichen Eindruck: *„Die wissenschaftstheoretischen Positionen sind wenig ausdifferenziert und häufig mehr von Programmatik und kritischer Argumentation gegenüber dem empirisch-analytischen Ansatz bestimmt als von Ableitung und Begründung“* (1982,37). Dem Anspruch einer schulnahen Curriculumrevision gemäß fordert Tschache eine Aktionsforschung, die von Lehrerseite aus versucht, den bestehenden schulinternen Gestaltungsspielraum für eine Reform der Unterrichtsinhalte zu nutzen. Sein Modell der Aktionsforschung orientiert sich an Moser (1975), wonach UF von den Lehrern selbst

getragen wird und nicht mehr an die Mitwirkung und Kompetenz von Experten gebunden ist. So einsichtig dieses HF-Paradigma mit den Phasen Informationssammlung/ Diskurs/ Ausarbeitung von Handlungsorientierungen/ Umsetzendes Handeln theoretisch auch sein mag, so sicher scheint mir, daß es an der Pragmatik eines mühsamen Lehreralltags scheitern wird. Tschaches Hoffnung auf eine forschungs- und innovationsfreudige Lehrergeneration mag aus seiner eigenen Biografie und Tätigkeit in unterschiedlichen Ausbildungsphasen sicher- berechtigt sein. Eigenen Untersuchungen zufolge (Bastian 1980, s. a. Brömse 1977) ist die Distanz zur offiziellen Musikpädagogik und Unterrichtstheorie bei Musiklehrern ausgesprochen groß und die Bereitschaft zur Rezeption neuerer Modelle und Reflexion von Unterrichtspraxis gering. Mein persönlicher Pessimismus läßt mich nicht so recht an den ‚Forschung in die Hand‘ nehmenden Lehrer glauben, die Tretmühle des schulischen Rituals läßt auf Dauer auch den geneigtesten Junglehrer resignieren.

Ansätze einer Handlungsforschung in der Musikpädagogik finden sich meines Wissens im Oldenburger Projekt „Mehr Schülerorientierung“ (Günther/Ott/Ritzel 1982/1983). Hier pflastert man erste facheigene Wege zu einer intensiven Forscher-Praktiker-Begegnung mit dem Ziel, Planung und Realisierung von Unterricht durch mehr Schülerbezogenheit zu optimieren und Unterrichtstheorie zu ändern. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt trägt dieses Projekt sicher noch Pionier- und Prozeßcharakter, eine umfassende fachinterne Diskussion ist zu erwarten.

UF als Praxisforschung oder ‚interpretative Forschung‘

Unter Absetzung von der als „analytischer Fremdforschung“ betitelten empirischen Lehr- und Lernforschung entwickelte sich in der Erziehungswissenschaft das Konzept einer „interpretativen UF“, das all das vermeiden will, was empirischer UF angelastet wird: theorieloses Messen und Korrelieren, einander widersprechende Ergebnisse, strikte Trennung zwischen Forschung und Praxis, Ausklammerung der Subjektivität und Lebenswelt des Schülers. Praxisforschung sieht sich ganz in der Tradition hermeneutisch-lebensgeschichtlicher Forschung: *„Unterrichtssituationen werden nicht als komplexe Strukturgefüge von Variablen verstanden und allgemeingültig analysiert, sondern als Interaktionssituationen gedeutet, in denen Gruppen und Individuen im sozialen Kontext handeln“* (Heinze 1982, 23). Die Erforschung von Handlungssituationen geht vom Alltagswissen der Betroffenen aus und interpre-

tiert Unterricht als subjektive Erfahrungs- und Deutungssituation. „*UF als Interpretation von Lehr-Lernsituationen rehabilitiert die ‚Lebenswelt des Schülers und Lehrers‘, versucht seine Perspektive einzunehmen, thematisiert die von Lehrern und Schülern gedachten und praktizierten Strategien im alltäglichen Umgang mit der unterrichtlichen Komplexität in ihrer Genese, Struktur und Veränderbarkeit*“ (Heinze u. a. 1981, 24). In Absetzung von empirischer UF lassen sich folgende Merkmale einer Praxisforschung ausmachen:

- Interpretation statt Experiment, umfassende Beschreibung der Lehr-Lernsituation statt Reduktion auf zuvor definierte experimentelle Variablen.
- Erfahrungen der Schüler von Unterrichtsprozessen werden zum Brennpunkt der Forschung, Nach einer durchgängig festzustellenden Lehrerzentriertheit kapriziert sich UF auf Schülerforschung, wird zur Auftragsforschung im Interesse und zur „*Professionalisierung*“ der Schüler (Heinze 1975).
- Aufhebung der Trennung von Forschung und Praxis, von Forschungssubjekten und -objekten.
- Selbstaufklärung der Betroffenen: Analyse von Ritualen (Begrüßung, Zeugnisse, Impuls u. a.), von Schülertaktiken (Stören, Nicht-Zuhören u. a.), von unterschiedlichen Interaktionsformen, um durch Bewußtmachen unterrichtliche Strukturen offenzulegen und kritisches unterrichtliche Handeln aller Beteiligten zu ermöglichen. Schüler sind an der Planung und Gestaltung von Unterricht zu beteiligen, der vom Alltagswissen der Schüler auszugehen hat und nicht durch vorgegebene Ziele verplant wird.

Die Entwicklung und Erprobung interpretativer Methoden ist vor allem durch Terhart (1979) vorangetrieben worden. Man unterscheidet (zit. nach Heinze 1981, 27ff.):

- Dimensionale Protokollanalyse, ein schriftliches Unterrichtsprotokoll nach Dimensionen der Kommunikationstheorie (Ökonomie der Beziehungen, Komplexität, Integration von Lebensweltelementen u. a.),
- Analyse von Dokumenten aus dem Unterleben der Schule (Schulbankkritzeleien, Pausenhofverhalten, Schülerberichte über Schule),
- Analyse von Unterrichtsprotokollen,
- Mikro-Analyse von Unterrichtssequenzen (mit Hilfe von Video-Mitschnitten, Erfassen von Gestik, Mimik usw.),
- Einzelfallanalyse, pädagogische Biografie (Schulleben eines einzelnen Schülers als Gegenstand),
- narratives Interview (ein Interpret verlangt vom Lehrer über einen ganzen

Schultag hinweg die Begründungen für sein Handeln in bestimmten Situationen),

- schülergesteuerte Unterrichtsanalyse (Schüler äußern sich an bestimmten Punkten — critical points — zum erlebten Unterricht), auch „Unterricht über Unterricht“ genannt,
- Störtechnik (ein Lehrer begründet bei der audio-visuellen Reproduktion seines Unterrichts sein jeweiliges Verhalten. Diese Begründungen werden durch den Interviewer „gestört“, bezweifelt, in Frage gestellt. Dadurch soll nicht nur die handlungsleitende naive Verhaltenstheorie, sondern auch das sogenannte Legitimationswissen offengelegt werden.),
- Krisenexperimente (Kernproblem interpretativer UF): „Durch Störung und Verfremdung soll auf Alltägliches aufmerksam gemacht werden (z. B. Interpunktionsexperiment: in der Strukturierungsleistung eines nicht strukturierten Protokolls werden die alltäglichen Vorstellungen von Lehrersein/Schülersein offenkundig).

Die Erprobung dieser Verfahren sowie konkrete Forschungsberichte stehen einstweilen aus, und die Vertreter dieser Forschungsrichtung verstehen ihren Ansatz zunächst mehr als Programm, „das zukünftig durch Forschungsberichte aus der Praxis konkretisiert werden soll“ (Heinze 1981). „Am häufigsten zitiert wird in Anlehnung an Blooms (1953) „*Stimulated Recall Technic*“ (SWF) eine Konzeption des „Unterrichts über Unterricht“, eine Art Meta-Unterricht, der zum generellen Vehikel einer kritischen, aufgeklärten Unterrichtsarbeit werden könne.

„*Unterricht über Unterricht*“ in Fachkreisen präsentieren Schneider /Wittenbruch (1982, (1982, 716) in ihren Beiträgen Unterrichtsmodelle auf dem Prüfstand und registrieren im Gespräch mit Schülern: „*Schüler werden nur in Ausnahmesituationen des Unterrichtes befragt und ernst genommen, im normalen Alltag der Schule rollt alles ‚schematisch‘ nach dem Plan des Lehrers ab. Die nachträgliche Unterrichtsbewertung durch Schüler ‚wird zu deren Überforderung, ihnen fehlt eine klare Zielangabe, aus der die ‚Richtung des Unterrichtes‘ kommt*“ (720). Auch im Oldenburger Projekt wird „*Unterricht über Unterricht*“ zur Nachahmung empfohlen (1982, 57): Schüler nutzen die Gelegenheit, erlebten Unterricht zu reflektieren, seine Bedingungen und Wirkungen. Allen Projektbeteiligten schien „*bewußt geworden zu sein, daß nicht nur die Lehrer, sondern eigentlich auch die Schüler Unterrichtsexperten sind — als Betroffene und aus täglicher direkter Erfahrung heraus*“. Die Begründung für „*Mehr Schülerorientierung*“ wird im Vorwort genannt: „... weil es uns an der Zeit zu sein scheint, die Vorschläge, wie Unterricht ‚eigentlich‘ sein sollte, durch Berichte darüber zu ergänzen, wie er wirklich

war; denn Didaktik ... hat letztlich dem Unterricht zu dienen; und daran wiederum sind nicht nur die Lehrer, sondern in erster Linie Schüler beteiligt" (Günther/Ott/Ritzel 1982).

Auf einige Gefahren von UF auf der Basis von Alltagsverständnis und privat-theoretischen Deutungen sei verwiesen. Prinzipiell bleibt „mehr Schülerorientierung“ eine ernstzunehmende Maxime künftiger UF. Nur scheint mir die Argumentation zu einseitig und drastisch. So eindrucksvoll,- die Metapher in der erziehungswissenschaftlichen Praxisforschung, daß der Schüler sein Privat-Ich mit seinem Mantel am Garderobenhaken abgibt, auch sein mag, so klar ist doch, daß Unterricht in jeder institutionalisierten Form zur Reduzierung von Privatinteressen führen muß, ohne daß dann schon gleich „die Schule für die Schule Schule hält“ (Eggimann, 1979, 67). Nach Loser (1979, 93) schlüpft der Schüler „schulangepaßt in sein Schul-Ich, unter Zurücklassung seines (wahren?) Alltags-Ichs .. . Schülertaktiken sind die Reaktionen der Schüler auf das Monopol des Lehrers für die offizielle Definition der Situation Unterricht und auf die damit verbundene Beschneidung der Möglichkeit, ihre eigenen Erfahrungen, Bedeutungen und Betroffenheiten im offiziellen Unterricht ins Spiel zu bringen“, oder nach Heinze (1982, 18): „Die situativ und lebensgeschichtlich bedingten Erwartungen und Ziele der Schüler treten allenfalls als ‚Begleitumstände‘ oder ‚Bedingungsfaktoren‘ ... in Erscheinung. Sie erscheinen als Störgrößen, die die Verwirklichung der Pläne des Lehrers nur gefährden können.“ Dieses überspitzte Zuschneiden der Variable Schüler in bisherigen didaktischen Analysemodellen ist verfälschend. Daß auch Schüler an der Gestaltung und Planung von Unterricht beteiligt sind, ist keine „kolumbianische Entdeckung“ (Antholz). Und andererseits ist die Maxime, daß Unterricht nur noch über das Einverständnis der Schüler legitimierbar ist, eine gefährliche Offerte, die das endgültige Aus von Unterricht immer dort bedeuten muß, wo Schüler Funktion und Sinn eines Unterrichts nicht einsehen können oder gar wollen — im übrigen ein besonderes Problem des MUs —. Den Lehrer in seinem pädagogischen Auftrag stets nur als abhängige Variable vom Schüler-Wollen zu sehen, ist eine absurde Utopie. Auch in einem lehrerzentrierten Unterricht ist Schülerorientierung grundsätzlich nie ausgeschlossen, was Antholz in seiner Entgegnung zum Oldenburger Modell wie folgt formuliert: „Der Schüler findet nicht nur statt, wenn er mitbestimmt. Anders gewendet: Er findet auch im lehrerbestimmten Unterricht statt, der als solcher noch nicht das Interesse der Schüler zu verfehlen und an ihnen vorbeizununterrichten braucht. Daß die didaktische Konzeption, mit Schülern zu planen, nicht ausschließt, auch ohne sie und sogar gegen sie und deshalb gerade für sie zu planen, geht in den Projekt-

ansatz ein, wenn es heißt, der Lehrer müsse sich „gegenüber der aktuellen Bedürfnislage der Schüler zum Anwalt „(ler Kenntnisse und Fähigkeiten machen, die für sie existenznotwendig sind“ (1983, 8).

Weiter wird bezweifelt, ob der Schüler über den Forschungs Sonderfall hinaus für einen „*Unterricht über Unterricht*“ zu gewinnen ist, angesichts der Tatsache, daß Schüler Schule eher gerne hinter sich lassen. Der enorme Zeitaufwand eines Meta-Unterrichts ist zwar aus Gründen der Innovation von Unterrichtspraxis und -theorie allemal legitimiert, aber ist er auch den Schülern einsichtig zu machen, zumal dann, wenn sie mit einem Lehrerwechsel rechnen müssen, der alle Bemühungen und Erfolge eines „*Unterrichts über Unterricht*“ zunichte machen kann? Und kompliziert sich nicht etwa das Verhältnis von Forschern und Praktikern, wenn der Forscher in „Störtechniken“ und „Krisenexperimenten“ geradezu besserwisserisch und schulmeisterlich das unterrichtliche Handeln des Lehrers permanent kritisiert? Wird der der empirischen Forschung angelastete Objekt-Charakter des Praktikers dadurch nicht noch potenziert? Kann der Forscher nicht zu vorschneller Deutung gelangen und letztlich zur Überwältigung der Erforschten neigen? Wie kann nach der bewußten Herbeiführung von Konflikten, nach der permanenten Zerstörung routinierter Handlungsmuster eine Vertrauenskrise vermieden und ein konstruktiver Lernprozeß mit dem Ziel der kommunikativen Validierung von Erkenntnissen erreicht werden?

Resümee und forschungspraktische Perspektiven

Eine in der Erziehungswissenschaft allgemein akzeptierte Auffassung von den Aufgaben einer Unterrichtsforschung gibt es weder in inhaltlicher noch in forschungsmethodischer Sicht. Einen Transfer der Fragestellungen und Verfahren, die uns näher darüber Auskunft geben sollen, „*what really goes on in classroom*“, hat die Musikpädagogik mit Ausnahme erfolgversprechender Ansätze noch nicht geleistet. Dies schließt kritische facheigene Korrektive ein. So berechtigt der Wunsch nach mehr Schülerorientierung in der UF, so sehr bleibt der Anspruch einstweilen Programm. Aber richtig ist auch, daß weniger durch Auflistung definitiver Lösungen und statistisch abgesicherter Trivialitäten, sondern durch mehr Phantasie in der Entwicklung von Verfahren weitergebracht werden kann. Empirisch-experimentelle und interpretative HF sollten in konstruktive Konkurrenz treten und ihre Befunde einer Meta-Analyse zur Verfügung stellen. Die Kontroverse zwischen Vertretern der jeweiligen Richtungen ist keineswegs so groß, wie es die Protago-

nisten der jeweiligen Position wahrhaben möchten. Jede der streitenden Parteien neigt dazu, das gegnerische Konzept mit roheren Strichen zu umreißen, für die eigene Meinung eine weniger drastische Fassung zu wählen. Die kritische Skepsis einer schülerorientierten UF hebt sich von einem Vulgär-Empirismus ab und ebenso ein auf Objektivität bedachter empirischer Ansatz von der Gefahr eines „Partikularismus“ der Praxisforschung durch Zentrierung auf das jeweils Konkret-Besondere. So stark das Trauma einer die Komplexität von Unterricht reduzierenden experimentellen Forschung auch sein mag, so falsch wäre es heute, in das Dogma des anderen Extrems zu verfallen, Unterricht ausschließlich aus der Perspektive des Schülers und seiner Alltagserfahrungen festschreiben zu wollen und so die Erwartungen einer Generation zur Norm dafür zu erheben, was eigentlich noch unterrichtet werden darf. Ist „empirisch-analytische Wissenschaft“ und „pädagogische Handlungsforschung“ doch nur eine „irreführende Alternative“ (Mollenhauer/Rittelnreyer 1975)? In Wirklichkeit sind beide Positionen nicht so weit entfernt: empirische Forschung verzichtet nicht auf die Integration der Lebenswelt des Lehrers und Schülers und gibt aus ihren Ergebnissen praxisanweisende und -ändernde Konsequenzen, und interpretative UF wird den aus einer zu vermittelnden Sache sich ergebenden Anspruch, die Formulierung existentiell wichtiger Lernziele aus der Sicht des verantwortlichen Lehrers und Planers nicht achselzuckend beiseite schieben können. Positionen bleiben natürlich, aber die eine sollte die andere nicht ausschließen wollen. Als Zielvorstellungen künftiger Unterrichtsforschung in der Musikpädagogik könnten gelten:

- Unterrichtstheoretische Modelle durch empirische Überprüfung in der Praxis zu überprüfen, zu ändern und zu erneuern. Ein Blick in die musikpädagogische Forschungsrunde zeigt, wie wenig didaktische Anweisungskonzepte durch UF sinnvoll flankiert werden.
- UF hätte vom empirischen Ansatz her eine rational kontrollierbare Unterrichtsplanung zu ermöglichen und vom interpretativen Ansatz her die heimlich wirkenden, für die Alltagspraxis aber ungemein wirksamen privaten Theorien von Unterricht aufzudecken. Dabei wären die unterschiedlichen Bedeutungsmuster, Wirklichkeitsdefinitionen, Alltagserfahrungen der vom MU Betroffenen zu ermitteln als Voraussetzung für Verständigungsprozesse, die Musiklernen per Enkulturationsinstanz Schule intensivieren und effektiver machen könnten, als es zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch immer ist.
- Alle an Unterrichtsforschung Beteiligten sollten als Subjekte im Forschungsprozeß ernstgenommen werden; dies bedeutet nicht Egalisierung

von Kompetenzen, sondern die gegenseitige Anerkennung derselben. „*Erfahrungen defizitärer Schulpraxis (sollten) als eine wissenschaftliche Herausforderung Lehrer in Schule und Hochschule — ohne Mißtrauensvorschuß gegenüber den Schülern und ohne Selbsttestat rezeptologischer Besserwisserei — in der Unterrichtsforschung zusammenführen*“ (Antholz 1983, 2). Allen gemeinsam ist doch das eine Ziel: Probleme des Alltags mit Hilfe der UF effektiver bewältigen zu können. Musikpädagogische Forschung sollte sich nach Jahren intensiver Grundlagenforschung stärker dem Musikunterricht der Alltagspraxis zuwenden, um Lehrern in Schule und Hochschule Orientierungs- und Entscheidungshilfen geben zu können und neue Perspektiven für Theorie und Praxis zu vermitteln. Einstweilen haben wir mehr Fragen als kluge Antworten parat. Dies ist jedoch ein hoffnungsvolles Zeichen, denn Wissenschaft bedeutet auch, mehr zu suchen, als man im Moment findet.

Literatur

- Abel-Struth, S./Groeben U.: Musikalische Hörfähigkeiten des Kindes, Mainz 1979.
- Achtenhagen, F. (Hrsg.): Neue Verfahren der Unterrichtsanalyse, Düsseldorf 1982.
- Alt, M.: Aufgaben des Arbeitskreises „Forschung in der Musikerziehung“, Beiheft zu MuB 1/1969, 1ff.
- Antholz, H.: Unterricht in Musik, Düsseldorf 1970.
- Antholz, H.: „Der Schüler — der findet gar nicht statt“. Zum Oldenburger Projekt „Mehr Schülerorientierung“ (zit nach Manusk.).
- Bastian, H. G.: Der Einfluß musikunterrichtlicher Lernprozesse auf Einstellungen und Werturteile 11-jähriger, in: FidME (Hrsg. Noll/Kraus), Mainz 1977.
- Bastian, H. G.: Neue Musik im Schülerurteil, Mainz 1980.
- Bastian, H. G.: Der Musikunterricht in Wunsch und Wirklichkeit, in: MO 3/1981, 162-166.
- Bastian, H. G.: Zusammenhänge zwischen Einstellungen zum Musikunterricht und Urteilen über Neue Musik, in: Ehrenforth (Hrsg.): Musikerziehung als Herausforderung der Gegenwart, Mainz 1981.
- Bastian, H. G.: Methoden empirischer Forschung in Musikpädagogik und Musikpsychologie, in: Kraemer/Schmidt-Brunner (Hrsg.): Musik pädagogische Forschung und Musikunterricht, Mainz 1983.
- Blankertz/Gruschka: Handlungsforschung: Rückfall in die Empiriefindlichkeit oder neue Erfahrungsdimension? in: ZfPäd 1975, 677-686.
- Bradley, J. L.: Repetition as a Factor in Development of Musical Preferences, in: JRME 3/1971, 295-298.
- Brömse, P.: Interessengebiete jugendlicher im Musikunterricht, in: FidME (Kraus, E., Hrsg.), Mainz 1974, 62ff.
- Brömse, P.: Über die Einstellung von Lehrern zum Musikunterricht, in: FidME (Kraus/Noll, Hrsg.) Mainz 1977, 108-133.

- Eckhardt/Lück: Das Petitem nach dem Schulmusikunterricht, in: MuB 7/8, 1976, 382 ff.
- Eckhardt/Lück: Jugend und Musik, Duisburg 1976.
- Eggmann, E.: Landschaft des Schülers, Zürich 1973, Die Arche.
- Eichner/Schmidt: Aktionsforschung — eine neue Methode? in: Soziale Welt 25/1974, 145-168.
- Fallois, Chr. v.: Musik in der Grundschule aus der Sicht einer Mutter, in: MuB 7/8, 1976:
- Faltin, P.: Verstehen oder Vollzug von Musik, in: FidME (Behne, K. E., Hrsg.), Mainz 1979, 110 ff.
- Fischer, A.: Über die Bedeutung des Experiments in der pädagogischen Forschung und die Idee einer exakten Pädagogik, in: Röhrs, II. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit, Frankfurt 21967.
- Fortin, V.: Schüler beurteilen Musikunterricht I, II, in: Musikerziehung, 3, 1976/77.
- Friedrichs, J.: Forschungspläne zur Analyse des musikbezogenen Verhaltens in der Schule und seiner außerschulischen Determinanten, in: FidME, (Kraus, E., Hrsg.), Mainz 1974.
- Gage, N. L.: Paradigmen für die Unterrichtsforschung, in: Feder/Holzcamp u. a. (Hrsg.): Strategien der UF, Weinheim/Basel 1973.
- Gold, V.: Die Musik in der Schule, in: MuB 6/1971, 315 ff.
- Graml/Reckziegel: Die Einstellung zur Musik und zum Musikunterricht, Mainz 1982.
- Günther/Ott/Ritzel: Musikunterricht 1-6, Weinheim/Basel 1982.
- Günther/Ott/Ritzel: Musikunterricht 5-11, Weinheim/Basel 1983.
- Gruhn, W. /Wittenbruch, W.: Wege des Lehrens im Fach Musik, Düsseldorf 1983.
- Habermas, J.: Erkenntnis und Interesse, in: ders.: Technik und Wissenschaft als Ideologie, Frankfurt 61973.
- Heinze, Th./Müller, E. u. a.: Handlungsforschung im pädagogischen Feld, München 1975,
- Heinze/Loser/Thiemann: Praxisforschung. Wie Alltagshandeln und Reflexion zusammengebracht werden können. München 1981.
- Herrmann, Th.: Psychologie als Problem, Göttingen 1979.
- Himmerich, W. u. Mitarbeiter: Unterrichtsplanung und -analyse, 2 Bde., Stuttgart 1976.
- Hübner/Rauh: Soziale Faktoren des Unterrichtsprozesses, in: Ingenkamp (Hrsg.): Handbuch der UF, Weinheim 1973.
- Holzcamp, K.: Kritische Psychologie, Frankfurt 1972.
- Ingenkamp/Parey/Tent: Schätzen und Messen in der Unterrichtsforschung (Teilausgabe des Handbuchs), Weinheim 1973.
- Jackson, Ph. W.: Life in classroom, New York 1969.
- Kaiser, H. J.: Musik in der Schule? Paderborn 1982.
- Larson, P.: The Effect of Musical and Extramusical Information upon Musical Preferences, in: JRME 3/1971, 350-354.
- Lay, W.: Experimentelle Didaktik, Leipzig 1903.
- Lay, W.: Experimentelle Pädagogik, Leipzig 1908.
- Mollenhauer, K./Rittelmeyer, C.: „Empirisch-analytische Wissenschaft“ versus „Pädagogische Handlungsforschung“: eine irreführende Alternative, in: ZfPäd 1975, 687-693.
- Loser, F.: Konzepte und Verfahren der Unterrichtsforschung, München 1979.
- Klafki, W.: Handlungsforschung im Schulfeld, in: Werres, W. (Hrsg.): Innovationsmodelle für Schule und Unterricht, Kastellaun 1976, s. auch ZfPäd 1973, 487ff.
- Kleinen, G.: Bedingungen von Lehren und Lernen im Musikunterricht, in: Systemati-

- sche Musikwissenschaft (Dahlhaus/de la Motte-Haber, Hrsg.), Wiesbaden 1982, 316ff.
- de la Motte-Haber, H./Jehne, S.: Zur Entwicklung des Werturteils bei 6- und 10-jährigen, in: MuB 1/1976, 5-9.
- Michel, P.: Musik und Musikunterricht im Urteil der Schüler, in: Musik in der Schule, 10/1969, 397-405.
- Moser, H.: Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften, München 1975.
- Noll, G.: Lernmotivation im Musikunterricht als Forschungsproblem, in: Musikpädagogik heute (Antholz/Gundlach, Hrsg.), Düsseldorf 1975, 134-148.
- Pause/Peters: Lehrer und soziale Interaktion in der Unterrichtsforschung, in: Handbuch der UF (Ingenkamp, Hrsg.), Weinheim 1973.
- Pape, W.: Der Musikunterricht in der Sicht der Schüler, in: MuB 5/73 256-258.
- Pape, W.: Musikkonsum und Musikunterricht, Düsseldorf 1974.
- Petersen, E. u. P.: Die Pädagogische Tatsachenforschung, Paderborn 1965.
- Plambeck, H.: Die gegenwärtige Situation der Schulmusikerziehung aus elterlicher Sicht, in: MuB 7/8, 1976, 380ff.
- Portugall, G.: Die Einstellung der Schüler zum Fach Musik, in: Musik in der Schule, 1965, 424-428.
- Ricker, G.: Didaktische Theorie und Unterrichtsforschung, Gießen 1976.
- Röhrs, H. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit, Frankfurt 1967.
- Roth, II.: Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung, in: Röhrs, a.a.O.
- Rumpf, H.: Sachneutrale Unterrichtsforschung? in ZfPäd, 1969, H 3.
- Schaffrath, H. u. a.: Studie zur Situation des Musikunterrichts und der Musiklehrer an allgemeinbildenden Schulen, Mainz 1982.
- Schaffrath, H. u. a.: Der Einfluß von Information auf das Musikurteil, Herrenberg 1978.
- Schulten, M. L.: Schülerwünsche zu Unterrichtsmethoden im Musikunterricht, in: MPF (Behne, Hrsg.) Bd. 1, Laaber 1980.
- Schmack, E.: Vorschläge zur Aufgliederung unterrichtlicher Vorgänge in: Rutt u. a. (Hrsg.): Beiträge zur empirischen UF, Ratingen 1971.
- Silbermann, A.: Beat oder Beethoven? Befragung zum MU, in: MuB 3/1976, 146 ff.
- Schmidt, H. Chr.: Jugend und Neue Musik, Köln 1975.
- Schulz/Teschner/Voigt/Weinert: Beobachtung und Analyse von Unterricht, in: Ingenkamp (Hrsg.): Handbuch der UF, Weinheim 1973.
- Terhart, E.: Interpretative Unterrichtsforschung, Stuttgart 1978.
- Thiemann, F.: Der Beitrag empirischer Unterrichtsforschung für die Konzeption von Unterricht, Bad Heilbrunn 1973.
- Treiber, B./Weinert, F. E. (Hrsg.): Lehr-Lernforschung. Ein Überblick in Einzeldarstellungen, München 1982.
- Tschache, H.: Handlungsorientierte Ansätze und Perspektiven praxisnaher Curriculumentwicklung im Schulfach Musik, Wolfenbüttel 1982.
- Vorsmann, N.: Wege zur Unterrichtsbeobachtung und Unterrichtsforschung, Ratingen 1972.
- Wellenreuther, M.: Handlungsforschung als naiver Empirismus? in: ZfPäd 22/3, 1976, 343-356.
- Zimmerschied, D.: Blick zurück im Zorn, in: MuB 10/1970, 428ff.
- Zimmerschied, D.: Beat—Background—Beethoven, Frankfurt 1971.

Prof. Dr. Hans Günther Bastian, Kneippstr. 20, D-6250 Limburg

Allgemeine und musikpädagogische Unterrichtsforschung Gegenstand — Methoden — Probleme

SIGRID ABEL—STRUTH

*Günter Kleinen (Hg.): Musik und Kind. - Laaber: Laaber 1984.
(Musikpädagogische Forschung. Band 5)*

Die Unterrichtsforschung wurde in pädagogischen und psychologischen Disziplinen entwickelt; sie setzt in diesen Disziplinen bereits kurz nach der Jahrhundertwende ein. Ihre Pioniere sind insbesondere W. Lay (Lay, 1920), E. Meumann (Meumann, 1911 und 1914), A. Fischer (Fischer, 1913) und P. Petersen, der seit 1924 Unterrichtsbeobachtungen durchführt (Petersen und Petersen, 1965). Hinsichtlich des Gegenstandes und der einsetzbaren Methoden zeichnet sich in dieser frühen Phase der Unterrichtsforschung ein recht weit ausgreifender Konsensus ab. Als Forschungsgegenstand gilt die pädagogische Tatsache,• verstanden als konkretes Geschehen in pädagogischen Zusammenhängen. Daraus ergibt sich die frühe methodische Entscheidung für Empirie, zunächst' in ihrem weitesten Sinne, Unterrichtsforschung damit methodisch sowohl gegenüber historischer Forschung im Bereich von Unterricht wie auch gegenüber allgemeiner Erörterung von Unterrichtsinhalten und Unterrichtsmethoden abgrenzend. Der Gegenstand der pädagogischen Tatsache wird in der weiteren Entwicklung recht übereinstimmend auf Unterricht eingegrenzt. Man versucht, diesen ebenfalls noch unübersehbar weiten Gegenstand mit Merkmal-Katalogen einzukreisen und die Forschungsmethoden zu verfeinern (Winnefeld, 1967 und 1969; Ingenkamp und Parey, 1971-1973; Schulz, 1972; Schulz u. a., 1973; Heidenreich und Heymann, 1976; Tausch und Tausch, 1979).

Man darf wohl mit einiger Berechtigung annehmen, daß die sog. Revision des Curriculum in den sechziger Jahren eine Blockierung erziehungswissenschaftlicher, psychologischer und fachpädagogischer Unterrichtsforschung verursachte. Die drängenden Wünsche nach (berechtigter) zeitspezifischer Verbesserung der Curricula setzen die Akzente auf Hoffnungen und Intentionen, doch nicht auf Wissen und Einsicht hinsichtlich der Voraussetzungen eines Curriculum. Gipfeln in S. B. Robinsohns programmatischer Schrift zur Revision des Curriculum (Robinsohn, 1969) erscheint Unterricht zunehmend nur als Problem seiner Ziele; die Analyse seiner Komponenten, die systematische Beobachtung seiner Phänomene büßen an Bedeutung ein. Gerade in Fachpädagogik en, von Haus aus auf Aktualisierung ihrer Inhalte bedacht, vermochte die sog. Curriculum-Revision den Blick für die Zufälligkeit

der verwendeten Daten, den Mangel an Begründung der Zielsetzungen wie an empirischer Überprüfbarkeit des Konzepts zu trüben. Die sog. Curriculum-Revision verdeckte die Gegenstandsbereiche der Unterrichtsforschung im Interesse intendierter Veränderungen. Offensichtlich hat diese Entwicklung die Bundesrepublik heftiger als alle vergleichbaren europäischen und außereuropäischen Länder betroffen. Doch die Kritik an der Verfahrensweise einer nur curriculum-verändernden Unterrichtslehre beginnt auch bei uns schon in den sechziger Jahren. Die Dringlichkeit rationaler Begründung pädagogischer Entscheidungen wird zunehmend hervorgehoben (Achtenhagen und Meyer, 1972), die Notwendigkeit empirisch-rationaler Verfahrensweisen (in unterschiedlich gesehener Verbindung mit hermeneutischen Verfahren) betont und konkretisiert. Die Curriculum-Revision wendet sich in die Entwicklung von Forschungsstrategien zu einer analytischen Lehrplan- und Unterrichtsuntersuchung (Blankertz, 1966; Flechsig, 1969; Röhrs, 1971; Dohmen u. a., 1972; Vorsmann, 1972; Schulz u. a., 1973; Mees und Selg, 1977; u. a.). Hinter curricularen Nachhutgefechten entsteht auch im deutschsprachigen Raum eine spezielle Unterrichtsforschung (Achtenhagen und Menck, 1972), die Diskussion des Unterrichtsbegriffes, eine Fülle unterschiedlicher thematischer Ansätze sowie die Beschreibung und Erprobung unterschiedlicher Methoden umfassend.

Meute stellt sich Unterrichtsforschung als ein spezielles Forschungsgebiet dar, zu dem national wie international die pädagogisch-psychologisch-sozialwissenschaftlichen Disziplinen überaus zahlreiche Beiträge leisteten, verstärkt durch die — an Zahl wesentlich geringeren — Beiträge aus den Fachpädagogiken. Man geht von einem Begriff von Unterricht aus, der Unterricht von allen anderen Lehr-Lernprozessen dadurch unterscheidet, daß er als Merkmale die Planmäßigkeit, die Institutionalisierung und die Professionalisierung der Lehrenden aufweist. Die diesen Unterricht bedingenden Variablen, die in ihm ablaufenden Prozesse und die aus ihnen resultierenden Ergebnisse werden als Gegenstand der Unterrichtsforschung angesehen (Achtenhagen, 1982). Es ist ein weitreichender Konsens erkennbar, daß Unterrichtsforschung einzugrenzen sei auf Forschungen, die in systematischer Erkenntnisabsicht Unterrichtsprozesse kontrolliert beobachten und exakt aufzeichnen, ein möglichst genaues und vollständiges Bild des tatsächlichen Geschehensablaufes rekonstruieren lassen und auf dieser Basis Unterrichtsprozesse auf Ursachen, Folgen, Zusammenhänge und Gesetzmäßigkeiten hin analysieren (Vorsmann, 1972).

Die für den Unterrichtsbegriff konstitutive Faktorenkomplexion bedeutet zugleich das methodische Problem aller Unterrichtsforschung. Die Unter-

richtstheoretiker betonen die Komplexität der Faktoren als das konstitutive Merkmal von Unterricht, die Gleichzeitigkeit der vielen voneinander abhängigen Erscheinungen, halten fest, daß „*jedes einzelne Wechselwirkungsverhältnis von der Gesamtsituation der Klasse abhängig*“ ist (Koskenniemi, 1971). Tatsächlich bedeutet die Isolierung einzelner Faktoren des Unterrichtes die Gefahr unangemessener Bedeutungsakzentuierung und verfälschender Vernachlässigung von Mitfaktoren und öffnet damit subjektiver Interpretation der Ergebnisse Tür und Tor. Beim gegenwärtigen Stand des Wissens bedeutet eine alle Faktoren separierende Unterrichtsforschung eine unzulässige Vorfixierung von Ursache-Wirkungsverhältnissen. Dennoch ist angesichts des methodischen Dilemmas der Unterrichtsforschung eine Relativierung methodischer Strenge unvermeidbar: Die Gesamtaufnahme des Unterrichtes ist notwendig, doch es kann sich nur um eine relative Vollständigkeit handeln. Führende Methodiker der Unterrichtsforschung akzeptieren die unvermeidbaren Beschränkungen und verweisen auf die methodische Bedingung von Unterrichtsforschung, zwar „*die vielgestaltige Verflechtung einer. Unzahl von Faktoren zu durchdringen und die Abhängigkeit des pädagogischen Geschehens von einzelnen Faktoren oder Teilkomplexen von Faktoren herauszustellen, immer selbstverständlich mit Blick auf das Ganze der Geschehensgestalt*“. Das Einfangen des gesamten Unterrichtsprozesses wird als „Kinderkrankheit“ pädagogischer Forschung angesehen, zugleich aber auch vor der Gefahr wissenschaftlicher Fehlkonstruktion durch Nichtbeachtung der Komplexität des Unterrichtsgeschehens gewarnt (Winnefeld, 1969). Warnungen vor der Vernachlässigung—dieser Faktorenkomplexion durchziehen die Literatur, denn die Faktoren des Unterrichtes existieren ja nicht nur in der Isolation präskriptiven oder retrospektiven Denkens über Unterricht, sie existieren prinzipiell im konkreten Unterrichtsgeschehen selbst (Vorsmann 1972).

Damit werden die besonderen Möglichkeiten der Methode systematischer Unterrichtsbeobachtung erkennbar. Auch für diese sieht ihr früher Theoretiker P. M. Roeder, daß sie nur einige durch die Wahl der Beobachtungskategorien begrenzte Aspekte erfassen könne, doch eben mit hypothetischen Rückschlußmöglichkeiten auf das Ganze des Unterrichtsgeschehens (Roeder, 1965). Für diese Methode erwies sich der interaktionelle Ansatz von N. A. Flanders als besonders anregend; sein Instrument systematischer Beobachtung von Unterricht wurde international rezipiert. Er beginnt 1948 mit ersten Untersuchungen, stellt sein Modell der Interaktionsanalyse in den zentralen Publikationen von 1960, 1964 und 1967 vor und leistet 1970 die zusammenfassende Darstellung mit theoretischem Ansatz und umfassen-

dem Forschungsbericht über die Arbeit der Interaktionsanalyse (Flanders, 1948, 1960, 1964, 1967 und 1970). Das Flanderssche Beobachtungsinstrument basiert auf festgelegtem Kategoriensystem und Kodierungsschemata zur Analyse unterrichtlicher Interaktionen. Sein System fußt auf zehn Kategorien, von denen sich sieben auf das Sprechen des Lehrers, zwei auf das der Schüler und eine Kategorie auf Redepausen und nebensächliches Reden beziehen; bei guten Unterrichtsbedingungen wird im Abstand von drei Sekunden signiert. Die Kritik an dem Flandersschen Interaktionsmodell beruht nicht nur darauf, daß er die Beobachtung auf die verbalen und die verbal bedingten Vorgänge im Unterricht beschränkt und daß damit die Totalität der Schüler-Lehrerbeziehungen nicht ausreichend in den Blick genommen wird. Kritik löste auch aus, daß mit seinem Instrument „nur“ beobachtbares Verhalten erfaßt werden kann, das wiederum der Interpretation des Verhaltens durch die Beobachter unterworfen ist. Dazu tritt Kritik an der Dominanz des zu beobachtenden Lehrerverhaltens und — damit verbunden — die Kritik an der geringen Zahl der berücksichtigten Variablen, die das komplexe Unterrichtsgeschehen nur unzureichend zu fassen vermögen. Die Zusammenhänge mit den in den Unterricht einwirkenden, doch außerhalb des Geschehens im Klassenzimmer liegenden Phänomenen bleiben außer Blick. Das Flanderssche Interaktionsmodell hat das Verdienst, die Aufmerksamkeit auf die zwischen Lehrern und Schülern sich vollziehenden sozialen Interaktionen gelenkt zu haben; die Unterrichtsforschung wurde auf ein Phänomen von Unterricht, das Interaktionsgeschehen, gerichtet. Wegen der traditionellen Dominanz des Lehrerverhaltens in diesem Interaktionsgeschehen wurde aber zugleich auch das Lehrerverhalten in den Vordergrund der Untersuchungen gerückt. Dies führte zu spezifischen Verengungen der Fragestellungen und Ergebnisse und leistete generellen Bewertungen einzelner Lehrer- wie Schülerverhaltensweisen als positiven oder negativen Faktoren von Unterricht Vorschub. Vor allem aber gewann soziale Regelhaftigkeit von Interaktion Dominanz, damit eben das unterrichtliche Gesamtgeschehen auf die soziale Interaktion beschränkend und die Vielfalt der weiteren Interaktionsfaktoren zwischen Lehren und Lernen vernachlässigend. Das Flanderssche Interaktionsmodell hat nicht nur methodisch, sondern auch thematisch starken Einfluß auf die junge Unterrichtsforschung ausgeübt. Sozialwissenschaftliche Ansätze übernehmend, wird auch die Schule als Ort sozialer Organisation verstanden und insbesondere Sozialkonflikten in der Schule nachgegangen. Dieser Ansatz zielt auf Differenzierung des Verständnisses sozialer Konflikte in der Schule durch Analyse der Techniken, mit deren Hilfe die Beteiligten mit den sozialen Konflikten in der Schule fertig zu

werden versuchen; durch Analyse der verschiedenen Formen der Kontrolle und Abwehr sozialer Konflikte versucht man Aufschlüsse über deren Eigenart und Dynamik zu gewinnen. Man geht dabei davon aus, daß die sozialen Konflikte in der Schule eng mit dem Alltagsverständnis sozialer Konflikte verknüpft seien (Dahrendorf, 1962; Wellendorf, 1974). Umfassend sind auch die Untersuchungen zum Thema sozialer Interaktion, die von der Schulklasse als einer sozialen Gruppe ausgehen und in der Schulklasse Merkmalen von Gruppen nachspüren. Spezielles Interesse gilt Gruppenstrukturen in der Klasse, der Auswirkung von Kommunikationsnetzen auf Leistung und Zufriedenheit in einer Gruppe, ebenso der von Präferenz- bzw. Freundschaftsstrukturen. Befunde zu Beziehungen in der sog. Peer-Gruppe erlangten breite Bekanntheit: die Peer-Gruppen als Sozialisationsfaktoren wurden in ähnlich hohem Maße populär wie die Daten zu schichtspezifischem Verhalten in der Schulklasse (Ulich, 1977; Graumann, 1974 a und b). Seit den sechziger Jahren werden mit zunehmender Differenzierung Beziehungen zwischen Schülerverhalten und Lehrerverhalten untersucht (Ryans, 1969), versucht man Zusammenhänge zwischen speziellen Variablen des Lehrerverhaltens und solchen des Schülerverhaltens zu finden, bemüht, gerade in Hinblick auf die offenen Fragen der Praxis Auswirkungen von Variablen der Lehre auf das Leistungs- und Sozialverhalten von Schülern faßbar zu machen (Diederich, 1969; Dietrich, 1972; Grzenik, 1976). Doch zunehmend wird davor gewarnt, bestimmte Lehrerverhaltensweisen mit bestimmten Schülerverhaltensweisen oder gar Effektivität von Unterricht undifferenziert zu verknüpfen; bestimmte Lehrerverhaltensweisen können auf solche Weise prinzipielle Präferenz erhalten und in der Praxis ohne Berücksichtigung personeller und situativer Faktoren erwartet und eingesetzt werden (Hörner u. a., 1978). Wie schon in den Lehrertypologien, so zeigt sich auch bei Analyseverfahren die Gefahr von Wertungen des Lehrerverhaltens; Eigenschaften, die man bei einem Lehrer für wertvoll hält, avancieren zum Leitbild und wirken sich auf Rollenerwartungen an den Lehrer aus bzw. zu Verhaltenszwängen für den Lehrer. Doch *„das multifunktionale, und multikausale Unterrichtsgeschehen ist zwar, so ließ sich feststellen, wesentlich von der Persönlichkeit des Lehrers mitbestimmt, klare Eignungsprinzipien, die für jede Lage gelten können, ließen sich jedoch nicht ermitteln“* (Jendrowiak und Kreuzer, 1980).

Die Untersuchung des Lehrerverhaltens speziell — auch ohne interaktionale Bezüge — ist ebenfalls ein thematischer Schwerpunkt der Unterrichtsforschung. Ursache dieser Dominanz ist wohl die Denkweise, daß Unterricht, wenn auch auf Interaktionen von Lehrern und Schülern beruhend, dennoch durch die Maßnahmen des Lehrers innerhalb der Interaktionen bestimmt wer-

de; wahrscheinlich spielen auch forschungsmethodische Gründe eine Rolle. Die umfangreiche Erforschung des Lehrerverhaltens mit dem Lehrer als alleinigem Gegenstand wurde wesentlich inspiriert durch die Frage nach dem gesellschaftlich-politischen Bewußtsein des Lehrers und dessen Wandel in den sechziger und siebziger Jahren, auf Aufklärungs- und Aktivierungsstrategien für die Ausbildung von Lehrern zielend. Diese spezifische Lehrerforschung differenziert immer feinere Einzelfragen aus (Pause, 1972; Hopf, 1974), beginnt auch zwischen direktem und indirektem Lehrerverhalten zu unterscheiden. Neben den traditionell als besonders effektiv angesehenen Verhaltensweisen des Lehrers wie dem Loben, Bestätigen und Initiieren werden schließlich auch die Klarheit der Lehrersprache, die Flexibilität des Lehrers, die Sachorientierung des Lehrers, seine Fähigkeit, Fragen zu stellen und Übung anzuregen, als Kategorien des Lehrerverhaltens beschrieben und untersucht (Goepfert, 1977). Auch der thematische Bereich des Lehrer-Sprachverhaltens hat hohes Interesse gefunden, in der Gegenwart vor allem die Bemühung um Klärung der Vermittlungskomponente der Lehrersprache im Unterricht (Loch u. a., ab 1970; Priesemann, 1971; Spanhel, 1977).

Es mehren sich die Stimmen, die darauf verweisen, daß die nicht mehr überschaubare Fülle empirischer Arbeiten zur Unterrichtsforschung sich vielfach durch unzureichende theoretische Basis als unergiebig erwies (Zifrennd, 1970; vgl. auch Zifrennd, 1972), und die der weiteren Entwicklung des Forschungszweiges nur Chancen geben,' wenn auch „*theoretische Überprüfungen konsequent weiterentwickelt und verbessert*“ (Spanhel, 1977) und Merkmale aus der Geschichtlichkeit des Unterrichts gewonnen werden, wenn neben die „reine Deskription“ eine Methode der Materialgewinnung tritt, „*die von dein beobachtbaren Unterricht ausgeht, auf die strukturelle bzw. funktionale Erfassung zielt und mit diesen Einsichten legitimierte Handlungsimpulse für eine Praxis initiieren kann*“ (Maier und Pfistner, 1976). Unterrichtsforschung entstand aus dem Unbehagen an der Subjektivität traditioneller Lehrentscheidungen. Empirisch-analytische Methoden sind zur Korrektur dieser Traditionen unentbehrlich. Doch das Unbehagen könnte von einer neuen Unzufriedenheit über die Beziehungslosigkeit der Einzelergebnisse der Unterrichtsforschung abgelöst werden. Die sich ausbreitenden Hoffnungen auf eine wechselseitige Stärkung theoretischer Ansätze und empirisch-analytischer Verfahrensweisen hofft man (auch) an Unterrichtsforschung verstärken zu können (Loch, 1970; Priesemann, 1971; Achtenhagen 1982). Man erkennt zunehmend, daß bei der Erforschung von Unterricht nur empirische Methoden die Chance geben, den Prozeß konkreten Unterrichtsgeschehens differenziert fassen zu können. Aber diese allein vermögen Unter-

richt nicht zureichend aufzuklären; historische, begriffliche, phänomenologische und unterschiedliche analytische Methoden haben wohl ebenso ihre eigenen Aufgaben zur Erhellung der Eigenart von Unterricht.

Musikpädagogische Unterrichtsforschung hat ihren eigenen Forschungsgegenstand, den Musikunterricht. Dies bedingt spezielle begriffliche, forschungsthematische und -methodische Ansätze, die jedoch in engem und ständigem Kontakt mit den entsprechenden Ansätzen allgemeiner Unterrichtsforschung stehen. Korrespondenzen mit der Entwicklung und Situation allgemeiner Unterrichtsforschung sind ebenso im Blick zu halten wie sachspezifisch-musikalische Besonderheiten. Auch in der Musikpädagogik ließ die Einsicht in die Unzulänglichkeit der Setzungen historischer Unterrichtslehre und der ebenfalls in Präskription verharrenden musikalischen Curriculum-Revision die Notwendigkeit konkreten Wissens über Musikunterricht bewußt werden. Doch das methodische Problem aller auf konkretes Unterrichtsgeschehen gerichteten Unterrichtsforschung, die Faktorenkomplexion, potenziert sich für musikpädagogische Unterrichtsforschung nicht nur durch die materiale Komponente Musik, sondern dazu durch die mit allgemeinen Verhaltensweisen vielfältig verquickten musikalischen Verhaltensweisen Lernender und Lehrender im Musikunterricht. Wie die allgemeine, so muß auch die musikpädagogische Unterrichtsforschung wegen der methodischen Komplikation eine Relativierung der Notwendigkeiten vollständiger Erfassung des musikalischen Unterrichtsgeschehens akzeptieren; auch für musikpädagogische Unterrichtsforschung gilt, daß die einzelne Untersuchung nicht das Gesamt eines aktuellen Unterrichtsgeschehens grundsätzlich zum Ausgang nehmen kann, daß sie vielmehr relative Vollständigkeit akzeptieren muß, doch dies stets — und hier liegt die bestimmende Eingrenzungskategorie musikpädagogischer Unterrichtsforschung — mit Blick auf „das Ganze der Geschehensgestalt“. Doch vor allem hat musikpädagogische Unterrichtsforschung ihr Augenmerk auf die Entwicklung der spezifischen Fragestellungen eines Unterrichtes mit Musik und entsprechender Kategorien der Untersuchungsinstrumente zu richten.

Fragt man nun nach dem Stand musikpädagogischer Unterrichtsforschung, so darf man auf eine große Zahl musikpädagogischer Forschungsarbeiten verweisen, die letztlich wohl fast alle — nur graduell sehr unterschiedlich — in Anwendungsintention oder Forschungsgegenstand in Beziehung zum Musikunterricht stehen. Geht man jedoch von einem mit dem allgemeinen Begriff von Unterrichtsforschung übereinstimmenden Begriff von musikpädagogischer Unterrichtsforschung aus, so reduziert sich die Zahl erheblich. Überträgt man die dort vorgenommene Eingrenzung von Unterrichtsforschung auf den musikpädagogischen Bereich — und in dieser formalen Hinsicht wird

sich die Musikpädagogik schwerlich ausschließen können —, dann ist als musikpädagogische Unterrichtsforschung nur solche Forschung zu bezeichnen, die das sich konkret vollziehende Geschehen Musikunterricht, zürn Gegenstand hat. Ohne daß deren grundsätzliche musikpädagogische Relevanz davon berührt würde, sind damit der Bereich der Grundlagenforschung zu musikalischem Lernen und Lehren, die historische Forschung wie auch der gesamte Bereich der Zielreflexion und der präskriptiven .Unterrichtsratschläge als nicht der musikpädagogischen Unterrichtsforschung zugehörig auszugrenzen. Würde man auf solche Ausgrenzung verzichten, so ließe sich un schwer die gesamte musikpädagogische Forschung als Unterrichtsforschung auffassen. Durch solche Identifizierung musikpädagogischer Forschung mit musikpädagogischer Unterrichtsforschung entstünden nicht nur neue systematische Verwirrungen des jungen Wissenschaftsgebietes; auf diese Weise würden — und dies wiegt schwer — die zentralen Forschungsgegenstände des Faches eine Reduzierung ihrer grundlegenden Bedeutung erfahren und der Forschungsgegenstand Musikunterricht seiner eigenen Kontur und wissenschaftlichen Binnendifferenzierung leicht verlustig gehen.

Doch auch wenn man musikpädagogische Unterrichtsforschung zurückführt auf Forschungen, die das konkrete Geschehen Musikunterricht zum Gegenstand haben und Variablen dieses Unterrichtsgeschehens methodisch angehen, läßt die vorliegende musikpädagogische Forschungsthematik um Musikunterricht Fragen der Zuordnung zu musikpädagogischer Unterrichtsforschung offen. Denn Variablen des Musikunterrichtes werden mit graduell unterschiedlicher Verknüpfung mit dem Gesamtgeschehen Musikunterricht behandelt. Musikalische Präferenzen, Schülermeinungen zum Musikunterricht, Änderungen des Schülerurteils über musikalische Stilrichtungen durch Musikunterricht — diese zentralen Aspekte von Musikunterricht werden bei ihrer Untersuchung in. den einzelnen Arbeiten in sehr unterschiedlicher Weise mit dem Gesamtgeschehen Musikunterricht bzw. mit anderen Variablen von Musikunterricht verbunden. Auch dies hat mit der Qualität der einzelnen Untersuchung und ihrer musikpädagogischen Relevanz nichts zu tun. Der Unterschied wirkt sich lediglich hinsichtlich der Aussagekraft für den Forschungsgegenstand Musikunterricht aus. Die Feststellung einer Schülerpräferenz in Sachen Musik wird umso aussagekräftiger für Musikunterricht, je mehr das Gesamtgeschehen des Musikunterrichtes, der konkreten Unterrichtssituation, aus der die Aussagen stammen, mit erfaßt wurde. Was Entwicklung und gegenwärtiger Stand allgemeiner Unterrichtsforschung zeigen, verlangt Beachtung durch die musikpädagogische Unterrichtsforschung: Für Unterrichtsforschung ist die Gesamtaufnahme von Unterricht notwendig. Wenn es

sich auch stets nur um eine relative Vollständigkeit handeln kann, so ist doch methodisch gesehen die möglichst 'vollständige Aufnahme des Unterrichts mit möglichst angemessener Berücksichtigung der Faktorenkomplexion des Musikunterrichts Bedingung auch musikpädagogischer Unterrichtsforschung. Der Blick auf das Gesamt eines konkreten Ablaufs von Musikunterricht ist methodische Bedingung auch musikpädagogischer Unterrichtsforschung. Es wäre zu erwägen, ob man die hier unvermeidbaren graduellen Unterschiede durch eine Unterscheidung von musikpädagogischer Unterrichtsforschung 'in weiterem und in engerem Sinne abfängt, In jedem Fall wird jedoch musikpädagogische Unterrichtsforschung zu kennzeichnen haben, in welchem Maße das Gesamt des Geschehens Musikunterricht berücksichtigt wurde. Nicht nur der Bezug eines Gegenstandes zu Musikunterricht, sondern die Aussagefähigkeit für Musikunterricht durch das Bedenken des Gesamtzusammenhanges ist Kriterium musikpädagogischer Unterrichtsforschung. Es wäre sogar zu prüfen, ob die Separierung eines Einzelthemas unter Vernachlässigung des Gesamtzusammenhanges bereits Ergebnisse erbrachte, die als scheinwissenschaftliche Aussagen über Musikunterricht zu der Verwirrung der praktischen Musikpädagogik beitragen, beispielsweise die Präferenzenerfragung bei Schülern.

Die Methode systematischer Beobachtung gibt auch musikpädagogischer Unterrichtsforschung Möglichkeiten, das Unterrichtsgeschehen in relativer Vollständigkeit erfassen zu können. In den USA wird die Methode seit den siebziger Jahren an musikpädagogischen Fragestellungen erprobt. H. Froehlich-Rainbow leistete eine Beschreibung der Methode mit der Charakteristik ihrer musikpädagogischen Einsatzmöglichkeiten, verbunden mit der Darstellung der bisherigen musikpädagogischen Untersuchungen in USA, die auf dieser Methode systematischer Beobachtung beruhen (Froehlich-Rainbow, 1984). Die Methode systematischer Beobachtung begegnet in der amerikanischen Unterrichtsforschung zunächst vor allem bei der Beschreibung von Unterrichtsvorgängen im Fach Musik und zur Prüfung der Effektivität bestimmter ,Unterrichtsmethoden. Dafür wurden die Interaktionskategorien von N. A. Flanders durch musikspezifische Kategorien ergänzt (Mc Adams, 1970; Whitchill, 1970; Nolin, 1971; Pagano, 1972; Snapp, 1978; u. a.). Gemäß der amerikanischen Realsituation des Musikunterrichts wurden auch Instrumentarien zur Beobachtung musikalischer Lehrtätigkeit mit Ensembles entwickelt (Daellenbach, 1970; Erbes, 1972; Papke, 1972;-. Reynolds, 1975; Madsen und Yarbrough, • 1975; u. a.). 14. Froehlich-Rainbow legte bei ihren eigenen Untersuchungen mit der Methode systematischer Beobachtung den Akzent auf die speziellen musikalischen Unterrichtsgegenstände; sie

beobachtete Singen im Musikunterricht, die Erarbeitung rhythmischer Aufgaben und Musikhören (Froehlich-Rainbow, 1977 und 1981). Systematische Beobachtung als Methode amerikanischer musikpädagogischer Unterrichtsforschung begegnet des weiteren im theoretischen Zusammenhang von Verhaltensänderung im behavioristischen Sinne, als Beobachtung von Bekräftigungs- und Erfolgslernen. Hier zeichnet sich in vorläufiger Weise ab, daß aufmerksames Verhalten der Schüler eher Ergebnis bestimmter Unterrichtsaktivitäten als Folge eines positiv oder negativ verstärkenden Lehrer-Verhaltens sein könnte (Henderson, 1972; Forsythe, 1975; u. a.). Einen Überblick der behavioristischen Fragestellungen und Beobachtungssysteme im Fach Musik leistete C. Madsen (Madsen u. a., 1975). Weitere amerikanische Untersuchungen außerhalb theoretischer Vorgaben mit systematischer Beobachtung wurden im Bereich des allgemeinen Musikunterrichtes unternommen, vor allem im Musikunterricht der ersten Schuljahrgänge. Hier wurden Beobachtungsverfahren zur Beschreibung von Lehrverhalten eingesetzt (Moore, 1976; u.a.). Dazu wurden auch Verfahren zur systematischen Beobachtung der Relationen zwischen Lehrverhalten und Lernleistung im Musikunterricht entwickelt (Taebel und Coker, 1980; u. a.). Eine größere Zahl von Untersuchungen mit der Methode systematischer Beobachtung wurde auch der Entwicklung von Selbstbeobachtungssystemen für die Musiklehrerbildung gewidmet (Verrastro, 1970; Hedrik, 1976; u. a.), wie sie auch in der deutschen allgemeinen Unterrichtsforschung im Rahmen von Mikro-Teaching-Ansätzen vorliegen.

So viele Probleme die musikpädagogische Unterrichtsforschung in Methode und Theorie auch aufgeben mag, so nutzt sie doch dem Musikunterricht bereits dadurch, daß sie die Aufmerksamkeit auf konkretes Unterrichtsgeschehen richtet. Die durch musikpädagogische Unterrichtsforschung als deren unverzichtbare Voraussetzung verlangte Konkretisierung der Komponenten und Variablen des Unterrichtsgeschehens bedeutet für die praktische Musikpädagogik, bestimmt von einer alten Tradition künstlerisch-erzieherischer Freizügigkeit, eine Verstärkung des Bewußtseins von den Einzelvorgängen und -ergebnissen des Musikunterrichtes. Musikpädagogische Unterrichtsforschung führt zudem zu tatsächlichen Problemen des Musikunterrichtes. Nach den vielen Reformen, die von „außen“ durch Richtlinien und Curricula auf Musikunterricht Einfluß nahmen, setzt Unterrichtsforschung „innen“ an, bei dem Unterrichtsgeschehen selbst, nicht mit der Absicht, es zu verändern, sondern um es in seinen Eigenarten deutlicher zu machen. Wie viele Möglichkeiten vertiefter Einsicht in Phänomene des Musikunterrichtes durch

Unterrichtsforschung im Fach Musik zu gewinnen wären, lassen schon die wenigen Ergebnisse erkennen, die bisher vorliegen.

Besondere Bedeutung kommt der musikpädagogischen Unterrichtsforschung in der Lehrerbildung zu. Wie insgesamt in der Ausbildung von Lehrern ist auch für den künftigen Musiklehrer wesentlich, daß er durch die Methoden musikpädagogischer Unterrichtsforschung nicht nur Einblick in die Relationen von Verhaltensweisen des Lehrers und des Schülers im Zusammenspiel mit musikalischem Material erhält und dadurch Aspekte effektiven Unterrichts kennenlernt; er gewinnt durch die Beteiligung an musikpädagogischer Unterrichtsforschung auch die Möglichkeit, künftig sich selbst methodisch zu beobachten. Der Student kann zudem hier Forschungsprinzipien kennenlernen, die in direktem Zusammenhang mit seinem späteren Beruf stehen; er wird mit wissenschaftlichem Denken vertraut, das in Bezug zu seinen beruflichen Problemen steht, er lernt die auf seine Tätigkeit bezogenen wissenschaftlichen Fragestellungen. Aus den genannten Gründen verdient musikpädagogische Unterrichtsforschung stärkeres Interesse und könnte für die nächste Arbeitstagung des AMPF ein anregendes Thema sein.

Literatur

- Achtenhagen, F. (Hrsg.): Neue Verfahren zur Unterrichtsanalyse. Düsseldorf 1982. = Studien zur Lehrforschung. Hrsg. von K. J. Klauer, H.J., Kornadt. Bd. 22.
- Achtenhagen, F./Menck, P.: Langfristige Curriculumentwicklung und mittelfristige Curriculumforschung. In: Curriculumrevision. Möglichkeiten und Grenzen. Hrsg. von F. Achtenhagen; H. L. Meyer. 3. Aufl. München 1972 (1971), S. 179ff.
- Achtenhagen, F./Meyer, H. L. (Hrsg.): Curriculumrevision. Möglichkeiten und Grenzen. 3. Aufl. München 1972 (1971).
- Blankertz, H.: Pädagogische Theorie und empirische Forschung. In: Zur Bedeutung der Empirie für die Pädagogik als Wissenschaft. Hrsg. von M. Heitger. Bochum 1966, S. 65ff. = Untersuchungen zu pädagogischen Zeitfragen. Neue Folge der Ergänzungshefte zur Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik. H. 5.
- Daellenbach, C. Ch.: Identification and Classification of Overt Music Performance Learning Behaviors Using Videotape Recording Techniques. Diss. University of Rochester 1970 (unveröffentlichtes Ms.). 'Lit nach H. Froehlich-Rainbow 1984.
- Dahrendorf., R.: Elemente einer Theorie des sozialen Konflikts. In: R. Dahrendorf: Gesellschaft und Freiheit. München 1962, S. 197ff.
- Diederich. 9.: Zuhören: die häufigste Schülertätigkeit. Ein Versuch, rezeptives Schülerverhalten operational zu definieren. In: Z. für Pädagogik 15 (1969), II. 5, S. 545ff.
- Dietrich, G.: Die Auswirkung von Unterrichtsstilen auf das Leistungs- und Sozialverhalten von Schülern. In: Unterrichtspsychologie der Sekundarstufe. Hrsg. von G. Dietrich. Donauwörth 1972, S. 137ff.

- Dohmen, G. u. a. (Hrsg.): Unterrichtsforschung und didaktische Theorie. 2. Aufl. München 1972 (1970) = Erziehung in Wissenschaft und Praxis. Hrsg. von A. Flitner. Bd. 11.
- Erbes, R. I.: The Development of an Observational System for the Analysis of Interaction in the Rehearsal of Musical Organizations. Unveröffentlichte Diss. University of Illinois at Urbana-Champaign 1972. 'Lit. nach li. Froehlich-Rainbow 1984.
- Fischer, A.: Über die Bedeutung des Experiments in der pädagogischen Forschung und die Idee einer exakten Pädagogik. In: 3. Jahrbuch der Pädagogischen Zentrale des Deutschen Lehrervereins. Hrsg. von C. L. A. Pretzel, Leipzig 1913, S. 299ff. Nachdruck in: Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Hrsg. von H. Röhrs. 2. Aufl. Frankfurt a. M. 1967 (1964), S. 35ff. = Akademische Reihe. Hrsg. von Ch. Zwingmann. Pädagogik.
- Flanders, N. A.: Verbalization and Learning in the Classroom. In: Elementary School J. 48 (1948), S. 385ff.
- Flanders, N. A.: Teacher, Influence, Pupil Attitudes and Achievement. University of Minnesota. Minneapolis 1960. Cooperative Research Project Nr. 397 = V. S. Office of Education Cooperative Research Monograph. Nr. 12.
- Flanders, N. A.: Interaction Analysis in the Classroom. A. Manual for Observers. Ann Arbor/Michigan 1964. (Revidierte Fassung: Ann Arbor/Michigan'1966).
- Flanders, N. A.: Interaction Models of Critical Teaching Behaviors. In: Interaction Analysis. Theory, Research and Application. Hrsg. von E. J. Amidon, J. B. Hough. Reading 1967, S. 360ff.
- Flanders, N. A.: Analyzing Teaching Behavior. Reading/Mass. u. a. 1970.
- Flechsig, K. H.: Die Funktion des Experiments in der Unterrichtsforschung. In: Empirische Forschungsmethoden. Hrsg. von S. Oppolzer. München 1969, S. 195ff. = Denkförmern und Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft. Hrsg. von S. Oppolzer. Bd. 2.
- Forsythe, J. L.: The Effect of Teacher Approval, Disapproval, and Errors on Student Attentiveness. Music versus Classroom Teachers. In: Research in Music Behavior. Modifying Music Behavior in the Classroom: Hrsg. von C. K. Madsen; D. Greer; Ch. H. Madsen Jr. Columbia University 1975. S. 49ff.
- Froehlich, H.: The Relationship of Selected Observational Variables to the Teaching of Singing. In: JRME 25 (1977), Nr. 2, S. 115ff.
- Froehlich, H.: The Use of Systematic Classroom Observation in Research on Elementary General Music Teaching. In: CRME 66-67/1981, S. 15ff.
- Froehlich-Rainbow, H.: Systematische Beobachtung als Forschungsmethode in der amerikanischen Musikpädagogik. Mainz 1984 = Musikpädagogik — Forschung und Lehre. Hrsg. von S. Abel-Struth. Bd. 22.
- Goepfert, H. (Hrsg.): Sprachverhalten im Unterricht. Zur Kommunikation von Lehrer und Schüler in der Unterrichtssituation. München 1977 b. = Unitaschenbücher Bd. 642.
- Graumann, C. F.: Die Klasse als Gruppe. In: Pädagogische Psychologie. Hrsg. von F. E. Weinert u. a. 2 Bde. Frankfurt a. M. 1974a. Bd. 1, S. 473ff. = Funk-Kolleg Pädagogische Psychologie. Bd. 1:
- Graumann, C. F.: Mikroanalyse des Unterrichtsverhaltens. In: C. F. Graumann/M. Hoffer: Lehrerpersönlichkeit und Lehrerverhalten. In: Pädagogische Psychologie. Hrsg. von F. E. Weinert u. a. 2 Bde. Frankfurt a. M. 1974b. Bd. 1, S. 523ff. = Funk Kolleg Pädagogische Psychologie. Bd. 1.

- Grzesik, J.: Die Steuerung von Lernprozessen im Unterricht. Heidelberg 1976.
- Hedrik, G. L.: The Development of a Verbal Analysis System for Self-Evaluation of Preservice Music Teachers. Unveröffentlichte Diss. Florida State University 1976. Zit. nach H. Froehlich-Rainbow 1984.
- Heidenreich, W. D./Heymann, H. W.: Lehr-Lern-Forschung. In: Z. f. Pädagogik 22 (1976), S. 225ff.
- Henderson, C. E.: The Effect of In-Service Training of Music Teachers in Contingent Verbal and Nonverbal Behavior. Unveröffentlichte Diss. Columbia University 1972, Zit. nach H. Froehlich-Rainbow 1984.
- Hörner, H./Maier, H./Pfstner, H. J.: Beurteilung von Unterricht. Grundlagen, empirische Befunde, Folgerungen für die Praxis. Rheinstetten 1978.
- Hopf, A.: Lehrerbewußtsein im Wandel. Düsseldorf 1974.
- Ingenkamp, K./Parey, F. (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtsforschung. 3 Teile. Teil 1: 3. Aufl. Weinheim/Berlin/Basel 1973 (1970). Teil 2: 2. Aufl. Weinheim/Berlin/ Basel 1972 (1971). Teil 3: Weinheim/Berlin/Basel 1971. = Pädagogisches Zentrum. Veröffentlichungen. Hrsg. von C.-L. Furck. Reihe C: Berichte. Bd. 6. Teil 1. (Handbook of Research on Teaching. Chicago 1963/65).
- Jendrowiak, H. W./Kreuzer, K. J.: Lehrer beurteilen Lehrer. Düsseldorf 1980 = SchwannSeminar. Hrsg. vom Institut für Lehrerfortbildung Essen-Werden.
- Koskenniemi, M.: Elemente der Unterrichtstheorie. München 1971. = Erforschung und Veränderung der Schule. (Opetuksen teorian perusaineksia. Helsinki o. J.)
- Kuhn, T. L.: The Effect of Teacher Approval and Disapproval on Attentiveness, Musical Achievement and Attitude of Fifth-Grade Students. In: Research in Music Behavior. Modifying Music Behavior in the Classroom. Hrsg. von C. K. Madsen/R. D. Greer/Ch. H. Madsen Jr. Columbia University (USA) 1975, S. 40ff.
- Lay, W. A.: Experimentelle Didaktik. 2 Bde. 4 Aufl. Leipzig 1920 (Wiesbaden 1903). Loch, W.: Sprache. In: Handbuch pädagogischer Grundbegriffe. Hrsg. von J. Speck/G. Wehle. 2 Bde. München 1970_0- Bd. 2, S. 481ff.
- Loch, W./Paschen, H./Priesemann, G. (Hrsg.): Sprache und Lernen. Internationale Studien zur pädagogischen Anthropologie. Düsseldorf 1970ff.
- Madsen, C. K./Yarbrough, C.: The Effect of Experimental Design on the Isolation of Dependent and Independent Variables. In: Research in Music Behavior. Modifying Music Behavior in the Classroom. Hrsg. von C. K. Madsen/R. D. Greer/Ch. H. Madsen Jr. Columbia University (USA) 1975, S. 226ff.
- Madsen, C. K./Greer, R. D./Madsen Jr., Ch. H. (Hrsg.): Research in Music Behavior. Modifying Music Behavior in the Classroom. Columbia University (USA) 1975.
- McAdams, Ch. D.: A Comparison of Behavior Patterns of Music Teachers in Selected Universities Utilizing Interaction Analysis and the Fundamental Interpersonal Relations Orientation-Behavior Scabe. Unveröffentlichte Diss. East Texas State University 1970. Zit nach H. Froehlich-Rainbow 1984.
- Meumann, E.: Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen. 2. Aufl. Leipzig 1911 (1907).
- Meumann, E.: Abriß der experimentellen Pädagogik. Leipzig, Berlin 1914.
- Nolin, 1-1. W.: Patterns of Teacher-Student Interaction in Selected Junior High School General Music Classes. In: JRME 19 (1971), H. 4, S. 314ff.
- Papke, R. E.: An Investigation of Instrumental Music Directors' Rehearsal Behavior Utilizing an Evaluative Instrument with Implications for Broadening Perspectives

- in Secondary School Instrumental Music Curricula. Unveröffentlichte Diss. Michigan State University 1972. Zit. nach H. Froehlich-Rainbow 1984.
- Pagano, A. L.: A Study of the Classroom-Interaction Patterns of Selected Music Teachers in First-Grade and Sixth-Grade General Music Classes. Unveröffentlichte Diss. American University 1972. Zit. nach H. Froehlich-Rainbow 1984.
- Pause, G.: Merkmale der Lehrerpersönlichkeit. In: Handbuch der Unterrichtsforschung. Hrsg. von K. Ingenkamp/F. Parey. 3 Teile. 3. Aufl. Weinheim/Berlin/Basel 1973 (1970/71). Teil 2.: 2. Aufl. Weinheim/Berlin/Basel 1972, S. 1353ff.
- Peterson, P./Petersen, E.: Die pädagogische Tatsachenforschung. Paderborn 1965 = Schönings Sammlng pädagogischer Schriften.
- Priesemann, G.: Zur Theorie der Unterrichtssprache. Düsseldorf 1971. = Sprache und Lernen. Hrsg. von W. Loch/G. Priesemann. Bd. 11.
- Reynolds, K.: Modification of the Observational System for Instructional Analysis Focusing an Appraisal Behaviors of Music Teachers in Small Performance Classes. In: Contributions to Music Education 3 (1975) S. 75ff.
- Robinson, S. B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum. 2. Aufl. Neuwied 1969 (1967) = Aktuelle Pädagogik. Hrsg. von H. J. Gramm u. a.
- Roeder, P.-M.: Versuche einer kontrollierten Unterrichtsbeobachtung. In: Psychologische Beiträge 8 (1965), S. 408ff.
- Röhrs, H.: Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 2. verm. Aufl. Stuttgart 1971 (1968) = Urban-Taschenbücher. Bd. 111.
- Schulz, W.: Aufgaben der Didaktik. Eine Darstellung aus lehrtheoretischer Sicht. In: Allgemeine Didaktik - Fachdidaktik - Fachwissenschaft. Hrsg. von D. C. Kochan. 2. Aufl. Darmstadt 1972 (1970), S. 403ff. = Wege der Forschung. Bd. 68.
- Schulz, W./Teschner, W. P./Voigt, J.: Verhalten im Unterricht. Seine Erfassung durch Beobachtungsverfahren. In: Handbuch der Unterrichtsforschung. Hrsg. von K. Ingenkamp/F. Parey. 3 Teile. 3. Aufl. Weinheim/Berlin/Basel 1973 (1970/71). Teil 1, S. 633ff.
- Snapp, D.: A Study of the Accumulative Musical and Verbal Behavior of Teachers and Student in Fifth Grade. Unveröffentlichte Magister-Arbeit. Ohio State University 1978. Zit nach H. Froehlich-Rainbow 1984.
- Spanhel, D.: Die Sprache des Lehrers. Grundformen des diaktischen Sprechens. 3. Aufl. Düsseldorf 1977 (1971) = Sprache und Lernen. Hrsg. von W. Loch/H. Paschen/G. Priesemann. Bd. 12.
- Tausch, R./Tausch, A. M.: Erziehungspsychologie. 9. neugestaltete Aufl. Göttingen/Toronto/Zürich 1979 (1963).
- Ulich, D.: Gruppendynamik in der Schulklasse. 6. Aufl. München 1977 (1971) = Unterricht, Erziehung, Wissenschaft und Praxis. Bd. 27.
- Verrastro, R. E.: An Experimental Investigation of Verbal Behavior Analysis as a Supervisory Technique with Student Teachers of Music. Unveröffentlichte Diss. Pennsylvania State University 1970. Zit. nach H. Froehlich-Rainbow 1984.
- Vorsmann, N.: Wege zur Unterrichtsbeobachtung und Unterrichtsforschung. Ratingen u. a. 1972. = Henn's Pädagogische Taschenbücher. Hrsg. von E. Schmack.
- Wellendorf, F.: Soziale Konflikte in der Schule. In: Pädagogische Psychologie. Hrsg. von F. E. Weinert u. a. 2 Bde. Frankfurt a. M. 1974. Bd. 1, S. 451ff. = Funk-Kolleg Pädagogische Psychologie. Bd. 1.
- Whitehill, Ch. D.: The Application of Flanders' System of Classroom Interaction Analy-

sis to General Classroom Music Teaching. Unveröffentlichte Diss. University of West Virginia 1970. Zit. nach H. Froehlich-Rainbow 1984.

Winnefeld, F. u. a.: Pädagogischer Kontakt und pädagogisches Feld. 4. Aufl. München u. a. 1967 (1957) = Erziehung und Psychologie. Hrsg. von H.-R. Lückert. H. 7.

Winnefeld, F.: Psychologische Analyse des Pädagogischen Lernvorganges. In: Pädagogische Psychologie. Hrsg. von F. Weinert. 4. Aufl. Köln u. a. 1969 (1967), S. 51ff. = Neue Wissenschaftliche Bibliothek. Hrsg. von G. Gäfgen u. a.

Prof. Dr. Sigrid Abel-Struth

Dörnweg 36

D-6236 Eschborn