

Bastian, Hans Günther [Hrsg.]

Umgang mit Musik

Laaber : Laaber-Verlag 1985, 285 S. - (Musikpädagogische Forschung; 6)



Quellenangabe/ Reference:

Bastian, Hans Günther [Hrsg.]: Umgang mit Musik. Laaber : Laaber-Verlag 1985, 285 S. - (Musikpädagogische Forschung; 6) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-122828 - DOI: 10.25656/01:12282

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-122828>

<https://doi.org/10.25656/01:12282>

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 6:
Umgang mit Musik

D 122/1985/2

LAABER - VERLAG

Musikpädagogische Forschung

Band 6 1985

Hrsg. vom Arbeitskreis Musikpädagogische

Forschung e. V. (AMPF) durch Hans Günther Bastian

Musikpädagogische Forschung

Band 6:

Umgang mit Musik

LAABER - VERLAG

Wir bitten um Beachtung der Anzeigen nachstehender Verlage

Gustav Bosse Verlag, Regensburg
Musikverlag B. Schott's Söhne, Mainz
Franz Steiner Verlag GmbH, Wiesbaden

ISBN 3-89007-029-9
© 1985 by Laaber-Verlag, Laaber
Nachdruck, auch auszugsweise,
nur mit Genehmigung des Verlages

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|-----|
| Vorwort | 9 |
| Tagungsprogramm Bonn 1984 | 13 |
| <i>Dieter Baacke</i> „An den Zauber glauben, der die Freiheit bringt“. Pop- und Rockmusik und Jugendkulturen. Fünfzehn kondensierte Aussagen | 17 |
| <i>Günter Kleinen</i> Über die Durchdringung des täglichen Lebens mit Musik | 35 |
| <i>Jorgos Canacacis-Canas</i> Innovative Wege der Therapie. Mein therapeutischer Umgang mit Musik | 59 |
| <i>Werner Klüppelholz</i> Zur Musik der Gegenwart | 77 |
| <i>mathias spahlinger</i> extension für violine und klavier (1979/80) | 87 |
| <i>Ulrich Günther</i> Musikunterricht aus sechs Epochen des 20. Jahrhunderts. Eine Berichtskizze über Planung, Realisation und Analyse von simulier- ten Unterrichtsstunden aufgrund von fachgeschichtlichen Quel- lenstudien | 101 |
| <i>Karl Graml</i> Erfahrungen mit Musik im Kindes- und Jugendalter in der Erin- nerung Erwachsener. Teilergebnisse einer Auswertung von 600 Be- richten | 119 |
| <i>Dieter Klöckner</i> Alte Musik in der Schule | 137 |

| | |
|--|-----|
| <i>Wolfgang Martin Sroh</i> | |
| Umgang mit Musik im erfahrungsbezogenen Unterricht | 145 |
| <i>Renate Hofstetter</i> | |
| Musikdidaktische Konzepte in Musik-Schulbüchern der siebziger und achtziger Jahre | 161 |
| <i>Günther Batel</i> | |
| Gruppenbezogenes Musikverhalten bei Kindern und Jugendlichen | 177 |
| <i>Helmut Segler</i> | |
| Untersuchung und Filmdokumentation überlieferter Kindertänze. Teil III: Regionen in nicht deutschsprachigen europäischen Ländern | 193 |
| <i>Helmut Tschache</i> | |
| Lehrerorientierte Ansätze zur Handlungsforschung in der Musik- pädagogik | 197 |
| <i>Michael Roske</i> | |
| Zur Bedeutung Adolf Bernhard Marx' in der Geschichte der Musikpädagogik | 209 |
| <i>Rudolf-Dieter Kraemer</i> | |
| Wissenschaftstheoretische Reflexion als Grundlage musikpädago- gischer Wissenschaftsentwicklung | 219 |
| <i>Reiner Niketta</i> | |
| Skalierung der Komplexität von Rockmusikstücken | 235 |
| <i>Helmut Schaffrath</i> | |
| Der Umgang mit Information über Musik. Am Beispiel einer Datenbank ethnomusikologischer Schallplatten der Universität Essen | 253 |
| <i>Klaus-Ernst Behne</i> | |
| Zur Methode der Clusteranalyse | 265 |

Walter Scheuer

Methodische Erfahrungen mit der Clusteranalyse bei der Untersuchung von Instrumentalpräferenzen

271

Vorwort

Daß sich eine musikpädagogische Fachtagung die Frage nach dem „Umgang mit Musik“ zum Problem macht, ist kein bloßer Zufall, sondern Indiz des Unbehagens, ein längst überfälliges Befragungsthema in die Diskussion zu bringen und letztlich bis zur Sinnfrage musikpädagogischen Tuns vorzudringen. Die Art, wie wir mit Musik umgehen, setzt eine Antwort auf die Frage voraus, wie wir über Musik denken und sprechen, und dies wiederum beeinflußt die Rezeption, also den Vorgang, in dem sich Musik überhaupt erst als ästhetischer oder funktionaler Gegenstand konstituiert.

Die Beiträge zur Bonner AMPF-Tagung, die in diesem Band dokumentiert sind, machen das Kernproblem musikpädagogischen Denkens und Handelns deutlich: Der menschliche Umgang mit Musik und demgemäß der pädagogische verweigert sich einer idealen, interindividuellen und zeitlosen Bestimmung. Die technische Verfügbarkeit von Musik erlaubt eine Vielfunktionalität, und niemand bestreitet den hohen Stellenwert, den Musik in unserem Leben einnimmt. Gleich ob als Stimulus intellektueller Bemühung, ästhetischer Kontemplation oder ausgleichender Entspannung, ob als manipulierender Sound:frack oder als prestigespendendes Sozialetikett: Der Umgang mit Musik reicht von elitärer Ästhetisierung bis zu zweckgebundener Funktionalisierung; dem einen ist Musik stets Sinnzusammenhang, dem anderen Reizquelle und Gebrauchsgegenstand.

Die Bonner Tagung sollte über das Stadium von Programmatik und Spekulation hinaus auf der Basis empirischer Erfahrung und kritischer Reflexion Positionen klären und Orientierungen geben, die wesentlich zur Versachlichung der Diskussion beitragen können.

Gerade die Vielzahl musikpädagogischer Konzeptionen der vergangenen Jahre ist auch Zeichen einer Unsicherheit im Umgang mit Musik und Jugendlichen. Theoretische wie praktische Musikpädagogik sind aufgerufen, inner- und außerschulische, curriculare und lebensgeschichtliche (d. h. teilkulturelle, ökologische) Umgangsweisen mit Musik zum Forschungsgegenstand zu erheben. Und dies wiederum impliziert den Diskurs historischer, psychologischer, ästhetischer, kompositorischer, anthropologischer und therapeutischer sowie gerade in unseren Tagen so wichtiger medienbezogener Fragestellungen.

Entsprechend vielfältig waren die Tagungsbeiträge: Umgang mit Musik in Jugendkulturen, in musikalischen Lebenswelten, in Gegenwartskomposition, in Musiktherapie, in Musik-Schulbüchern, im Musikunterricht der Vergangenheit und Gegenwart, im Gruppen- und Tanzverhalten von Kindern, in der rückblickenden Beurteilung Erwachsener.

Daneben stand traditionsgemäß die Rubrik „Freie Forschungsberichte“. Hier wurde die dringende Notwendigkeit einer wissenschaftstheoretischen Aufarbeitung in Referat und Diskussion hervorgehoben. Die Distanz zu dem, was und wie wir etwas tun, die im philosophischen Denken methodologisches Bewußtsein heißt, braucht gerade eine auf Handlungsanweisung verpflichtete Wissenschaft wie Musikpädagogik, will sie sich nicht in theorieller Praxis oder praxisferner Theorie erschöpfen.

Durchaus positive Resonanz fand ein erstmals durchgeführtes Methoden-Kolloquium, das die Möglichkeit der Diskussion statistischer Analysemodelle bot, die in unserem Fach wenig rezipiert sind. Es gibt keinen Zweifel, daß musikpädagogische Forschungsergebnisse künftig mit der Integration von Methoden qualitativer Sozialforschung an praktischer Relevanz gewinnen und Testkriterien experimenteller Laborpsychologie ins zweite Glied rücken werden. Denn gerade ein Forschungsproblem wie „Umgang mit Musik“ wird umso wirklichkeitsnäher zu bestimmen sein, je mehr Forscher „ins Feld gehen“, je mehr nicht-reaktive Erhebungs- und qualitative Auswertungsverfahren zur Anwendung kommen. Inhalts- und Clusteranalyse verlangen ihren festen Platz im Methodenkompendium unseres Faches. Biografieforschung, authentische Praxisberichte von Lehrern und Schülern, teilnehmende Beobachtung im musikalischen Verhalten von Kindern und Jugendlichen, kritisch vergleichende Quellenbefragung sind hoffnungsvolle Neuansätze unseres Faches, auch wenn die Diskussionsphasen der Tagung immer wieder deutlich machten, daß wir einstweilen mehr Fragen als kluge Antworten parat haben. Doch Musikpädagogik zeigt gegenwärtig kritisches Methodenbewußtsein und sucht den interdisziplinären Dialog.

Eine überschaubare Anzahl sachkundiger Gesprächspartner in Gestalt von Referenten und Tagungsteilnehmern sowie fachinteressierte Gastreferenten tragen zu jenem Kreativ-Anregenden in der Kontaktform von AMPF-Tagungen bei. Daß die Bonner Tagung überhaupt zustande kam, verdanken wir auch der finanziellen Förderung durch das Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen. Den Bonner Studenten ist für das fürsorgliche Ambiente während der Tagung zu danken, der Universität für die Bereitstellung der Räumlichkeiten.

Die Konzentrik auf die Frage des „Umgangs mit Musik“ hat erst begonnen, der organisierte Fortgang der Diskussion — vor allem der Sinnfrage unseres musikpädagogischen Tuns — war das manifeste Fazit der Bonner Tage.

Hans Günther Bastian

AMPF-Tagung Bonn — 19. bis 21. Oktober 1984

Programm

Freitag, 19. 10. 1984

15.00 — 17.00 Uhr

Dieter Baacke (Bielefeld)

Moderation: H. G. Bastian

An den Zauber glauben, der die Freiheit bringt. Pop- und Rockmusik und Jugendkulturen

Günter Kleinen (Bremen)

Über die Durchdringung des täglichen Lebens mit Musik

17.30 — 19.00 Uhr

Jorgos Canacacis-Canas (Essen)

Moderation: W Piitz

Mein therapeutischer Umgang mit Musik — mit anschließendem Workshop für Interessierte: Selbsterfahrung in integrativer Musik

20.30 Uhr

Musique de joye — Unterhaltende Musik der Renaissance

Es spielt Odhecaton, Ensemble für Alte Musik, Köln; Ausführende: U. Bartels, G. Büchel, K. Gebhard-Weyler, D. Klöckner, L. Lützen, B. Neumann

Samstag, 20.10.1984

9.00 — 11.00 Uhr

Dieter Klöckner (Bonn)

Moderation: H. J. Kaiser

Alte Musik in der Schule

Werner Klüppelholz (Köln)

Zum Musikbegriff der Gegenwart

Mathias Spahlinger (Berlin)

Komposition heute — am Beispiel: extension für violine und klavier

11.00 — 13.00 Uhr

Karl Graml (Augsburg)

Moderation: M. L. Schulten

Der schulische Musikunterricht in der Erinnerung Erwachsener. Teiler-

gebnisse einer Auswertung von 600 Berichten

Helmut Tschache (Hamburg)

Lehrerorientierte Ansätze zur Handlungsforschung in der Musikpädagogik

Ulrich Günther (Oldenburg)

Musikunterricht aus sechs Epochen des 20. Jahrhunderts. Eine Berichtsskizze über Planung, Realisation und Analyse von simulierten Unterrichtsstunden aufgrund von fachgeschichtlichen Quellenstudien

14.30 — 17.00 Uhr

Renate Hofstetter (München)

Moderation: Chr. Nauck-Börner

Musikalische Konzepte in Musikschulbüchern

Wolfgang Martin Stroh
(Oldenburg)

Umgang mit Musik im erfahrungsbezogenen Musikunterricht

Günther Batel (Braunschweig)

Gruppenbezogenes Musikverhalten bei Kindern und Jugendlichen

Helmut Segler (Braunschweig)

Untersuchung und Filmdokumentation überlieferter Kindertänze Teil III in nicht deutschsprachigen europäischen Regionen (Kurzbericht)

Freie Forschungsberichte

17.15 — 19.00 Uhr

Michael Roske (Frankfurt)

Moderation.. E. Nolte

Zur Bedeutung Adolf Bernhard Marx' in der Geschichte der Musikpädagogik

Rudolf-Dieter Kraemer (Detmold) Wissenschaftstheoretische Reflexion
als Grundlage musikpädagogischer
Wissenschaftsentwicklung

20.00 Uhr

Mitgliederversammlung

Methodencolloquium

Sonntag, 21. 10. 1984

9.00 — 12.00 Uhr

Helmut Schaffrath

Moderation: H. G. Bastian

Ein Datenbankprojekt zur Beschrei-
bung musikethnologischer Schall-
platten

Reiner Niketta (Bielefeld)

Skalierung der Komplexität von
Rockmusikstücken

Klaus-Ernst Behne/Walter Scheuer
(Hannover)

Methodische Erfahrungen mit der
Clusteranalyse

Günter Kleinen (Bremen)

Inhaltsanalyse

**„An den Zauber glauben, der die Freiheit bringt“¹
Pop- und Rockmusik und Jugendkulturen.
Fünfzehn kondensierte Aussagen**

DIETER BAACKE

*Hans Günther Bastian (Hg.): Umgang mit Musik. - Laaber: Laaber 1985.
(Musikpädagogische Forschung. Band 6)*

1. *Bis in die 50er Jahre (dieses Jahrhunderts) bemühte sich die Teenager-Musikszene, durch „Wohlanständigkeit“ die Akzeptanz von Eltern und Lehrern zu gewinnen.*

Kommentar: Popmusik hatte schon immer einen großen Markt, in den USA spätestens seit den 20er Jahren dieses Jahrhunderts. Seit dieser Zeit spielt sie für die Freizeit von Jugendlichen eine zentrale Rolle. In *Middletown* standen Musik/Radio hören an erster Stelle der Interessenliste junger Leute (Lynd 1929); Coleinan in seinem Buch *The adolescence society* (erschienen 1961) fand heraus, daß der inzwischen aufgekommene Rock'n Roll zum beliebtesten Popmusik-Genre avanciert war. Auch heutige Untersuchungen zu musikalischen Interessen von Jugendlichen in der Bundesrepublik Deutschland (Hartwich-Wiechell 1974; Pape 1974; Raschke 1984) bestätigen, daß Jugendliche — je nach Alter, sozialer Schichtzugehörigkeit, Geschlecht und sonstigen Interessen — zwischen einer halben und fünf Stunden täglich Popmusik hören, wobei sogenannte Beatmusik, Rock und „Underground-Musik“ außerordentlich beliebt sind. (In der Mediendiskussion wird dies meist übersehen: Daß Radio, Schallplatte und Schallplattengerät, Rekorder, Walkman zu den zentralen medialen Grundausstattungen junger Leute gehören und für sie eine erheblich größere Rolle spielen als etwa das viel diskutierte Fernsehen!)

Wichtig ist nun, daß man lange Zeit versuchte, den Teenager-Massenmarkt einzuordnen in mittelständische Wohlanständigkeit. Der *American Bandstand* schrieb in den 50er Jahren jugendlichen Tänzern zum Beispiel vor, nicht-provozierende Kleidung zu tragen und sauber und anständig auszusehen, um für die zuschauenden Eltern akzeptabel zu wirken. Dick Clarks Teeny-Buch *Your happiest years* (1959) enthielt eine Fülle von Anstandslehren, die für jede Form traditioneller Tanzstunde anwendbar waren. Auch die Anpassung des Rock'n Roll an das Fernsehen führte zur Verharmlosung dieser Musik, wie noch heute in ZDF-Popsendungen, vor allem im früheren Abendprogramm, zu sehen ist: freundlich gekleidete Zuschauer(innen), ein strahlender, jugendlicher Moderator, freundlicher, nie exzessiver Beifall,

und die Provokation der Rockbands sind genau kontrolliert. Diese relative Unauffälligkeit der populären Musikszene führte trotz ihrer Beliebtheit dazu, daß sie relativ wenig beachtet wurde. Die Diskussion um eine eigenständige „Jugendkultur“ hatte zunächst mit der Popmusik nichts zu tun; sie bezog sich auf andere Quellen und Ursprünge (in Deutschland beispielsweise: Wandervogel und Arbeiterjugendbewegung; dazu: Gillis 1980).

2. *Mitte der 50er Jahre wird aus Pop & Rock eine Musik für Jugendliche, die sich als eine besondere Altersklasse im Lebenszyklus konstituieren und über das Medium Pop und Rock sich gegenüber Erwachsenen offensiv abgrenzen.*

Kommentar: Am 12. April 1954 nehmen Bill Haley und seine Comets im Pythian Temple in Manhattens Westside *Rock around the clock* auf: Vielleicht ist diese Aufnahmesession die Geburtsstunde der neuen Rockmusik. Dabei ist zu vermuten, daß ohne den Film *The blackboard jungle* der Song nie die weltweite Popularität erlangt hätte: „Seine Rolle in ‚blackboard jungle‘ stilisierte den Song zu einer Art Marseillaise der Rock-Revolution. Eine unbeabsichtigte Verbindung von Rock'n Roll und Entfremdung und Feindseligkeit der Teenager wurde geknüpft. Krawalle bei der Aufführung des Films in Princeton, New Jersey und in Städten des Auslandes erweckten den Eindruck, der Song sei ein Aufruf zur Rebellion“ (Shaw 1978, S. 145). Nunmehr grenzen sich die Teenager als Altersgruppe stärker ab als bisher. Während von den 20er bis Anfang der 50er Jahre das Radio ein *Familienmedium* war, veränderte sich die Lage mit der Ausbreitung des Fernsehens: Das Radio wurde das Medium der Jugendlichen, und im Mittelpunkt stand der Rock. Während die „Tee-nybopper“ in den USA schon seit den 20er Jahren in gewisser Weise eine eigene, wenn auch angepaßte Kultur darstellten (dating-system, Kultur der Verabredungen, Straßenfahrten etc.), kommt es erst jetzt zu einer weltweiten Bewegung: In England fallen die Teddyboys auf, in der Bundesrepublik Deutschland die sogenannten Halbstarke, die bei Rockkonzerten das Mobiliar der Hallen zertrümmern, usf. Während eine eigenständige „Jugendkultur“ allenfalls auf den Colleegecamps zu finden war (eine Art Rebellenboheme mit Abgeschlossenheit nach außen, also relativ elitär), generalisiert sich nun die Haltung eines Generationen-Konflikts: Das allgemeine Konsumverhalten, das neue Freizeitverhalten der Mittelschicht, das zum Modell für die Arbeiterjugend wird, die Wirkung der Bürgerrechtsbewegung in den USA — eine Fülle von Faktoren kam zusammen, um ein eigenes „Jugendbewußtsein“ entstehen zu lassen (in den USA trug sicherlich der Vietnamkrieg in besonderer Weise zu einem eigenen Generationen-Bewußtsein bei). Nun

spricht man von „My Generation“. Während der „Jugendaufstand“ in den 50er Jahren eher harmlos-freizeitorientierte Motive hatte, wurde er in den 60er Jahren durch politische Motive angereichert — entsprechend der Weiterentwicklung der Rockmusik (z. B. Bob Dylan). Rock ist nun nicht nur eine Musik, die für den gleichzeitigen Konsum durch einen jugendlichen Massenmarkt produziert wird; diese Musik hat darüber hinaus ideologische Bedeutung: Ehrlichkeit, Authentizität, Kunstcharakter, nicht-kommerzielle Interessen, Alters- und Lebensstil-Gleichheit von Produzenten und Publikum setzen den Rock — bei aller Unterschiedlichkeit der Ansprüche und Stilebenen — von der traditionellen Pop-Unterhaltungs-Musik der Tin-Pan-Alley ab (vgl. Frith 1981, S. 15f.). Während die traditionelle Popmusik als trivial und routiniert gilt, spielt im Rock der Text (poetische Ansprüche) eine Rolle, und eine starke Gefühlsintensität wird beansprucht. Auch intellektuelle Momente kommen in den 60er Jahren dazu: Ironie, double-talk usw. — Nicht nur die *Musiker*, sondern auch die *Produzenten* und *Manager* sind nun jung, stammen aus „my generation“. Beispiel dafür ist Andrew Loog Oldham, der 1963, 19jährig, Manager der „Rolling Stones“ wurde:

„Was bei ihm lief, war der wirklich wilde Wunsch, von allem loszukommen und gleichzeitig hochzukommen: er haßte Langsamkeit und Langweiligkeit, Alter und Vorsicht und Unfähigkeit, Mittelmäßigkeiten jeder Art, und er konnte es nicht ertragen, sich langsam, aber stetig nach oben arbeiten zu müssen wie alle anderen.

Statt dessen zog er die ganz große Show ab, machte auf absolut wild. Er beklatschte sein Gesicht mit Make-up und trug wahnsinnige Sachen und verbarg seine Augen auf ewig hinter Sonnengläsern. Er war ganz und gar camp, und auch wenn er über nichts Besonderes schwafelte, machte er doch die ganz dicken Sprüche und spielte sich ganz groß auf.

Das Großartigste war, wie er sich zu verkaufen verstand, er sahnte entweder absolut ab, oder er fiel ganz groß rein. Kompromisse kamen für ihn nicht in Frage.

Auf jeden Fall waren die Stones genau sein Fressen. Er schnappte sie sich in Richmond und blieb hängen an ihrer Wildheit, an ihrer eingebauten Anstößigkeit. Außerdem bekam er sofort Kontakt mit Mick Jagger, der von ihm sehr beeindruckt war und fast sein Schüler wurde, sein erklärter Gefolgsmann in Sachen Provokation“ (Cohn 1969, S. 130).

Nun schalten die Eltern ab (und die Lehrer!), wenn Rock dröhnt, denn seine weiteren Kennzeichen neben „Jung-sein“ sind: Er muß „sexy“ sein und vor

allem „lärmend laut“. Jeder Versuch seiner Domestizierung (Rocknummern der Beatles wurden später für Streichquartette arrangiert) muß jugendlichen Rock-Enthusiasten als Perversion erscheinen — und ist es auch. Über 70 % der Leser der Fach-Musikpresse sind jünger als 24 Jahre; es entwickelt sich ein eigener Schallplattenmarkt mit ausschließlich jugendlichem Publikum. Kalifornien wird durch Rockmusik zum „Teen-Himmel“: Es wird zum Traumland befreiten Lebens. Ausgehend vom College-Sound (Beach Boys!) wird das Surfen, zunächst Sache der 25jährigen, zur Leidenschaft auch der High-Schüler: Das Pop-Publikum verjüngt sich und es sucht sein Traumland befreiter Liebe, der Augenblicksextase, körperlicher Selbstdarstellung und nicht enden wollender Heiterkeit: *„Es war eine verständliche Hysterie — man stelle sich nur sich selbst vor: Auf den Wellen reitend, alle sehen zu, die Mädchen sperren Mund und Nase auf und man hat dieses kleine Brett unter den Füßen, das ist alles, aber man rast und saust und gleitet und fliegt, und nichts bringt einen runter. Man wandelt über das Wasser. Und dann so schnell, welche Geschwindigkeit, welch ausbalanciertes Gleichgewicht, welch göttliche Erhabenheit. Kein Wunder, daß die Bikinis wie von selbst aufspringen“* (Cohn, S. 81).

In den 60er Jahren vollendete sich, was in den 50er Jahren begann: „Jugend“ verstand sich als Altersklasse, die eines ablehnte: die Zukunft als Erwachsener (mit Beruf, Familie, Rollenzwängen, meist beschrieben als grau, leer, abgetakelt, sinnlos). Die Jugendzeit wird sozusagen der Versuch, die sozialstrukturelle Prägung des Lebenszyklus in modernen Gesellschaften zu durchbrechen in der Absolutsetzung einer Altersphase.

3. *Rock ist mehr als Musik: Er leistet die Schaffung eines jugendeigenen Milieus.* Kommentar: Simon Frith, englischer Soziologe und Rockfan, berichtet in der Einleitung seines Buches *Jugendkultur und Rockmusik* (1981, S. 7): *„- Man schrieb das Jahr 1967 —, und ich kam mir nicht besonders ungewöhnlich vor, als ich mich auf den Weg nach Kalifornien machte, angeregt durch einen Pop-Song: Scott McKenzies ‚San Francisco‘. Mein Musikverständnis hatte sich also doch nicht so sehr verändert, und auch in England erkannte man jetzt allgemein die Macht der Popmusik. In Berkeley stieß ich dann auf eine Kultur, bei der Rock und Politik, Musik und ‚Bewegung, Spaß und politische Aktion eine untrennbare Einheit bildeten. Diese Einheit existiert für mich auch heute noch, und als ich im Jahre 1968 nach England zurückkehrte, war ich davon überzeugt, daß Rockmusik das interessanteste und lebendigste aller modernen Massenmedien sei.“*

Frith spricht aus, was alle Jugendlichen, auch wenn sie sich selbst nicht zur Jugendkultur rechnen, spüren, was sie anzieht: Rock ist mehr als nur Musik. Die meisten Rockmusiker haben beispielsweise keine formale musikalische Ausbildung (ebensowenig wie die meisten Rock-Kommentatoren in den Fachblättern). Wichtig ist — neben musikalischen Fähigkeiten, die erworben sein können, wo es nur immer ging — eine (1) *jugendliche „personality“*. Zu ihr gehört vor allem (2) *erotisch-sexuelle Attraktivität*, wie sie vor allem im Coq-Rock deutlich wird: *Musiker des Coq-Rock lenken die Aufmerksamkeit des Publikums nicht nur auf ihre Fertigkeiten und die Beherrschung der Instrumente, sie stellen zugleich „ihre Körper zur Schau (tief ausgeschnittene Hemden und enge Hosen betonen Brustbehaarung und Genitalien), Mikrophon und Gitarren sind Phallus-Symbole oder werden wie weibliche Körper liebkost, und die Musik ist sehr laut, hat einen eindringlichen Rhythmus und funktioniert nach dem Prinzip von Erregung und Befreiung. Die Texte sind sehr selbstbezogen und arrogant, obwohl die einzelnen Formulierungen nicht so bedeutsam sind wie der eigentliche Gesangsstil, das gellende Rufen und Schreien!“* (Frith 1981, S. 165)

Zur symbolischen Darstellung von Sexualität kommt der (3) *Sound* (Begründer vielleicht im Rockbereich: Phil Spector, den Nik Cohn so beschreibt: *„So ist mein Bild von ihm: er oben, brennend in seiner Box, das lange Haar schweißnaß, sein Gesicht aufgelöst, und unter ihm dieser unmögliche Sound, aber er treibt ihn noch an, er steigert ihn immer mehr, und dennoch kann er ihn am Ende nicht laut genug machen, niemals. Und wenn man Phil Spector-Platten kaufte, dann kaufte man keine Wegwerfprodukte, sondern gigantische, wilde Ergüsse von Haß und Paranoia, wilder Wut und Frustration und visionärer Apokalypse. Und wenn man ein Teen war, dann fühlte man wahrscheinlich ebenso, und man liebte diesen Sound. Und das ist der Grund, warum Spector schon mit 22 glatte 2 Millionen gemacht hatte“* (S. 78).

Zum Sound kommt die Bedeutung der (4) *Kleidung*, wie sie schon in Elvis Presleys Song *Blue suede shoes* deutlich wurde. Selbst die Jeans, von Außenstehenden als jugendliche „Einheitskleidung“ klassifiziert, bringen da noch Unterschiede: *„Freaks tragen immer Lees, Grasers immer Wranglers und alle anderen tragen Lewis“* (Frith 1981, S. 246).

Ein weiteres Element ist die (5) *Bewegung*, der *Tanz*. Der „Gesellschaftstanz“, einst Vehikel für eine Karriere, wird abgelöst durch Allein-Tänze, Gruppentänze, Exhibitionismus, sexuelle Schaustellung, Sport. Keine Musik hat wie Rock und Pop auf das Bewegungsverhalten (Bewegungslust und Stilisierungswillen von Jugendlichen) eingewirkt: Man erfand den Hully-

Gully, den Madison, den Fly, den Pony, den Popeye, den Mashed-Potato, den Monkey, den Dog, den Slop, den Waddle, den Frug, den Jerk und den Block, dann den Boogaloo, den Philly Skate, den Sangtification, den Beulah Wig, den Funky Broadway, natürlich den Twist und neuerdings den Breakdance. Tanzen ist für manche Teens ein „*Ganztagsberuf*“ (Cohn), die Bewegung zur Musik wird zum ekstatischen Lebensinhalt.

Des weiteren gehört in das Rock-Milieu der (6) *Umgang mit stilbildenden Objekten* (z. B. das Motorrad bei den Rockern, die Lederkleidung, und — als Stilergänzung auf musikalischer Ebene — Heavy Metal Rock). Dabei werden Gegenstände der Alltagspraxis entfremdet und neu eingesetzt (Sicherheitsnadeln bei den Punks).

Schließlich gehört zum Pop ein (7) *Multi-Media-Arrangement*. Film, neuerdings Video-Clips und laute Musik gehören zusammen. Elvis Presley wurde wahrscheinlich durch seine Filme ebenso berühmt wie durch seine Platten; die Filme *Saturday Night Fever* und *Grease* haben Mode- und Tanzbegeisterung ebenso wie die Musik weitergetragen; große Firmen sind inzwischen zum „cross over marketing“ übergegangen.

4. *Jugendkulturen schaffen sich ihre eigenen sozialen Milieus, indem sie (a) Räume neu einrichten und, häufiger, (b) Raumordnungen umdefinieren.*

Kommentar: Jugendkulturen brauchen Platz zur Entfaltung — auch dazu, sich von anderen Kulturen abzugrenzen (vgl. Aussage 8). Beispielsweise schufen sich die Teddyboys in London in den 50er Jahren eigene Cafés, die im Unterschied zu den Kneipen ihrer Väter nicht nur Alkohol anboten, nicht teuer waren und vor allem laute Musik ermöglichten. Auch Jugendbehörden schaffen teilweise „Jugendtreffs“. Besondere Eigenschaft der Jugendkulturen ist jedoch, daß sie diese Angebote nur begrenzt annehmen und eher dazu neigen, vorhandene Räume sich anzueignen und mit ihren eigenen Mitteln zu ihrem Milieu zu machen. Ein provozierendes Beispiel sind die Punks, die sich auf und neben Rolltreppen am Bahnhof (gutes Beispiel: Hauptbahnhof Hannover) lagern. Solche Umdeutungen stellen häufig auch eine Auseinandersetzung mit der Umwelt dar: Rolltreppen am Bahnhof, Instrumente schneller, funktionaler und effektiver Weiterbildung, werden zu Orten des faulenzenden Lagerns, des „dysfunktionalen“ Alkoholgenusses, der Zeitvertrödelung.

Neuerdings gibt es eine Reihe von Versuchen, die Jugendkulturen nach ihren Raum-Aneignungen zu klassifizieren (z. B. Baacke 1983, S. 241ff.: „*lokalursprüngliche*“, „*lokaladaptierende*“, „*lokal-synthetische*“ und „*überregional*“).

bzw. *lokal organisierte*“ Jugendkulturen). Ein neuer Versuch stammt von Becker u. a. (1984): Sie unterscheiden ein *subkulturelles Milieu* (Rekurrieren auf die eigene Körperlichkeit in der Aneignung öffentlicher Orte: Fußballfans, Moped-Jungs, mit dominant maskuliner Prägung); *gegenkulturelle Milieus* (soziale Nischen und kulturoppositionelle Provinzen, Protestgruppen, Ökologie-, Frauen- und Friedensbewegung, Kommunen); *Milieus manieristischer Strömungen* (zelebriertes Herausgehobensein an den Kultorten der Zerstreuung, Discos, Jeans-Shops, Theater, Restaurants, Cafés, Kinos); *Milieus der Institutionell-Integrierten* (unauffällige Interessenorganisation an institutionalisierten Orten, die weniger in Jugendkulturen, sondern in traditionellen Verbänden der Kirche, des Sports etc. vorwiegend organisierten Jugendlichen).

Je nach den Milieus sind auch die Rock-Milieus unterschiedlich: Subkulturelle Milieus bevorzugen Hardrock, Heavy Metal Rock; gegenkulturelle Milieus erwärmen sich für Folk-Rock, anspruchsvollere Formexperimente; die manieristischen Milieus sind offen für Discomusik, Culture Club u. a., während die Institutionell-Integrierten am wenigsten einen ausgeprägten rockmusikalischen Geschmack vermuten lassen.

5. *Rock und Pop erreicht ein allgemeines und spezielles Publikum durch eine Vielfalt von Disseminationsmedien und -institutionen.*

Kommentar: Zu den konstitutiven Kennzeichen der Rock und Pop-Szene gehört die technische/elektronische Dissemination durch

- Radios und Radiosendungen (deren playlists, topforty-records, chards etc. spielen für die privaten Anschaffungen eine erhebliche Rolle),
- Discotheken,
- Life-Auftritte der Gruppen (relativ selten, und hier werden natürlich die geringsten Zahlen jugendlicher Konsumenten erreicht),
- den Einzelhandel (dieser ist Zentrum des Plattenverkaufs),
- Musikboxen (in England offenbar bedeutsamer als in der Bundesrepublik Deutschland).

Nur durch diese totale Einpassung in kapitalistische Verwertungs- und Verbreitungsstrategien erreicht der Rock sein Publikum: In den immer wiederholten top 40 oder top 75 (es gibt in vielen Ländern Sender, die diese Nummern unaufhörlich wiederholen) das Massenpublikum, das sich allerdings dann auch in spezielle Publika auseinandersortiert: Country- und Bluesfans, New Wave-Anhänger, Punks, Presley-Fans und Liebhaber des Rocks der

50er Jahre usf. So werden allgemeine und aktuelle Trends gesetzt, gleichzeitig spezielle Publika beliefert.

6. *Die Schallplatte trägt zur Internationalisierung (über die großen Konzerne), aber auch zur Privatisierung des Rock-Konsums bei. Auch Jugendkulturen sind auf diese Weise weitgehend individualisiert.*

Kommentar: Pop macht schätzungsweise zwischen 80 und 90 % aller verkauften Schallplatten aus. Die englische Plattenindustrie verdreifachte beispielsweise im Zeitraum 1955-1975 ihre Produktion. Im Pop- und Rockbereich erscheinen pro Jahr in England 3000 Singles, 3000 LP's, in den USA 7000 Singles, 5000 LP's. Nur etwa 10 % dieser Produktionen sind wirklich erfolgreich (der größte Teil der verkauften Platten kommt aus den top 30, top 40 oder top 75). Die Laufzeit von Singles ist begrenzt (so lange sie in Radios, Musikautomaten, Discos gespielt werden: zwischen 60 und 180 Tagen, während LP's länger gelagert werden. Singles sind das Medium der Teenager, LP's der älteren, ernsteren Rock-Liebhaber mit konsolidierten Gruppenvorlieben).

Über die Schallplatte (bekanntgemacht auch mit Hilfe der Medien) und über Mode entstehen „öffentliche Gruppenstile“ (Shell-Studie, S. 476), die eine regionale und soziale Verallgemeinerung darstellen, weil sie *überregional*, ja *übernational* jeden erreichen, der Platten kauft, Radios hört etc. So entsteht ein abstraktes soziales Netz ohne direkten Sozialkontakt. Dies bedeutet, Jugendliche können an der „Jugendkultur“ als einzelne und vereinzelt teilnehmen: Die entsprechenden Symbolsysteme werden weltweit überliefert, und sie sind (per Konsum) weltweit anzueignen. Es ergibt sich also das bedeutsame Phänomen, daß zum ersten Mal Jugendgruppen nicht durch realen face-to-face-Kontakt sich konstituieren und aufrechterhalten, sondern über Mode und Medien als abstrakte Teilhaber an einer Bewegung.

7. *Pop und Rock ist zwar die Musik der Jugend, zielt aber qua allgemeiner Verbreitung nie speziell auf Jugendkulturen, sondern ist prinzipiell allen verfügbar.*

Kommentar: Die Grenzen, die Pop und Rock zwischen Jugendlichen und Ablehnern der Jugendszene setzen, sind sicherlich für manche unüberwindbar; dennoch ist festzuhalten, daß diese Ausdruckssphäre durch ihre allgemeine Verbreitung auch allgemein zugänglich ist. Sie ist insofern nicht esoterisch oder elitär. So ist es auch Erwachsenen prinzipiell durchaus möglich, in die Pop-Szene einzudringen und dort akzeptiert zu werden (wenn sie Mi-

lieu, Verhaltensstil, Musik etc. ihrerseits akzeptieren und dies authentisch ausdrücken können). Aber auch sonst verbinden sich Rock und Pop leicht mit modischen Trends außerhalb der Jugendszene. Dies gilt beispielsweise für den sogenannten Jet-Set, die populären Reichen der Unterhaltungsindustrie. Während man in den 50er Jahren eher für Modern Jazz schwärmte, änderte sich dies in den 60er Jahren:

„Man flüsterte sich zu, daß Jackie Kennedy twistete. In London schüttelte sich Margot Fontey in der Öffentlichkeit. Und in Paris tat es Jean Cocteau.

Und jetzt begann sie, die hysterische Anbetung der Popsänger durch die Reichen und die Tonangebenden auf der ganzen Welt. Es wurde hip, Joey Dee zu kennen, noch hipper, Checker zu kennen. Höchstes Statuszeichen, öffentlich von Phil Spector schroff abgefertigt zu werden (. . .),

Warum Pop? Weil das Trachten nach Jugend stand und Schönheit, und wenn vielleicht auch sonst nichts, jung und schön war Pop immer. Weil Pop ganz allein von sich aus Geld machte. Weil es so grob redete. (,Vulgär wie der letzte Dreck, Darling, ist er nicht göttlich?') Weil es das war, was los war, Baby Doll. Und welchen Grund mehr braucht man noch?

Aus all diesem entstand eine neue Superklasse, und wie konnte man sich qualifizieren? Man brauchte nur ein Gesicht zu haben. Und was war ein Gesicht? Grob gesagt, es war, wenn man irgendwo in irgendein Snob-Restaurant kam, und alle spürten, daß man hinter ihnen hereinkam, und dann drehten sie sich ganz automatisch um. Man war jung, auffällig, international. Vogue sagte, man war Jetzt. Genau gesagt, man war einer von den Beautiful People. (. . .) Muhammed Ali war ihr Schutzheiliger. Prinzessin Margaret und Anthony Armstrong-Jones ihre anerkannten Monarchen. Die Supersten aller Superstars“ (Cohn, S. 72).

8. *Die Jugendkulturen-Szene ist pluralistisch und antagonistisch und unterscheidet sich insofern nicht von der Gesamtgesellschaft.*

Kommentar: Zwar gibt es einige übergreifende jugendkulturelle Trends. Beispiele:

- Die Mädchen zwischen 10 und 14 Jahren (Teenybopper) finden ihr emotionales Zentrum in der Verehrung von Rockstars, organisieren sich in Fanclubs — sie nehmen an einer allgemeinen „Welle“ teil.
- Eine wichtige Auswirkung des Beatles-Erfolges war sicherlich die Ausweitung der Rockbegeisterung über die Basis der Arbeiterjugend hinaus, so daß eine allgemeine, auf den ersten Blick sogar integrierte jugendkultu-

relle Szene — gegen die Erwachsenenwelt — entstand (vgl. Frith 1981, S. 123).

— Die Hippie-Bewegung der 60er Jahre in ihrem Rückbezug auf den Lebensstil der Boheme betonte ebenfalls (love, flower children etc.) eine internationale Gemeinsamkeit über Rassen, Grenzen und Stile hinweg.

Aber die Ausdrucksmittel der Jugendkulturen beruhen auch auf individuellen und individualisierenden *Geschmacksurteilen*. Da es keine Definitionen und wissenschaftlichen Klassifikationen gibt, sind dabei *Abgrenzungen oft* schwierig, wie folgendes „O-Ton“-Zitat zeigt:

„Was mich betrifft? Ich mag gerne ‚Mod‘-Kleidung, aber ich trage selbst keine. Ich mag die Beatles, aber sie reißen mich nicht total vom Hocker. Ich höre gern Blue Beat, aber ich tanze nicht wie die Blue-Beat-Leute. Ich trage lange Haare und benutze manchmal auch Haarlack, aber ich laufe nicht mit einem Blue-Beat-Hut rum. Ich finde fast alles toll, worauf die Mods abfahren, aber deswegen mache ich noch lange nicht bei einer Mod-Bande mit. Vor einiger Zeit habe ich mal einen typischen Mod Jungen gefragt, wie er mich wohl einordnen würde. Er sah mich prüfend an und sagte: ‚Du bist so'n Zwischending zwischen Mod und Rocker, 'n sogenannter Mid. Deine Kleidung erinnert mich eher an den Stil der Ivy League, und wie ein Mod siehst du eigentlich nicht aus. Ich würde sagen, auf dich paßt eher der Begriff ‚Stylist‘“ (zitiert bei: Frith 1981, S. 245f).

„Stylisten“ sind Leute, die mit Mitteln der Jugendkultur ihre *Individualität* ausdrücken. Dies ist die zweite Möglichkeit der Pluralität: Nicht im „mainstream“ großer Bewegungen sich anzusiedeln, sondern sich narzißtisch dem eigenen Ich zuzuwenden, seine „unverwechselbare“ Persönlichkeit auszudrücken.

Die dritte Möglichkeit besteht darin, über das Medium der *Gruppenzugehörigkeit* einen *bestimmten Stil der Jugendkultur als Lebenswelt und Bekenntnis aufzufassen*. Beispiele:

— Reggae ist eine aus Jamaica stammende Musik, die amerikanische Soul-Elemente mit afrikanischen Rhythmen verbindet. Vor allem Arbeiterjugendliche, die frühzeitig von der Schule abgehen, keine Aufstiegsperspektive haben, stehen *„auf Reggae oder Soul“* (Murdock/McCron 1977). — Der Reggae enthält darüber hinaus starke religiöse Elemente, drückt die Sehnsucht nach einer besseren Welt aus: *„Die Vorstellung des ‚Exodus‘ ist ein konstitutiver Bestandteil der Ghetto-Kultur; zu ihr gehört die religiöse Welt des ‚Rastafarianism, die viele Reggaemusiker geprägt hat. In dieser Welt erscheint Äthiopien als eigentliche Heimat aller Schwarzen — eine*

Wahl, die sicher vermittelt ist durch die Auseinandersetzung mit der christlichen Religion, aber auch die Wiederentdeckung Afrikas als des eigenen Ursprungslands bedeutet — und Babylon als das Land, in dem die Schwarzen leiden, (. . .) Diese Vorstellungswelt läßt sich als symbolisch verschlüsselte Artikulation der sozialen und kulturellen Entfremdung der Schwarzen interpretieren“ (Harten 1983, S. 306; Hebdige 1977).

- Der Punk-Rock hingegen ist die Antwort der unterprivilegierten weißen Jugendlichen auf den Reggae. Sie lassen sich weniger durch die Vorstellung eines religiösen Exodus, durch Utopien leiten, wenden sich vielmehr in aggressiver, destruktiver Weise gegen ihre Umwelt. Entstanden aus den Garagen-Bands, stellt die Punk-Bewegung — ihr Höhepunkt war bereits 1977 in England — eine *eigene* Subkultur dar, die vor allem auch interne Kritik an der Jugendkultur übte: an dem Reichtum und der Distanziertheit der großen Popstars; an der Abgrenzung von Popstars und ihren Fans; man entdeckte wieder den Life-Charakter der Rockmusik und gründete kleine Schallplattenlabels nach der Devise „small is beautiful“ gegen das große, international verflochtene Rockgeschäft. Anzumerken ist, daß die meisten Punk-Musiker nicht arbeitslose Jugendliche waren, sondern aus dem Kreis ambitionierter, individualistisch orientierter Kunststudenten stammen, die selbst nie zur Arbeiterklasse gehörten und sich allenfalls mit ihr identifizierten. Natürlich differenzierte sich später auch die Punk-Szene in „Populisten“ und „Avantgarde“, und sie wurde vermarktet.
- Häufig leben Gruppen und Gruppen-Stile von internen Differenzierungen, Abgrenzungen, ja auch Kämpfen *innerhalb* der Jugendkulturen, etwa
 - „Exis“, Jazz-Fans gegen Rocker,
 - Popper gegen Punker,
 - Hausbesetzer gegen Discofans,
 - authentische, die Ganzheit von Jugendkulturen anstrebende Bewegungen gegen reine Modeorientiertheit (vgl. schon Ray Davis 1966, gegen den Narzißmus, der „Carnabytarian Armee“, die nur in die Discos hüpfen, vgl. Urban 1979, S. 230f.).

9. *Jugendkulturen differenzieren sich inzwischen altersmäßig in Generationen, die sich innerhalb der Rock- und Popszene abzugrenzen suchen.*

Kommentar: Dieses Phänomen ist relativ neu: Die Rock'n Roller der 50er

Jahre sind inzwischen 50 Jahre und haben selbst erwachsene Kinder bzw. Enkel; die Teilnehmer der 68er Bewegungen sind auch Väter, „Erwachsene“ in Amt und Würden; es gibt inzwischen Gruppen (Teds), die ihre Väter (Großväter) wieder entdecken, und andere, die dies gerade ablehnen. Kurz: Die Jugendkulturen bestehen nicht mehr nur aus „Jugendlichen“, und es entsteht *auf Dauer*, und je länger die Jugendkulturen (hier immer gerechnet seit den 50er Jahren) ihre eigene Historizität schaffen, das Problem, wie weit jemand dazu gehört oder nicht. Die Rock-Zeitschrift *Rolling Stone* wird beispielsweise eher von Vätern gelesen, und dies ist vielleicht ein Grund, daß sie sich zunächst gegen die Punk-Bewegung (als eine Bewegung der Söhne) abgrenzte, sie negativ beurteilte und nicht aufnahm — dies erfolgte erst später. Mick Jagger wurde von englischen Punkern als „alter Opi“, „reiches Arschloch“ klassifiziert und nicht anerkannt usf. Gehören Erwachsene, die weiter Rock-Platten (ihrer Generation) hören, *dadurch* noch zur Jugendkultur? Antwort: Kaum, wenn man die hier vorgelegten Definitionskriterien anlegt (siehe Aussage 3 und 4).

10. *Die Rock-Musiker sind professionals, im Rahmen eines Lebens-Stils, der an die Muster der Boheme erinnert. Einerseits repräsentieren sie auf diese Weise den jugendkulturellen Lebensstil besonders eindrücklich; andererseits leben sie nach Ablaufmustern, die von ihrem Publikum mehrheitlich nicht nachgeahmt werden können.*

Kommentar: Nach dem „alten Modell“ stammten Songschreiber und Produzenten aus der Mittelschicht, Sänger aus der Arbeiterschicht (traditionell über Gewerkschaften organisiert); Songschreiber und Produzenten waren eher „Erwachsene“, und auch Sänger bemühten sich bis in die 50er Jahre nicht, besonders jugendlich zu erscheinen. Nach dem „neuen Modell“ ist dies alles anders: Der Rock wird sehr schnell klassenunspezifisch; Songschreiber, Produzenten, alle Distributeure, Bands und Sänger verjüngen sich, übernehmen jugendtypischen Habitus etc. Auf diese Weise wird versucht, die Produktions- und Distributionssphäre des Rock den jugendkulturellen Ansprüchen der Abnehmer anzugleichen. Dies drückt sich auch in der Kleidung, im Lebens- und Verhaltensstil von Rockmusikern aus. Gleichzeitig *bleiben* sie jedoch *professionals*, vor allem dann, wenn sie Erfolg haben und einen internationalen Markt „erobern“. Sie bleiben individualistisch orientiert und *konkurrieren* vor allem auf dem Markt. Insofern ist ihre Situation eine andere als die ihres Publikums. Im Bohemien-Lebensstil realisieren sie darüber hinaus etwas, was ihre jugendlichen Zuhörer aus der pro-

letarischen oder bürgerlichen Lebenswelt in dieser Weise nicht ausleben können. Cliff Richard 1960 zu seinen englischen Fans:

„Ihr seht also, daß unser Tagesablauf völlig auf den Kopf gestellt ist. Wir kommen selten abends vor halb elf Uhr nach Hause und in welchem Hotel kann man zu so später Stunde noch etwas Warmes zu essen bekommen? Das sind bestimmt nicht sehr viele.

Und wenn wir gegessen haben, sind wir viel zu wach, um ans Schlafengehen zu denken, und dann sitzen wir halt bis in die Morgenstunden zusammen und unterhalten uns über alle möglichen Sachen. Wißt ihr, wir alle leben, atmen und essen nur Beatmusik. Wir lieben sie. Und ihr könnt mir glauben, auch wenn das ein anstrengendes Leben ist, werden die Auftritte für uns nie langweilig. Es ist eben nicht nur eine Art, Geld zu verdienen — es ist auch eine Art zu leben“ (zitiert nach Frith 1981, S. 193).

11. *Jugendkulturen schaffen Sinn über Ausdruckshaltungen und plantieren damit Sinndeutungen auf eine neue Ebene.*

Kommentar: Die Jugendgruppe gewinnt für viele Jugendliche eine Bedeutung, die sie zu mehr macht als nur einem Vehikel des Übergangs mit scheinbar jugendtypischen Erschütterungen: *„Sie ist der Raum, in dem moralische Fragen, Probleme der Sinnorientierung, des Aufbaus von Gemeinsamkeiten und Solidaritäten stattfinden. Damit ist sie in erhöhtem Maße verhaltensprägend, zugleich abgrenzend von einer Umwelt, die mit den Maßstäben des Leistungsdenkens, der Effektivität, der Technologisierung und der bürokratischen Großorganisation sozialen Lebens Regularitäten vertritt, die aus der Sicht der Jugendgruppen (. . .) wie der etwas alberne Tanz um eine leere Wertmitte anmuten“ (Baacke 1983, S. 238).*

In einer Welt, da nicht nur Arbeit, sondern auch „Sinn“ knapp geworden ist, wird dieser über den Mythos der Jugendkulturen sozusagen angeliefert. Dies in doppeltem Sinne: zum einen — wie das Zitat betont — im Rahmen von Jugendgruppen, die für Jugendliche heute erhöhte Bedeutung (im Vergleich zu Familie und Schule) haben. Zum andern wird „Sinn“ hier in besonderer Weise vermittelt: nicht als Traktat, Diskurs, tiefenpsychologische Analyse, sondern über „hedonistische“ Vehikel wie Tanz, Bewegung, erhöhtes Körpergefühl, Individualisierung durch Kleidung etc. Während in gegenkulturell orientierten Jugendkulturen „Sinn“ auch im politischen Engagement gefunden wird, vermittelt er sich in eher manieristischen Jugendkulturen vorwiegend über den Gestus von Mode, Trends, aktualisierter Individualität. „Sinn“ wird zu einer Art Augenblicksempfindung, sinnlich ge-

genwärtig in den künstlichen Arrangements der Rockszene. Hier sind neue Suchbewegungen und Haltungen zu finden, die von klassischen Verfahren der „Sinnsuche“ erheblich abweichen (Frith: *„Lust an der Musik beinhaltet nicht nur die Darstellung von Leidenschaft, sondern auch die Leidenschaftlichkeit der Darstellung“*, S. 77).

12. *Rock und Pop lebt nicht nur von musikalischer Weiterentwicklung, sondern in der Invention immer neuer Abgrenzungen gegen die Gesamtkultur.*

Kommentar: Rock begann als Rebellion, wird vermarktet, den Massenkonsumtionskulturkanälen einverleibt und explodiert an anderer Stelle neu: als Protest, Provokation, Regelverletzung, obszön in der Sprache, provozierend, taktlos, zerstörerisch. So begannen beispielsweise die Rolling Stones (und sind daher eher szenentypische Idole als die leicht in die allgemeine Musikkultur einzugemeindenden Beatles): *„In jener Anfangsphase waren sie nur archetypische drop-outs. Ich meine, sie waren keine Kunststudenten, aber das hatten sie sein können, sie hatten alle die Symptome, die Aggressivität, die Lässigkeit, die kalkulierte Coolness, jene Boheme der Spät-Beatniks. Und damals, ganz am Anfang der 60er Jahre, vor der Zeit der T-Shirts und der Baseball-Stiefel, stand man an den Kunstschulen schwer auf Ray Charles und Chuck Berry und Bo Diddly, Muddy Waters, Charly Mingus und Monk, Allen Ginsburg und Jack Kerouac, Robert Johnson. (. .) Die Stones waren keine Angeber — sie waren gemein und niederträchtig, vollblütig, sehr stilvoll, und sie hämmerten den härtesten Beat herunter, machten den größten, provozierendsten Lärm, den je eine englische Band gemacht hatte“* (Cohn 1971, S. 123). Dagegen fielen die Beatles schon mit ihrem *Sergeant Pepper*-Album aus der Popwelt heraus: *„Es wirkte in sich, es war cool und clever und kontrolliert. Nur es hatte nicht viel mit Pop zu tun. Es war nicht schnell, bombastisch, sexy, laut, vulgär, monströs oder gewalttätig. Es schuf keinen Mythos“* (ebd., S. 118). Jugendkulturen leben vorn Gestus der Provokation, der Abgrenzung, der Verhöhnung; geben sie diesen auf, gibt es sie nicht mehr (wie es keinen Rock mehr geben wird).

13. *Die Feindschaft der Außenstehenden, die Rock und Pop auf sich zog, macht deutlich, daß die Definitionsherrschaft von Situationen und die Kontrolle des durch die Erwachsenen repräsentierten „herrschenden Systems“ durch dieses Ausdrucksmedium als ernstlich bedroht erscheint.*

Kommentar: Die Ablehnung ist das, was Rock und Pop provoziert und will. Sie wird ihm auch zuteil, und zwar von Anfang an und immer wieder. Rechtsgerichtete Chauvinisten suchten in den 50er Jahren die Verbreitung von Rhythm and Blues und Rock'n Roll durch die Radios zu unterbinden; das White Citizen's Council von Birmingham, Alabama, inaugurierte eine Kampagne, jede Rock'n Roll-Platte aus den Musikboxen zu entfernen; Theater, die Rock'n Roll-Gruppen auftreten ließen, verloren ihre Lizenz, und Psychiater klassifizierten die neue Musik als *„eine ansteckende musikalische Krankheit, die mit der jugendlichen Unsicherheit ihr Spiel treibt und die Teenager veranlaßt, unerhörte Dinge zu treiben“*. Um das Teenagerinteresse am Tanzen vom Rock and Roll abzuwenden, begann die Radiostation ABC-TV in Chicago die *Polka-Time-Show* der Station WKBY im ganzen Land auszustrahlen, um auf diese Weise *„sittliche Tänze“* zu ermöglichen; es gab Überfälle, Verprügelungen, und der Diskjockey Charly Harnson der Station WISN verbrannte 200 Rockplatten öffentlich auf dem Innenhof des Radiostationsgebäudes, und die Zeitungen der Stadt veröffentlichten Fotos dieser Aktion (vgl. Shaw, S. 165ff., 220ff.). Elvis Presley galt ebenso als Sittenverführer wie später Mick Jagger oder, noch später, Johnny Rotten von den „Sex Pistols“. Als die nie sehr anstößigen Beatles für ihre Verdienste um den englischen Export einen Orden von der englischen Königin bekamen, schickten viele einflußreiche und angesehene Geschäftsleute protestierend ihre eigenen Orden zurück. Kurz: Man könnte eine Geschichte des aggressiven Verfolgens von Jugendkulturen und ihrer Ausdrucksmedien wie Rock und Pop schreiben., Zu erklären ist diese Aggressivität der Erwachsenengesellschaft wohl damit, daß ihre Kontrollinstanzen und Einflüsse nicht mehr akzeptiert oder sogar lächerlich gemacht werden, die Definitionsmacht (vgl. Räume: Punks *„funktionieren Rolltreppen um“*) in Frage gestellt wird, Insofern wird Rock und Pop auch immer gedeutet als ein Aufruf zur Veränderung bestimmter Zustände: Er wird nicht nur von Jugendlichen so erfahren, sondern auch von den sogenannten Vertretern der Gesamtgesellschaft.

14. *Rock und Pop ist in vielfacher Weise zwiespältig, in sich widersprüchlich und darum in keiner eindeutigen Bewertung aufzulösen.*

Beispiele:

- a. Authentizität/Nähe *versus* Plattenindustrie/Vermarktung/Massenpublikum.
- b. Jugendeigene Musik *versus* allgemein verfügbar, für jeden benutzbar.
- c. Ausdruck von Intensität, Lebensstil, Ganzheit *versus* beschränkt auf Reproduktionssektor (Freizeit).
- d. „Jeder kann es“ *versus* Professionalisierung.
- e. Rebellion, Protest, Aufruhr *versus* Beschwichtigung, Traumwelt, Evasion.
- f. Wiederentdeckung/Ausdruck ursprünglicher Bedürfnisse (Körperlichkeit, Bewegung, Schönheit . . .) *versus* vermarktete und produzierte Träume und Wunschhaltungen.

Man muß eben „an den Zauber glauben, der die Freiheit bringt“ — und im glücklichen Fall hat man ein Stück Freiheit, sei es als Augenblicksempfindung.

15. *Folgerungen für den Musikunterricht.*

- a. Rock und Pop als Bestandteil der Jugendkulturen läßt sich nicht in den Unterricht transponieren: Dies würde ja bedeuten, den Musikunterricht zum Milieu der Jugendkultur zu machen. Dies ist nicht möglich.
- b. Rock und Pop sollte auch gar nicht Gegenstand des Unterrichts werden: Dies wäre der Versuch — mit freilich untauglichen Mitteln —, gerade abgelehnte Kontrolle und Definitionsmacht der Erwachsenen durch Musikunterricht doch durchzusetzen.
- c. Auf der Basis dieser beiden grundlegenden Einsichten kann der Musiklehrer — im Bewußtsein angemessener Bescheidenheit gegenüber diesem Gegenstand — bestimmte Elemente des jugendkulturellen Milieus erklären, zu verstehen suchen und auch den Teilnehmern der Jugendkulturen besser verstehbar machen: dazu gehören
 - Herkunft und Traditionen der Rockmusik,
 - Sozialgeschichte der Rockmusik,
 - Kenntnis von Stilen, Interpreten, Texten,
 - Erörterung der Grenzen musikalischer Behandlung,
- d. Es ist nicht unmöglich, sich mit Jugendlichen in ihrer Szene zu solidari-

sieren. Dies bedeutet jedoch die Aufgabe der Lehrerrolle und damit die Ausdehnung des eigenen Engagements auf außerunterrichtliche Bereiche.

e. Möglich ist, bestimmte jugendkulturelle Elemente in partnerschaftlicher Zusammenarbeit mit Lehrern und Schülern in Form eines Projektes zu erarbeiten und darzustellen:

- Kunstlehrer: Mode, Kleidung, Accessoires,
- Sportlehrer: Tanz, Bewegung,
- Musiklehrer: Rock und Pop als Musik,
- Deutschlehrer: Rocktexte, Bedeutung und Botschaft.

Das Ergebnis könnte ein mehrtägiges Ausstellungs- und Action-Environment sein, das Jugendkultur demonstriert, aber nicht Jugendkultur ist.

Anmerkung

1 Aus dem Editorial der 1. Ausgabe des *Rolling Stone*.

Literatur

- Baacke, D.: Die 13- bis 18jährigen, Weinheim³1983.
- Becker, H./Eigenbrodt, J./May, M.: Unterschiedliche Sozialräume von Jugendlichen in ihrer Bedeutung für pädagogisches Handeln, in: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 4, August 1984, Jg. 30, S. 499ff.
- Cohn, N.: Awop Bopa Lou Bop Alop Bam Boom. Pop-History, Reinbek 1971.
- Coleman, J. S. u. a.: The adolescent society. The social life of the teenager and its impact on education, Glencoe '1961.
- Gillis, J. G.: Geschichte der Jugend. Tradition und Wandel im Verhältnis der Altersgruppen und Generationen, Weinheim 1980.
- Harten, H.-Ch. R.: Jugendarbeitslosigkeit in der EG, Frankfurt/New York 1983.
- Habdige, D.: Reggae, Rastas und Rudies, in: Hall, S./Jefferson, T. (Hg.): Resistance through Rituals. Youth subcultures in Post-War-Britain, Hutchinson University, London 1977.
- Hartwich-Wiechell, D.: Pop-Musik, Köln 1974.
- Frith, S.: Jugendkultur und Rockmusik. Soziologie der englischen Musikszene, Reinbek 1981.
- Chapple, St./Garofalo, R.: Wem gehört die Rock-Musik? Geschichte und Politik der Musikindustrie, Reinbek 1980.
- Lynd, R. S./Lynd, H. M.: Middletown. A study in American culture, New York 1929.
- Pape, W.: Musikkonsum und Musikunterricht, Düsseldorf 1974.
- Murdock, G./McCron, R.: Über klassenspezifische Rockbedürfnisse, in: Punkrock oder der vermarktete Aufruhr, Frankfurt/Main 1977.

Clarke, J. u. a.: Jugendkultur als Widerstand, Frankfurt/Main 1979.

Raschke, W.: Schallplatte/Kassette: Rock und Pop, in: Grünewald, D./Kaminski, W.

(Hg.): Kinder- und Jugendmedien. Ein Handbuch für die Praxis, Weinheim 1984, S. 235ff.

Shaw, A.: Rock'n Roll. Die Stars, die Musik und die Mythen der 50er Jahre, Reinbek 1978.

Urban, P.: Rollende Worte — die Poesie des Rock. Von der Straßenballade zum Pop-Song.
Frankfurt/Main 1979.

Prof. Dr. Dieter Baacke

Universität Bielefeld

Fakultät für Pädagogik

Postfach 8640

D-4800 Bielefeld

Über die Durchdringung des täglichen Lebens mit Musik

GÜNTER KLEINEN

*Hans Günther Bastian (Hg.): Umgang mit Musik. - Laaber: Laaber 1985.
(Musikpädagogische Forschung. Band 6)*

„. wenn demnächst, woran kaum zu zweifeln ist, die Kinder schon mit einem Walkman auf die Welt kommen, wird das musikalische Kunstwerk nichts als eine romantische Mystifikation gewesen sein“ (Michael Zimmermann in einer Publikation zur Musikästhetik, 1984).

Äußerungen 14- bis 16jähriger Jugendlicher (Berufsschule — Hauptschule — Realschule — Gymnasium) aus demselben Jahr zu demselben Thema:

„Walkman auf dem Fahrrad, da hast du volles Video!“ — „Man fühlt sich frei, nicht verklemmt. Der Walkman ist super, man kann ihn bei jedem Zeitvertreib anwenden: auf Fahrten, Rollschuhlaufen und vieles mehr.“ — „Man fühlt sich wie auf den Wolken.“ — „Man fühlt sich irgendwie beschwingt, abgesondert von der Außenwelt. Ich finde den Gebrauch von Walkmen gut, wenn ich alleine unterwegs bin. Wenn ich aber mit jemandem zusammen bin, finde ich es besser, mich zu unterhalten anstatt mich bedudeln zu lassen.“

Frage: Wann endlich werden musikästhetische Reflexion und Diskussion zur Kenntnis nehmen, daß sich die Existenz der Musik unter den heutigen Lebensbedingungen so grundlegend gewandelt hat, daß daraus Folgerungen abzuleiten sind?

1. Ausgangspunkt

Die technischen Medien rufen nach Meinung vieler Pädagogen eine große Musikerne hervor, da Musik über die Medien lediglich passiv konsumiert werde und nicht zu einer aktiven, lebensvollen Auseinandersetzung führe. Diese Ansicht halte ich für ein Vorurteil, das schwer überwindbar ist und zudem nachteilige Folgen für die pädagogische Arbeit hat. Die Gegenposition scheint empirisch abgesichert: Die technischen Medien regen zu einer aktiven Beschäftigung mit Musik an, sie intensivieren und verbreitern unsere Vertrautheit mit Musik, sie beziehen Musik auf vielfältige Art in unser Leben ein, wobei der Spielraum der affektiven Beteiligung von der bloßen Klangkulisse bis zum für die menschliche Existenz bedeutsamen Symbol reichen kann. Das Vorurteil über die angeblich nachteiligen Wirkungen der „Massenmusik“ hat bislang dazu geführt, daß wir uns zu wenig für die ver-

schiedenen Bedingungen und Möglichkeiten interessiert haben, die den Gebrauch massenmedial präsentierter Musik durch Jugendliche und Erwachsene kennzeichnen.

Der Begriff der Massenmusik ist von mir widersprüchlich verwendet worden (vgl. Kleinen 1983, Einleitung), zum einen, weil ein solcher Widerspruch in der Sache selbst begründet ist, zum anderen auch, um zu provozieren. Kein Musikstil kann sich der Verbreitung, ökonomischen Verwertung und Beeinflussung durch die technischen Medien entziehen; jede Musik ist unter den heutigen Bedingungen daher *Massenmusik*. Und doch kann mit derartiger Massenmusik sehr individuell und persönlich umgegangen werden. Das ist darin begründet, daß Massenkommunikation, anders als der Begriff unterstellt, stets über soziale Beziehungen vermittelt und aus der individuellen Biographie erklärbar verläuft. Die Vorstellung, daß Massenkommunikation ein Prozeß ist, der vom Kommunikator über ein Medium zum Rezipienten führt, hat sich als Illusion erwiesen, die von der Wirklichkeit Lügen gestraft wird. Offenkundig existiert eine Art Schallmauer zwischen zwei kommunikativen Kreisprozessen: dem einen innerhalb der Medien, dem anderen im Feld direkter, sozial determinierter Kommunikation. Für die Programme-Macher endet die hausinterne, zentral auf ihre berufliche Existenz bezogene Kommunikation mit der Ablieferung dessen, was in der Sprache der Medienforscher euphorisch „*Botschaft*“ genannt worden ist, bei der Sendeleitung; für die Medien-Nutzer endet die kommunikative Beziehung zum Programm bei Lautsprecher und Bildschirm (vgl. Kleinen 1983, 358-363, auch Kleinen 1981, 156).

Auf Seiten der Macher gibt es kaum gesicherte Vorstellungen darüber, wie die medialen Offerten vor den Medien genutzt werden. Daher reicht ihr Blick allenfalls in Form von Vermutungen über die Grenzen des Mediums hinaus. Als Folge sind Nichtwissen („*bestenfalls Vermutungen*“), Ignoranz („*selbst wenn ich exakte Daten über das Publikum hätte, wüßte ich nicht, welche Konsequenzen daraus zu ziehen wären*“), ja Verachtung nachweisbar („*im Vertrauen auf den schlechten Geschmack des Publikums haben wir erfolgreiche Programme gemacht*“ — sämtliche Zitate aus der schon zitierten Publikation von 1983). In einer neuen Untersuchung zu musikalischen Lebenswelten soll die Durchdringung des täglichen Lebens fast aller Menschen mit Musik unter die Lupe genommen werden. Dabei müßten sich wie von selbst Einfluß und Stellenwert der Medien herauschälen. In der inhaltsanalytisch angelegten Studie sollten musikalische Bewußtseinslagen erfaßt werden, wie sie sich aus der Nutzung der Medien und angesichts individueller musikalischer

gen und Kompetenzen gegenüber der Musik festlegt. Musikalische Lebenswelten sind also integrale Bestandteile allgemeiner Lebenswelten, deren Aufbau zugleich biographisch *und* gesellschaftlich bedingt ist. Allgemeine und musikalische Lebenswelt sind eng ineinander verflochten. Die musikalische kann nur vor dem Hintergrund der allgemeinen Lebenswelt interpretiert werden.

Beschreibungen musikalischer Lebenswelten lassen sich über die Erhebung von Texten einholen. Analyse und Interpretation der Texte bedingen notwendig ein qualitatives Vorgehen.

Mit quantitativen Verfahren arbeiten beispielsweise Untersuchungen zum Zeitbudget Jugendlicher (speziell Erfassung von Freizeitaktivitäten) oder auch Fragebogenerhebungen zum Musikgeschmack und den soziographischen Faktoren, mit denen er korreliert. Qualitativ dagegen operieren Lebenslaufstudien, narrative Interviews, freie Schilderungen, „offene“ Antworten im Fragebogen usw. Für die Beschreibung von Lebenswelten sind gerade die mit relativ freien Verfahren gewonnenen Texte von Interesse. Ihnen haftet natürlich die Künstlichkeit der Befragungs- und Erhebungssituation an; aber gegenüber den Fragebogenverfahren, die lediglich vorgegebene Antworten nach Häufigkeit und statistischen Gesetzmäßigkeiten auswerten, bedeutet dieses Vorgehen ein Heranrücken an die innere Wirklichkeit, Bewußtseinslage und individuelle Interpretation der im subjektiven Bewußtsein konstituierten Lebenswelt.

Als empirische Basis wird keine repräsentative Stichprobe gewählt, statt dessen eine Anzahl symptomatischer Gruppen, deren Größe so beschaffen sein muß, daß die auf dieser Basis getroffenen Aussagen auch bei weiterer Vergrößerung der Stichprobe stabil bleiben.

Als Textbasis dieser Studie dienen in erster Linie freie Äußerungen zum Thema „*Meine musikalische Lebenswelt*“. Verschiedene Befragengruppen, die noch näher zu erläutern sind, konnten sich innerhalb von 30 Minuten frei zu diesem Thema äußern. Am Kopf des Erhebungsbogens waren als unverbindliche Hilfe folgende Stichpunkte aufnotiert: „*Wie sieht sie aus? Wie es dazu kam: Personen, Erlebnisse, Erfahrungen mit anderen und mit mir. Instrumentenspiel und Singen, Gebrauch technischer Medien. Mögliche Fortentwicklung.*“ Mündlich wurde erläutert, daß die Stichworte lediglich als Anregungen zu verstehen seien, jeder könne auch anders verfahren; kein Wert werde gelegt auf Rechtschreibung und Grammatik; die Kurzaufsätze würden auf keinen Fall zensiert. — Dieses Verfahren ließ sich bei den meisten

Schülern und den Studenten völlig unproblematisch anwenden. Diese sind es gewohnt, Aufsätze über nahezu beliebige Themen anzufertigen, warum nicht auch über ihr Verhältnis zur Musik.

In mehreren Fällen aber stieß ich an die Grenzen des Verfahrens: einerseits bei Schülern im Vor- und Grundschulalter; andererseits bei den Berufsschülern ohne Hauptschulabschluß (oder in Vorbereitung hierauf). Wegen der Schwierigkeiten wurde das Erhebungsverfahren variiert: Schüler im 4. Schuljahr erhielten als Aufsatzthema: „*Ich und die Musik*“, womit sie etwas anzufangen wußten. Noch jüngere Kinder wurden aufgefordert, zu demselben Thema Bilder zu malen. Dieses Verfahren erwies sich als gut brauchbar für die Altersgruppe vom Vorschulalter bis zum Ende der Grundschulzeit. Auf eine Auswertung muß aber hier verzichtet werden, wengleich ich mich an einem Punkt der Argumentation darauf beziehen werde. — Bei den Berufsschülern ohne Hauptschulabschluß stellte sich heraus, daß der Umgang mit der Schriftsprache absolut ungewohnt ist und ihnen erheblich größere Schwierigkeiten bereitete — sogar als den meisten Grundschulern. Auf Anraten der Lehrer wurde der Erhebungsbogen daher modifiziert: Unter der Überschrift „*Ich und die Musik*“ sollten folgende Fragen zu Äußerungen verleiten: „*Welche Musik sagt mir was? Wann höre ich Musik und wozu? Selber musizieren, selber singen? Wie bin ich zu meiner Musik gekommen? Welchen Gebrauch mache ich von technischen Musikgeräten? Wie stelle ich mir mein Verhältnis zur Musik in Zukunft vor?*“ — Die in dieser Variante vorgenommene sprachliche Übersetzung erwies sich im übrigen als wenig hilfreich: Diese Berufsschüler waren in ihren Äußerungen sehr karg, sie gaben knappe Antworten mit wenigen Worten, selten nur in Form vollständiger Sätze. Auch hier wußten die Lehrer Rat: Es empfehle sich, den einen oder anderen Schüler im Interview einzeln zu befragen, worauf ich aber aus zeitlichen Gründen verzichten mußte. In einem anderen Zusammenhang habe ich aber das Interviewverfahren aufgegriffen: Bei einer Studie zur sozialen Bedeutung musikalischer Begabung sollten durch ausführliche Gespräche mit Teilnehmern am diesjährigen Wettbewerb „Jugend musiziert“ deren differenzierte musikalische Erfahrungen und Erlebniswelten ausgelotet werden. Bei einem Teil der Hauptstichprobe unter Schülern und Studenten verschiedener Institutionen wurden anstelle von Aufsätzen freie Antworten auf insgesamt 22 Fragen eingeholt; diese Fragen wurden aus der Lektüre der vorher von anderen Befragten geschriebenen Aufsätze entwickelt und geben eine erste, vorläufige inhaltliche Struktur der freien Äußerungen wieder (von den Fragen 6, 7 und 14 abgesehen). Sie lauten:

1. Welche Rolle spielt Musik in deinem Leben?
2. Welche Musik magst du, welche magst du nicht?
3. Wie ist die Musik, die du gern hast, in deinen Kopf hineingekommen?
4. Hörst du Musik eher, wenn du allein bist oder wenn du dich mit anderen triffst?
5. Was tust du lieber: immer wieder dieselbe Musik hören (welche?) oder häufiger was Neues hören? Warum?
6. Stell dir vor, du richtest ein Zimmer oder eine Wohnung frei nach deinem Geschmack ein und die Musik gehörte zur „Ausstattung“. Welche Musik wählst du aus und wozu soll sie passen?
7. Hörst du im Radio immer denselben Sender oder suchst du deine Musik aus vielen Programmen heraus?
8. Was an der Musik reißt dich am meisten mit: Melodie, Harmonie, Rhythmus, Lautstärke, Sound? Was sonst?
9. Spielst du selber Musik? Wie bist du zum eigenen Musizieren gekommen? Würdest du gern ein Instrument erlernen? Welches?
10. Singst du gern — allein, mit anderen zusammen? Was?
11. Wann und wo hörst du Musik? Stehst du manchmal unter Musikzwang?
12. Wann machst du selber Musik oder wann würdest du gern Musik machen (allein, zusammen mit anderen)?
13. Könntest du dir denken, Musik zu deinem Beruf zu machen? Was versprichst du dir davon?
14. Wie fühlt man sich, wenn man mit einem Walkman unterwegs ist? Was hältst du vom Gebrauch eines Walkmans?
15. Ist ein Cassettenrekorder so gut wie ein Musikinstrument? Worin liegen die Unterschiede?
16. Womit lernt man besser Musik kennen: mit dem Radio, Plattenspieler, Fernsehen oder Cassettenrekorder?
17. Hörst du Musik lieber von der Platte (oder Cassette) oder hörst du sie lieber im Konzert? Weshalb?
18. Ist Musik für dich mehr als Unterhaltung? Wieso ist sie für manche Leute eine ernste Sache?
19. Wie sind deine Erfahrungen mit Stereoanlage oder Radiorekorder? Hindern sie dich daran, selber Musik zu machen, oder sind sie nützlich für das eigene Musizieren?
20. Was wünschst du dir für deine musikalische Zukunft?
21. Meine Wünsche an den Musikunterricht:

22. Bemerkungen:

Die strukturierten Bögen boten die Möglichkeit, zusätzlich zu den im freien Verfahren angesprochenen Punkten spezielle Fragen anzubringen und Äußerungen zu Fragenkomplexen anzuregen, die in anderen Zusammenhängen interessieren. In diesem Fall bezogen sich diese u. a. auf die Ausstaffierung von Zimmern und Wohnungen mit Musik (Frage 6), auf Gebrauch und Bewertung technischer Medien (Fragen 7, 15, 16), auf den Gebrauch des Walkmans (Frage 14), das Verhältnis des Mediengebrauchs zum eigenen Singen und Musizieren (Frage 19) und auf Vorstellungen zur musikalischen Zukunft (Frage 20).

Das Nebeneinander von Aufsätzen und Antworten auf offene Fragen durch demographisch gleiche Gruppen wurde aus inhaltlichen und methodologischen Interessen arrangiert: Es sollte eine Antwort ermöglichen auf Aussagen bzw. -möglichkeiten zweier unterschiedlicher Textarten.

3. *Die Stichprobe*

In die Auswertung wurden insgesamt 352 schriftliche Äußerungen einbezogen. Den Kern bilden 153 Aufsätze von Schülern und Studenten verschiedener Institutionen im Alter zwischen 16 und 30 Jahren. Hinzu kommen 148 von 14- bis 15jährigen Schülern ausgefüllte Fragebögen. Ergänzend wurden die Ausführungen von 34 Schülern aus der Grundschule (4. Klasse) und von 17 Berufsschülern ohne Hauptschulabschluß einbezogen. (Tabelle 1)

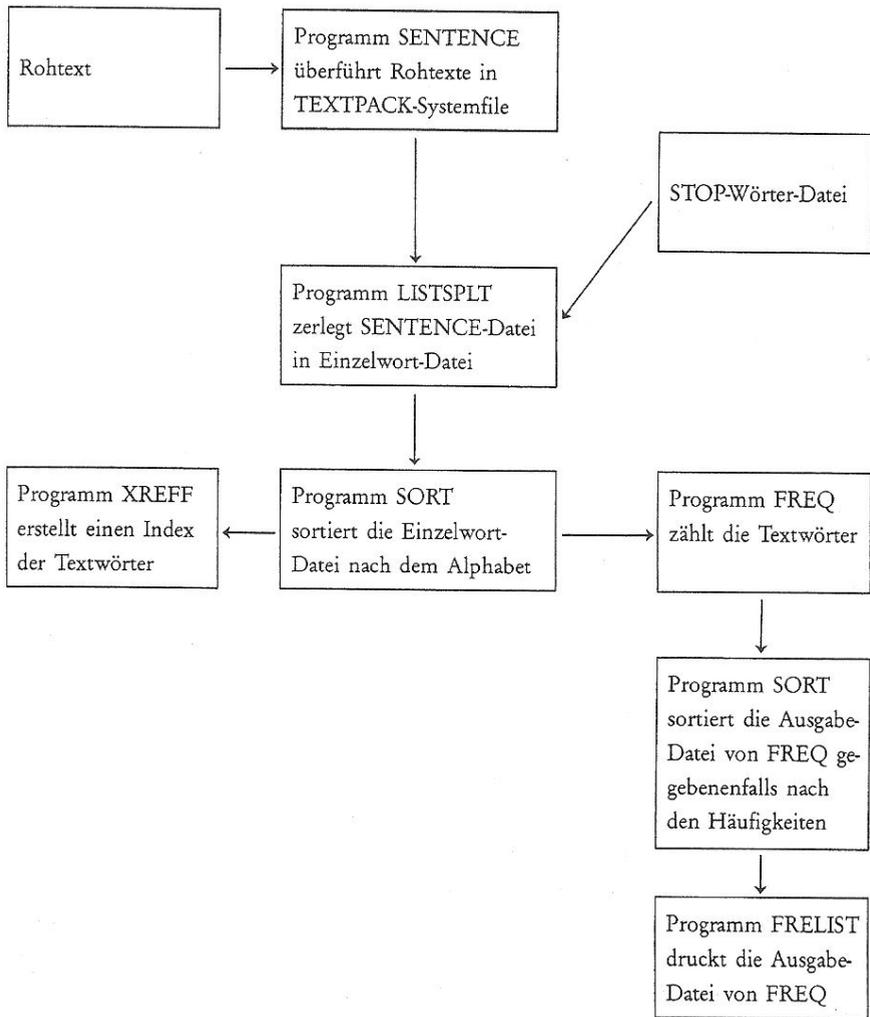
Tabelle 1: Die Stichprobe (Ende 1983, Anfang 1984)

| | |
|--|----------------|
| 1. freie Äußerungen: | |
| Musikhochschule | 31 |
| Musikstudenten an wiss. Hochschulen | 37 |
| Fachschule | 8 |
| Gymnasium (12. Kl.) | 37 |
| Berufsschule | 40 |
| ----- | |
| | 153 |
| 2. Fragebogenantworten: | |
| Fachschule | 32 |
| Hauptschule (8./9. Kl.) | 39 |
| Realschule (8. Kl.) | 22 |
| Gymnasium | 55 |
| ----- | |
| | 148 |
| 3. Modifikationen: | |
| Berufsschule (ohne Hauptschulabschluß) | 17 |
| Grundschule (4. Kl.) | 34 |
| ----- | |
| | 51 |
| | insgesamt: 352 |

4. Inhaltsanalyse der Texte mit Computerhilfe

Zur Auswertung der Texte konnte das vom ZUMA-Institut in Mannheim zur Verfügung gestellte Programmpaket „Textpack“ eingesetzt werden. Für das menügesteuerte Arbeiten mit „Textpack“ sei eine schematische Übersicht über den Programmablauf vom Rohtext bis zur Häufigkeitsauszählung bzw. zum Index der Wörter eines Textes mitgeteilt (ZUMA-Nachrichten 14/1984, S. 25). Aus ihr geht hervor, welche Prozeduren zur Erstellung eines Diktionärs mit Angabe der Worthäufigkeiten durchlaufen werden müssen. Dem Blockdiagramm entspricht die darunter befindliche Datei von Steuerkarten (Abb. 2a und 2b). Zur computergerechten Eingabe werden die Daten mit Identifikatoren versehen, die in bis zu drei hierarchischen Ebenen untergliedert sind. Die dritte Identifikatorebene kann dabei auch automatisch erzeugt werden (aufgrund der Satzzeichen oder eigens hierfür eingefügter Sonderzeichen).

Abbildung 2a



Der Diktionär enthält das Vokabular der gemachten Äußerungen in alphabetischer Reihenfolge mit Angabe der Häufigkeiten. Durch die Einschaltung globaler Filter können Teildiktionäre erstellt werden, in weiteren Schritten sind Vergleich und Interpretation möglich.

Abbildung 2b

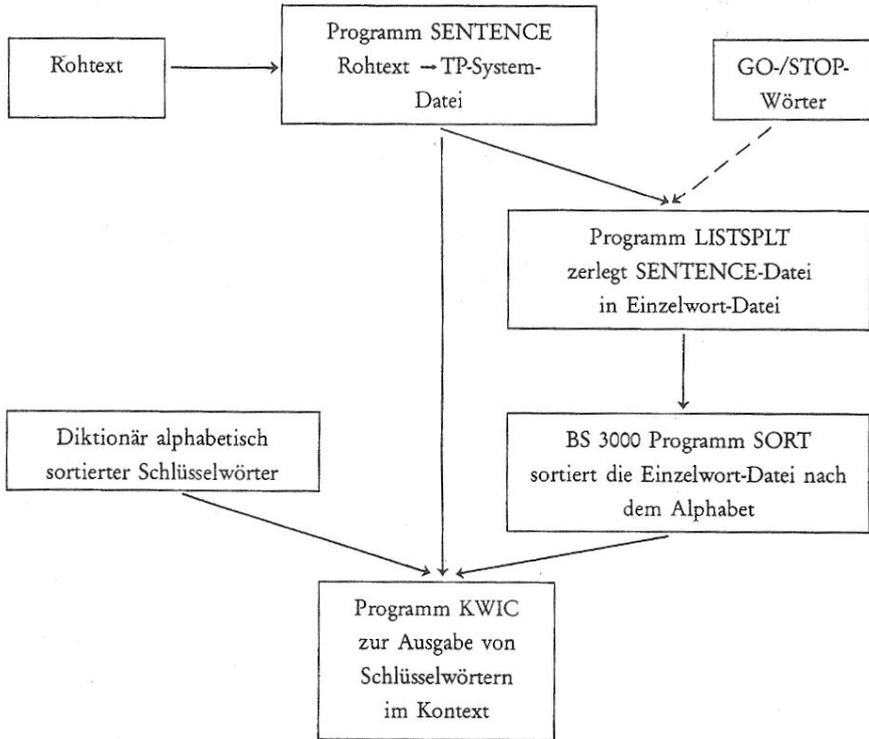
```
BS3000 TSS V01L15 LIST COMMAND          DATE 84.08.31 TIME 13.42.17
DATA SET NAME FA01.TP.CNTL(MUSIK11)

//K09DX JOB RACF,
//      MSGLEVEL=(2,0),MSGCLASS=X,CLASS=C,NOTIFY=K09D
//TSS EXEC TSC
EX TP(SENTENCE) *FILE50(TP.DATA(MUSIK2))*
EX TP(LISTSPLT)
EX TP(CAPITALS)
EX TP(SORT) *FILES1(CAPITALS.DATA)*
EX TP(FREQ)
EX TP(FRELIST)
//LOGON.SENTENCE DD *
OPTION DIM1=(1,6) DIM2=(7,3) TEXT=(11,72) PHRASE *
      STUDY='MUSIK2'
/*
//LOGON.LISTSPLT DD *
OPTION LIST SPLIT
/*
//LOGON.CAPITALS DD *
/*
//LOGON.SORT DD *
SORT FIELDS=(24,39,CH,A,1,5,CH,A,6,7,CH,A,13,5,CH,A,18,4,CH,A),
      SIZE=E45000
      END
/*
//LOGON.FREQ DD *
/*
//LOGON.FRELIST DD *
OPTION OUTPUT FORMAT=DINA4 TITLE='DIKTIONAER X'
/*
//
```

Die *Darstellung von Wörtern im Satzzusammenhang* erlaubt die Auswertung von Texten unter inhaltlichen Gesichtspunkten. Sie ermöglicht den Überblick über sämtliche Textstellen, in deren Zusammenhang ein Begriff verwendet wurde, und bewahrt bei der Interpretation davor, beliebige Zitate herauszupicken und zum Beleg vorgefaßter Meinungen heranzuziehen. Die Darstellung von Schlüsselwörtern im Satzzusammenhang erweist sich beim inhaltsanalytischen Procedere insbesondere bei größeren Textmengen als unentbehrliche Hilfe. Einzulesen ist hierfür zusätzlich zu den Basistexten eine Liste der Keywords (KWIC KEYWORDS IN CONTEXT, KWOC = KEYWORDS OUT OF CONTEXT). (Abb. 3)

Der *Vergleich der Wortbestände zweier Teilmengen des Gesamtdatensatzes* ermöglicht differenziertere Aussagen in sprachlich-formaler wie auch inhaltlicher Hinsicht. Auf diese Weise können für zwei Teilgruppen der Gesamtstichprobe möglicherweise Gemeinsamkeiten und Verschiedenheiten ihres Verhältnisses zur Musik herausgefunden werden.

Abbildung 3: Vom Rohtext bis zur Ausgabe von Schlüsselwörtern im Kontext



Die *automatische Kodierung* zählt die Verwendung ausgewählter Begriffe und damit die Ansprache vorher festgelegter inhaltlicher Kategorien. Entscheidend für Sinn oder Unsinn dieses Verfahrens ist die vorab zu tätige Zuordnung der Begriffe zu den Kategorien. Dieser Auswertungsprozeß ist Voraussetzung für den Übergang zu einer auch quantitativen Analyse, der unter 6.3 aufgezeigt wird.

5. Beschreibungsweisen der musikalischen Lebenswelt

Einige Zitate:

„Ich finde, Musik ist neben dem andern Geschlecht die schönste Sache der Welt. Ohne sie könnte ich nicht leben.“ (Berufsschule, 17, männlich)

„Im Prinzip ist Musik für mich schon praktisch eine Droge, ohne die ich nicht mehr leben könnte. Denn Musik hilft mir unheimlich, meinen Frust abzubauen, aber auch, neue Kontakte zu knüpfen.“ (Berufsschule, 18, männlich)

„Trotzdem gibt es auch Zeit ohne Musik.“ (Berufsschule, 20, weiblich)

„Musik gehört zum Lebensinhalt. Ich höre Musik gerne bei der Arbeit und zuhause. Die Musik läuft meistens nur im Hintergrund.“ (Berufsschule, 17, männlich)

„Musik ist völlig integriert in meinen Lebensraum, es gibt wohl kaum noch Bereiche, die völlig losgelöst sind.“ (Universität, 26, männlich)

Gemeinsam ist allen Befragten der hohe Stellenwert, den Musik in ihrem Leben einnimmt. Kein einziger erklärt, er könnte darauf gern verzichten. Der Grad der psychischen Bindung variiert, die musikalischen Identifikationsobjekte (Musikrichtungen, -stile, -genres) können sehr verschieden sein. Der anthropologische Grundwert der Musik wird ein weiteres Mal unter Beweis gestellt. Aber er ist nicht mit einem festen Musikbegriff verbunden. Bei den bekannten starken Unterschieden in der persönlichen Vorliebe für Musikrichtungen und -stücke verwundern die häufig identischen Funktionszuweisungen. Sehr verschiedene Musikstücke können psychisch dasselbe bedeuten. Das heißt, „menschlich wertvoll“ (aus subjektiver Sicht) kann prinzipiell jede Musik sein — je nach emotionaler „Belegung“ durch ein Individuum. Auch in wechselnden Funktionen — zwischen den Polen „Musik um ihrer selbst willen (als ästhetisches Objekt) hören“ und „Musik als angenehme akustische Ausstattung der Wohn-, Arbeits- und Freizeitbereiche nutzen“ — gibt es keine eindeutig fixierbare Bindung an einen Musikbegriff. Übrigens wird der Musikalität für die Entwicklung musikalischer Lebenswelten kein nennenswerter Stellenwert eingeräumt. In den Schilderungen und Erläuterungen der musikalischen Lebensläufe spielt Begabung keine nennenswerte Rolle.

Ein Vergleich der Aussagen verschiedener Gruppen von Befragten zeigt, daß das Stichwort „Musikalische Lebenswelt“ schon in der Beschreibungsweise klare Differenzierungen bringt. So schildern Musikhochschulstudenten eher einen mit musikalischen Tätigkeiten ausgefüllten Alltag, der zentral ausgerichtet ist auf die Vorbereitung des späteren Berufs (die enge psychische Bindung an Musik braucht nicht eigens erwähnt zu werden!), während Studen-

ten einer Fachschule für Sozialarbeit dem Stichwort eine viel allgemeinere Bedeutung geben: Sie verwenden es durchgängig in einem metaphorischen Sinn.

Hierfür zwei Belege aus dem Bereich der Musikhochschule: *„Im Moment ist meine musikalische Lebenswelt stark durch das Studium bestimmt. Geigeüben, Klavierüben, oft empfinde ich es als Pflicht und nicht wie früher als Zeitvertreib oder als Gegengewicht zur Schule.“* — *„Meine musikalische Lebenswelt besteht fast ausschließlich aus klassischer Musik und im übrigen in erster Linie aus praktischem Umgang, das heißt: Üben.“* (22, weiblich)

Dagegen äußert eine 23jährige Studentin an einer Fachhochschule (kein Musikstudium): *„Ich höre die meiste Zeit Muse, das bedeutet oft: Wenn ich nach Hause komm, knall ich den Saphir in die Rille. Musik ist für mich irgendwie so, daß sie manchmal zum Feding gehört, macht manchmal Feeling, bringt mich manchmal hoch und Power.“*

Darüber hinaus wird musikalische Lebenswelt in wechselnder Weise beschrieben: zum Teil durch Aufzeigen der Biographie, soweit sie musikalische Anteile enthält, zum Teil durch Angabe der bevorzugten, auch der abgelehnten Musikrichtungen, zum Teil durch Aufzeigen der Funktionen, unter denen Musik im täglichen Leben verwendet wird.

6. Prozeßhaftigkeit des inhaltsanalytischen Vorgehens

In mehreren Punkten wird deutlich, wie stark das inhaltsanalytische Arbeiten prozeßhaft angelegt ist. Diese Vorgehensweise ist sowohl bei der Erhebung des Datenmaterials als auch bei der Interpretation der Ergebnisse gefordert (siehe Hopf u. a. 1979) und wirkt sich unter anderem aus auf Stichprobengröße und -zusammensetzung, den Einsatz der in „Textpack“ angebotenen Prozeduren, die Wahl der Optionen und die an die Texte herangetragenen Fragen.

6.1 Zur Stichprobe

Anders als bei quantitativ angelegten Studien interessiert bei Festlegung der Stichprobe weniger eine hinsichtlich der Bevölkerungsgesamtheit zu bestimmende Repräsentativität als die inhaltliche Ergiebigkeit der Daten (vgl. Kleinig 1982). Es macht wenig Sinn, zu einem Thema die Äußerungen weiterer

40 oder 100 Personen einzuholen, wenn keine neuartigen Aussagen mehr erwartet werden können. Ausschlaggebend ist der Perspektivenreichtum der Aussagen: Wird durch sie die komplexe inhaltliche Struktur eines Gegenstandes hinreichend aufgedeckt oder nicht? Möglicherweise sollte in einem Endstadium der Untersuchungen auch Repräsentativität angestrebt werden. Für diese Studie erwies sich die Stichprobe aus insgesamt 352 befragten Schülern und Studenten als ergiebig und hinreichend groß. Denn während der Lektüre und bei einer vergleichenden Auswertung der einzelnen Gruppen wird deutlich, daß sich zahlreiche Ausführungen wiederholen. Eine Einbeziehung weiterer Personen wäre nur dann sinnvoll, wenn dies zu qualitativ neuen Aussagen führte. Nach den gemachten Erfahrungen wären aber allenfalls die eine oder andere neuartige Formulierung der an sich aber schon vielfach aufgeführten Sachverhalte und subjektiven Einschätzungen zu erwarten.

Auf der anderen Seite ist eine sich aus der Stichprobe ergebende Einseitigkeit unübersehbar: 'Wie sieht der Untersuchungsgegenstand bei im Beruf stehenden Erwachsenen, bei Hausfrauen, Politikern, Hand- und Kopfarbeitern usw. aus? Wie stellt sich das Verhältnis älterer Menschen zur Musik dar? Speziell die Senioren trifft eine — wie ich meine unverantwortliche — Ignoranz seitens der offiziellen Musikpädagogik. — Angesichts der zusätzlich genannten Personengruppen ist diese Untersuchung lediglich als Pilotstudie zu werten, deren Methode möglicherweise transferierbar ist.

6.2 Zur Interpretation des Diktionärs und seiner Differenzierungen

Bei einem ausgedruckten Diktionär samt Häufigkeitsangabe der benutzten Wörter und Zeichen fallen zuerst einmal Trivialitäten ins Auge: In Aufsätzen über das gestellte Thema begegnen besonders häufig die Wörter „Ich“ und „Musik“. Derlei Trivialitäten sind bei der Auswertung übrigens keineswegs unwillkommen, da sie zugleich abschätzen lassen, welche Ergebnisse eher spezifischen Aussagegewert beanspruchen können. In formaler Hinsicht ist zu erwarten, daß die Satzzeichen, Artikel, Adverbien, Hilfsverben und Konjunktionen häufig benutzt werden, und diese Erwartung bestätigt sich ebenfalls. (Tabelle 2)

Inhaltlich interessant kann ein Diktionär werden, wenn man ihn beispielsweise daraufhin abfragt, welche Musikinstrumente bei der Beschreibung mu-

Tabelle 2

Worte mit Häufigkeiten über 50 (freie Äußerungen)

- a) Satzzeichen: ., ; ()
- b) Adverbien, Artikel, Hilfsverben, Pronomina, Konjunktionen: *ab*, aber, als, am, an, anderen, auch, auf, aus, bei, *beim*, bin, *bis*, da, dann, das, daß, dem, den, der, *des*, die, *diese*, *dieser*, durch, ein, eine, einem, einen, einer, es, für, gerne, habe, hat, *hatte*, *heute*, ich, im, immer, in, *kam*, kann, keine, mal, man, *mehr*, *mein*, meine, *meiner*, mich, mir, mit, nach, nicht, noch, nur, oder, *schon*, sehr, sich, sie, sind, so, *später*, über, um, und, von, vor, war, was, weil, wenn, wie wir, *wurde*, zu, zum *zur*.
- c) inhaltlich aussagende Begriffe: *Gitarre*, *hören*, *Instrument*, *Interesse*, *Jahre*, *Jahren*, *Jazz*, *Klavier*, *Musik*, *Radio*, *Schule*, *singen*, *spiele*, *spielen*, *Unterricht*, *Zeit*.
- Neben Punkt und Komma kommen die Begriffe „ich“ (1731), „und“ (878) und „Musik“ (827) am häufigsten vor.

Worte mit Häufigkeiten über 50 (Fragebögen)

- a) Satzzeichen: ., ; :* ()
- b) Adverbien, Artikel, Hilfsverben, Pronomina, Konjunktionen: aber, als, am, an, anderen, auch, auf, aus, bei, *besser*, bin, da, dann, das, daß, dem, den, *denn*, der, die, durch, *eigentlich*, ein, eine, einem, einen, es, *etwas*, *finde*, *fragen*, für, *ganz*, *gern*, gerne, *gut*, habe, hat, *Hause*, ich, im, immer, in, *ist*, *ja*, kann, keine, *könnte*, *kommt*, *lieber*, *mache*, *machen*, *mag*, mal, man, manchmal, mehr, meine, meinem, *meistens*, mich, mir, mit, *muß*, nach, *nein*, neues, nicht, nichts, noch, nur, oder, *oft*, sehr, *sein*, *selber*, sich, sie, sind, so, *suche*, um, und, *unter*, *viel*, von, was, weil, wenn, wie, *wieder*, *wird*, *würde*, zu, zum, *zusammen*.
- c) inhaltlich aussagende Begriffe: *allein*, *alleine*, *alles*, *Cassette*, *Cassettenrekorder*, *Fernsehen*, *Gitarre*, *Instrument*, *Klavier*, *Konzert*, *lernen*, *Lieder*, *Melodie*, *Musik*, *Musikinstrument*, *Musikzwang*, *Platte*, *Radio*, *Rhythmus*, *Sender*, *Sound*, *spielt*, *Stimmung*, *Unterhaltung*, *Walkman*, *Zimmer*.
- Neben Punkt und Komma kommen die Begriff „ich“ (2483), „Musik“ (1100), „und“ (814) und „höre(n)“ (668) am häufigsten vor.

Kursiv gedruckt sind jeweils diejenigen Begriffe, die im anderen Wortbestand nicht ebenfalls mit einer Häufigkeit von mehr als 50 benutzt worden sind.

sikalischer Lebensläufe am häufigsten erwähnt werden. In der Rangliste führen mit weitem Abstand vor allen übrigen Gitarre, Klavier und — Blockflöte! Die Position der Blockflöte überrascht und sollte zu einem differenzierteren Nachdenken über dieses nicht selten aus ästhetischen Gründen geschmähete Instrument veranlassen.

Oder man eruiert, in welchen Häufigkeiten die musikalischen Sozialisationsinstanzen (vom Elternhaus über Schule und Freunde bis hin zu den technischen Medien) genannt werden. Hier zeigt sich deutlich eine soziale Differenzierung. Überraschend ist die häufige Erwähnung der Kirchen. Spätestens an dieser Stelle wünscht man sich eine Differenzierung der Angaben nach Befragtengruppen. Über spezielle Filteranweisungen liefert der

Rechner im Handumdrehen entsprechende Ausdrücke. Beispielsweise kann so zwischen Schülern und Studenten verschiedener Schularten (Gymnasium bis Berufsschule) bzw. unterschiedlicher Fachrichtungen (Sozialpädagogik-Studenten, Musikpädagogik-Studenten, Studenten an Musikhochschulen) differenziert werden.

6.3 Kategorienbildung und Übergang zur Quantifizierung

In Konsequenz zu diesem Vorgehen ergibt sich als weiterer Schritt die Zusammenfassung ausgewählter aussagefähiger Begriffe zu Kategorien. Das erstellte Kategoriensystem hat alle Züge des Vorläufigen und bedarf insbesondere bei den psychischen Funktionen, die der Musik zugewiesen werden, der Korrektur, da es hier Unschärfen und eher willkürliche Abgrenzungen gibt. (Tabelle 3)

Im Lauf der Auswertung ergab sich die Fragestellung, wieweit festgestellte Aussagen zu den Musikkonzepten der Befragten mit den verschiedenen Faktoren ihrer Musiksozialisation zusammenhängen. Ein solcher Übergang in die quantitative Auswertung mithilfe von SPSS oder SAS ist in „Textpack“ vorgesehen: Dieses Programmpaket kann automatisch Datensätze in einem Format erzeugen, das sich für die numerische Weiterverarbeitung eignet.

Ausgehend von der Hypothese, daß „Klassik“ und „Pop“-Sozialisation über unterschiedliche Instanzen betrieben werden, wurden mehrere Kategorien zu den Sammelkategorien „Klassik“ und „Pop“ zusammengefaßt. Die Tabelle 4 gibt die Korrelationen zwischen den Kategorien samt den dafür gegebenen Zufallswahrscheinlichkeiten wieder. Die mannigfachen Skrupel für ein derartiges Vorgehen sind auch durch die klaren Korrelationswerte nicht aus der Welt geschafft; läßt man sich aber auf derlei Kategorienbildung ein, so bestätigen sich die bekannten Zusammenhänge: Pop-Sozialisation läuft über Freunde und technische Medien, die Agenten einer Klassik-Sozialisation sind Elternhaus, Instrumentalunterricht und der Musikunterricht der allgemeinbildenden Schulen.

Zur Illustration auch hierfür einige Textzitate (Musikhochschule):

„Hingeführt wurde ich besonders zur klassischen Musik durch meine Eltern, die ausschließlich klassische Musik hörten. Rock, Pop, Jazz höre ich nur im Autoradio, um den Verkehrsfunk hören zu können, und natürlich auf Parties, weil nur hierauf getanzt werden kann.“ (21, männlich)

Tabelle 3

Die gewählten Kategorien

| | |
|------------------------------|--|
| Primärsozialisation: | Vater, Mutter (cat1),, Geschwister (cat2) |
| Sekundärsozialisation: | Freunde (cat3) Schule, Lehrer (cat4) Musikschule, Instrumentallehrer (cat5) Kirche, Gemeinde (cat6) |
| Mediensozialisation: | Platte, Radio, Fernsehen (cat7) Cassette (cat8) Walkman (cat9) Disco (cat10) |
| Konzertbesuch: | Pop (cat11) Klassik (cat12) allgemein (cat13) |
| Instrumentenspiel: | Blockflöte (cat14) Klavier, Geige, Cello, Querflöte etc. (cat15) Gitarre, E-Orgel, Schlagzeug, Orff etc. (cat16) Akkordeon etc. (cat17) |
| Tanzen, Ballett (cat18) | |
| Singen, Gesang (cat19) | |
| Mitwirkung in: | Orchester, Kammermusik (cat20) Pop-, Rock-, Jazzband (cat21) Chor (cat22) Volksmusikensemble (cat23) |
| Funktionen: | Background, Entspannung (cat24) Konfliktbewältigung (cat25) Ausflippen, Droge (cat26) Selbstbestätigung, Selbstverwirklichung (cat27) Erleichterung von Sozialkontakt (cat28) Begleitung anderer Tätigkeiten (cat29) Lernen, Studium, Beruf (cat30) Auftreten (cat31) Belästigung, Belastung (cat32) |
| Musikhören: | Kunstmusik (Komponisten, Werke, Interpreten) (cat33) Popmusik (Komponisten, Werk; Interpreten) (cat34) |
| Musikrichtungen: | Klassik, E-Musik, Avantgarde (cat35) Popmusik, U-Musik, Schlager, Rock, Jazz (cat36) Oper, Operette, Musical (cat37) Volksmusik, Folklore (cat38) sonstige Richtungen (cat39) |
| nebenordnende Konjunktionen: | und, oder (cat40) |
| unterordnende Konjunktionen: | daß, weil, obschon, uns (cat41) |

„Mit 14 habe ich mich teils zum Trotz gegen die Bevormundung und den Zwang, teils durch Beeinflussung von Klassenkameraden mehr der Popmusik zugewendet.“ (17, weiblich)

„Musik brachte mir ein besonderes Lebensgefühl und auch eine eigene Identität. Es war unsere Musik und nicht die Musik der Eltern.“ (28, männlich)

Was aus den Äußerungen in diesem Zusammenhang weder zu bestätigen noch zu falsifizieren war, ist die von Baacke mitgeteilte Beobachtung, seit den 60er Jahren hätte sich die Bedeutung der peer-groups verringert, an deren Stelle sei ein Phantom von Geselligkeit getreten, das durch die Medien vermittelt werde.

Ein gravierendes Problem zeigt im übrigen die relativ hohe negative Korrelation zwischen dem Musikschulunterricht und den Medien an.

Tabelle 4: Zusammenhang ausgewählter und teilweise zusammengefaßter Kategorien auf der Basis von 111 Aufsätzen zum Thema „Meine musikalische Lebenswelt“. Die Zusammenfassung der Kategorien ist aus dem Vorspann ablesbar, unter den Korrelationswerten ist die zugehörige Zufallswahrscheinlichkeit angegeben.

PRIMS02= CAT1+CAT2;
 SFKS021= CAT3;
 SEKS022= CAT4;
 SFKS023= CAT5+CAT6;
 MEDTEN= CAT7+CAT8+CAT9+CAT10;
 KLASSIK= CAT12+CAT20+CAT22+CAT33+CAT35+CAT37;
 POP= CAT11+CAT21+CAT34+CAT36;
 SPRACHD= CAT41;

| CORRELATION COEFFICIENTS / PROB > R UNDER H0:RHO=0 / N = 111 | | | | | | | | |
|--|-------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|-------------------|--------------------|
| | PRIMS02 | SEKS021 | SEKS022 | SFKS023 | MEDIEN | KLASSIK | POP | SPRACHD |
| PRIMS02 | 1.00000 0.0000 | 0.09504 0.3211 | 0.28483 0.0024 | 0.23442 0.0133 | 0.09279 0.3327 | 0.07191 0.4532 | 0.15920 0.0951 | 0.27544 0.0034 |
| SEKS021 | 0.09504 0.3211 | 1.00000 0.0000 | -0.04063 0.6720 | 0.03080 0.7483 | 0.27705 0.0032 | -0.00800 0.9336 | 0.41134 0.0001 | -0.02868 0.7651 |
| SEKS022 | 0.28483 0.0024 | -0.04063 0.6720 | 1.00000 0.0000 | 0.37938 0.0001 | -0.08931 0.3513 | 0.17993 0.0588 | 0.13028 0.1729 | 0.22369 0.0183 |
| SEKS023 | 0.23442 0.0133 | 0.03080 0.7483 | 0.37938 0.0001 | 1.00000 0.0000 | -0.23832 0.0118 | 0.29044 0.0020 | 0.11749 0.2194 | 0.21590 0.0229 |
| MEDIEN | 0.09279 0.3327 | 0.27705 0.0032 | -0.08931 0.3513 | -0.23832 0.0118 | 1.00000 0.0000 | -0.14553 0.1275 | 0.18910 0.0468 | 0.07263 0.4487 |
| KLASSIK | 0.07191 0.4532 | -0.00800 0.9336 | 0.17993 0.0588 | 0.29044 0.0020 | -0.14553 0.1275 | 1.00000 0.0000 | 0.20077 0.0346 | 0.24842 0.0086 |
| POP | 0.15920 0.0951 | 0.41134 0.0001 | 0.13028 0.1729 | 0.11749 0.2194 | 0.18910 0.0468 | 0.20077 0.0346 | 1.00000 0.0000 | 0.07450 0.4371 |
| SPRACHD | 0.27544 0.0034 | -0.02868 0.7651 | 0.22369 0.0183 | 0.21590 0.0229 | 0.07263 0.4487 | 0.24842 0.0086 | 0.07450 0.4371 | 1.00000 0.0000 |

7. Vergleich der freien Äußerungen mit den Fragebogenantworten

Aus der inhaltlichen Struktur der frei verfaßten Texte war — wie schon gesagt — der inhaltlich gegliederte Fragebogen entwickelt worden. Abgesehen davon, daß vielleicht die eine oder andere Frage anders hätte formuliert werden sollen, weil die Schüler sie zum Teil mißverstanden, liegt die Hauptdifferenz weniger in den Einzelaussagen zum eigenen Musizieren und Singen, zum Mediengebrauch, den psychischen Funktionen, den Musikgewohnheiten usw. als in der Tatsache, daß die Gewichtung der Einzelaussagen zum Thema „Musikalische Lebenswelt“ deutlich verschieden ausfällt. Die Proportionen in den Einzelaussagen verschieben sich und geben bei den Fragebögen weniger zutreffend als bei den Aufsätzen die innere Wirklichkeit der Befragten wieder. Bei den Aufsätzen können der Weg der Beschreibung und die inhaltlichen Akzente individueller gewählt werden als bei den Fragebogenantworten, selbst wenn es sich bei diesen um offene Antworten handelt. Allerdings führen die Antwortbögen zum Teil zu präziseren und zu relativ ausführlichen Aussagen zu speziellen Fragen, an denen aus dem Forschungszusammenhang oder der allgemeinen didaktischen Diskussion ein Interesse besteht, beispielsweise zur Frage nach dem Verhältnis zwischen Medienkonsum und eigenen musikalischen Aktivitäten.

8. Ausgewählte Fragen

„Wie sehen beispielhaft Beschreibungen musikalischer Lebenswelten von Jugendlichen aus?“

Der Stellenwert schwankt zwischen lebenswichtig und marginal, nicht selten wird der individuell außerordentlich hohe symbolische Wert hervorgehoben. Niemand ignoriert Musik. Allgemein zu beobachten ist die starke Integration der Musik ins tägliche Leben, der ausgesprochen symbolhafte Umgang mit ihr, die hochgradig emotionale, irrationale Beziehung, sofern nicht eine musikalische Ausbildung vorliegt.

„Welchen Gebrauch machen die Befragten von den technischen Medien und in welchem Verhältnis steht der Mediengebrauch zum eigenen, aktiven Musizieren?“

Die oft vorfindbare polarisierende Einschätzung des live-Musizierens versus Medienkonsum ist völlig unbegründet. Fast ausnahmslos wird das Miteinan-

der technischer und instrumentaler/vokaler Medien im Sinne eines Systems kommunizierender Röhren verstanden. Zitat: „*Zu Hause habe ich eine komplette Stereoanlage, von der ich viel Gebrauch mache, meistens Radio und Casstetendeck. Jedoch schränkt die Anlage nicht meine eigene aktive Musik ein, da ich jederzeit den Kasten ausmachen und Gitarre üben kann.*“ (Gymnasium, 16, weiblich) — Allenfalls wird bedauert, daß man aus Gründen der eigenen Biographie eine zu geringe Förderung und wenig Anregung zum eigenen Instrumentenspiel und zum Gesang erhalten hat. Medien führen oft hin zum eigenen Musizieren. Nicht selten legen sie den Grund für Repertoire-Kenntnis. Im Bereich von Jazz/Pop/Rock bilden die Medien überhaupt eine unverzichtbare diesbezügliche Grundlage (Sound!). Allerdings verbirgt sich hinter dieser subjektiven Sicht nur ein Teil der Realität; denn ohne die Voraussetzung einer eindeutig mit dem sozialen Ort des Elternhauses korrelierenden positiven Bewertung und Förderung einer Instrumentalausbildung oder anderer musikalischer Aktivitäten (Chor, Ballett usw.) bleibt das eigene Musizieren in der Regel ein lebenslanger Traum.

„*Welchen Gebrauch machen die Befragten von den technischen Medien?*“

Diese sind selbstverständlicher Bestandteil des täglichen Lebens geworden. Soweit man nicht akzeptiert, daß eine Handhabung im Sinne der Musikwiedergabe wegen der Wahlmöglichkeiten auch eine Form aktiven Umgangs ist, muß konstatiert werden, daß eine aktive Verwendung im Sinne musikalischer Produktion unerwähnt bleibt. Es ist daher anzunehmen, daß aktives, gestalterisches Umgehen, wie es von Musikpädagogen für wünschenswert gehalten wird, gar nicht oder nur ausnahmsweise begegnet.

„*Welchen Unterschied machen die Mediennutzer zwischen U- und E-Musik?*“

Hinsichtlich der Gebrauchsfunktionen ist praktisch kein Unterschied festzustellen. Je nach individuell erfolgter Musiksozialisation wird die jeweils am höchsten geschätzte Musik auch am liebsten in allen möglichen Lebenszusammenhängen verwendet. Aus Nutzersicht wird kein essentieller Unterschied zwischen U- und E-Musik gemacht. Das müßte eigentlich denen zu denken geben, die oft unreflektiert am überkommenen System musikalischer Wertungen festhalten, obwohl dies — anders als bei der ökonomischen Verwertung — gar nicht notwendig ist.

„*Was bedeutet eine sinnvolle Medienhandhabung und welche Voraussetzungen müssen dafür gegeben sein?*“

Als Voraussetzung für eine Antwort sollte akzeptiert werden, daß es keine klare Trennung zwischen Musikmachen und -hören gibt, daß auch Medienkonsum positiv zu werten ist, wenn aktive Momente enthalten sind; daß Klassik- wie Poptypen, falls es solche gibt, sich der Medien gleichermaßen bedienen; daß es für verschiedenartige Funktionen der Musik nicht von vornherein eine Festlegung auf bestimmte Musikrichtungen gibt. Offenbar legt der soziale Ort schon im Vorfeld der musikalischen Entwicklung fest, wie stark die Heranwachsenden dem Medieneinfluß ausgeliefert sind und welche Chancen zur Entwicklung von Alternativen sie haben. Einen ersten Hinweis geben die Kinderzeichnungen in Grundschulklassen (1. und 2. Schuljahr) unterschiedlichen Sozialmilieus. Unterhalb der sozialen Mitte scheinen die Kinder tatsächlich mit dem Walkman, zutreffender: mit einem Radiorekorder auf die Welt gekommen zu sein, während man in sozial „gehobenen“ Stadtvierteln aus den gemalten Musikaktivitäten der Kinder mit Leichtigkeit ein Symphonieorchester zusammenstellen könnte. Allein anhand der Kinderzeichnungen sind die sozialökonomischen Räume aufzeigbar, die in die Sozialisationsrichtungen „Klassik“-Kulturen versus „Rock“-Kulturen führen.

9. Ästhetische Folgerungen

Aufgabe musikpädagogischer Forschung könnte sein, zu klären, wie ein Individuum dazu kommt, sich offen zu halten für eine Erweiterung seines musikalischen Horizonts, damit es im Lauf der Zeit die Spur seines inneren Lebens musikalisch sensibel nachzeichnen und aus diesem musikalischen Ornament immer wieder Momente persönlichen Glücks gewinnen kann.

Allerdings weisen musikalische Anthropologen darauf hin, daß Musik *mehr* ist als ein Ornament und in unserem Leben viel wichtigere Aufgaben ausführt. Dabei knüpfen sie an Forschungsergebnisse bei sogenannten Naturvölkern an mit ihren vor-rationalen, magischen Existenzweisen (Wolfgang Suppan 1984). Die musikalische Anthropologie steht diesbezüglich unverkennbar in der Denktradition der Husserlschen Phänomenologie, der wir ja auch das Lebensweltkonzept verdanken (siehe vor allem Alfred Schütz 1932, 1955). Musik wird als Mythos interpretiert, den wir aus magischen Zusammenhängen ins Industriezeitalter herübergerettet haben (Susanne K. Langer 1942). Auch bei nüchterner Beobachtung finden sich in unserem täglichen Leben zahllose Beispiele für rituelle Handlungen auf allen Ebenen und Ni-

veaus der Kultur, beispielsweise die Werbung bedient sich ihrer gern. Gerade fortschrittlichste industrielle Errungenschaften, wie die elektronischen Medien und das Computerwesen, sind durchdrungen von außerrationalen Appellen, von Riten, von magischer Weltsicht und Weltinterpretation, von sogenannten Philosophien, die das Zeitalter der Aufklärung noch vor sich haben.

Die musikalischen Konzepte heutiger Jugendlicher und Erwachsener implizieren notwendige Veränderungen im Ästhetischen. Denn Musik wird nicht länger als Kulturbereich aufgefaßt, der einen Wert in sich und aus seiner strukturellen Existenz besitzt; vielmehr erweisen sich Brauchbarkeit und ästhetische Qualität, die hier absichtsvoll in enge Nachbarschaft gerückt werden, im Alltag. Die musikalischen Lebenswelten spielen in ästhetischen Aggregaten, die alle Sinne und Tätigkeiten einbeziehen. Da sind Wohnungseinrichtung, Kleidung, Essen, Gewohnheiten am Arbeitsplatz und in der Freizeit, die Bilder an der Wand, Fotos, Autofahren usw. in einem sozialen Lebensraum aufeinander abgestimmt (vgl. Czikszenmihaly/Rochberg-Halton 1983). Musik ist einer von vielen ästhetischen Gegenständen, die den Mitmenschen die feinen sozialen Unterschiede signalisieren (Pierre Bourdieu 1982) und einen Beitrag zum individuellen Wohlbefinden leisten. Musikalische Kunstwerke, wenn man diesen Begriff einmal als historische Kategorie akzeptiert, werden da nicht länger um ihrer selbst willen angehört (dennoch mag das nicht ausgeschlossen sein); sie verhelfen wie andere Ausstattungsgegenstände unserer Lebenswelt zu einem besseren Lebensgefühl. Dies mag besonders ausgeprägt sein im Falle musikalischer Aktivitäten, da diese sowohl individuell als auch in den Sozialbeziehungen besonders expressive Qualitäten besitzen. Übrigens könnte es sogar geschehen, daß einer Musik, wenn besondere biographische Voraussetzungen vorliegen, gerade in ihrer Qualität als „romantische Mystifikation“ ein hoher individueller Gebrauchswert zugewiesen wird. Das längst historische Phänomen des musikalischen Kunstwerks beweist seine Lebensfähigkeit selbst unter Bedingungen, die sich seine Schöpfer gewiß nicht haben vorstellen können. Aber die offenkundige (Über-) Lebensfähigkeit kann nicht länger als selbstverständliche Norm und pädagogischer Imperativ hingestellt werden; sie ist ein sozial vorgezeichnetes Privileg, in dessen Aufhebung Pädagogen viel Mühen investieren — mit geringer Aussicht auf den großen Erfolg.

Der Zusammenhang der Musik mit Wohnungsgegenständen, Kleidung und anderen Gegenständen des täglichen Gebrauchs hat mich anfangs befremdet, bei näherer Betrachtung leuchtet er aber ein. Denn allzu auffällig wird eben

auch Musik als materieller Besitz zur Schau gestellt, und das nicht nur im Fall der mit eindrucksvollen Power-Zahlen ausgestatteten HiFi-Anlage im Wohnzimmer. Sinndeklaration erfolgt, wie Dieter Baacke im Tagungsverlauf ausführte, über das Zur-Schau-Stellen. Walkman, Radiorekorder und Autoradio ermöglichen dies wegen ihrer Mobilität in besonderer Weise. Die damit einhergehende musikalische Umweltverschmutzung ist da nur die Kehrseite der Medaille.

10. Dank

Ohne die freundliche Unterstützung einiger Kollegen wäre diese Studie nicht möglich gewesen. Auch an dieser Stelle möchte ich mich daher herzlich bedanken bei: Annernarie Arndt, Gisa Aurbek-Jahnke, Siegmund Helms, Günter Gräger, Werner Lohmeier, Klaus-Ernst Behne sowie last not least Werner Schulte vom Regionalen Rechenzentrum Bremen.

Literatur

- Bourdieu, P.: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt am Main 1982.
- Czikszentmihaly, M./Rochberg-Halton, E.: The meaning of things. Domestic symbols and the self, Cambridge 1983.
- Hopf, Ch./Weingarten, E. (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung, Stuttgart 1979.
- Kleinen, G.: Musikmedien zwischen offenem Angebot und musikerzieherischem System, in: Musikpädagogische Forschung Band 2, hrsg. von K.-E. Behne, Laaber 1981, S. 134-163.
- Kleinen, G.: Massenmusik. Die befragten Macher, Wolfenbüttel 1983.
- Kleining, G.: Umriß zu einer Methodologie qualitativer Sozialforschung, Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 34, 1982, S. 224-253.
- Lange, S. K.: Philosophie auf neuem Wege. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst (1942), Frankfurt am Main 1965.
- Merzen, K.: Inhaltsanalyse, Einführung in Theorie, Methode und Praxis. Westdeutscher Verlag Opladen 1983, speziell auch S. 334-345.
- Schütz, A.: Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt (1932).
- Schütz, A.: Gesammelte Aufsätze I. Das Problem der sozialen Wirklichkeit, darin u. a. Symbol, Wirklichkeit und Gesellschaft (1955), Den Haag 1971.
- Suppan, W.: Der musizierende Mensch. Eine Anthropologie der Musik, Mainz 1984.
- ZUMA-Nachrichten Nr. 14, Mai 1984, über „Einige Anwendungsmöglichkeiten von TEXT-PACK“ (herausgegeben vom Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen e.V., Postfach 5969, 6800 Mannheim 1, Tel. 0621/18004-0).

Prof. Dr. Günter Kleinen, Am Lehester Deich 84 H, D-2800 Bremen 33

Innovative Wege der Therapie Mein therapeutischer Umgang mit Musik

JORGOS CANACAKIS-CANAS

*Hans Günther Bastian (Hg.): Umgang mit Musik. - Laaber: Laaber 1985.
(Musikpädagogische Forschung. Band 6)*

1. Heilende Musik — eine alte Bekannte

Die Universalität und die Vielseitigkeit des Mediums Musik ist von der frühesten Geschichte bis in unsere Tage unbestritten. Sie sorgt für den Rahmen und strukturiert Verläufe gesellschaftlicher und religiöser Rituale.²

Die heilende Wirkung und die Anwendung des Phänomens Musik als Heilfaktor ist so alt wie die Menschheit selbst. Die ersten Denkmodelle des therapeutischen Umgangs mit Musik stammen aus der Antike. Das philosophische Paradigma dieser Zeit geht von der Annahme aus, daß es im Kosmos¹⁷, in der Musik und in der menschlichen Seele ähnliche Proportionen, Gesetzmäßigkeiten und Strukturen gibt, die auch untereinander einen gewissen Zusammenhang aufweisen und deshalb auch aufeinander wirken können. Das bedeutet, daß die harmonischen Prinzipien der Musik auch bei polaren Gegensätzen wie Seele und Körper eine Balance herbeiführen können.

Die Pythagoräische Richtung ist „allopathisch“, weil sie alle emotionalen Zustände, die störend und krankhaft sind, durch den Einsatz der Musik nicht steigert, sondern eher diese Zustände auszugleichen und aufzuheben versucht.¹¹

Im Gegensatz dazu glaubt die Aristotelische Richtung, auf „isopathischem“ Wege krankhafte Affekte durch affektvolle Musik so zu verstärken, daß auf dem Höhepunkt der Steigerung die ersehnte Katharsis eintreten kann, um damit die Lösung der emotionalen Störung zu erreichen.

Beide Richtungen glauben, daß Musik selbst Mimesis, Nachahmung von bestimmten Seelenregungen ist und deshalb auch entsprechende Regungen in der Seele hervorrufen kann.

2. Gesichertes Wissen über Wirkungen von Musik

Aufgrund einer Reihe wissenschaftlicher Untersuchungen während der letzten Jahrzehnte verfügen wir heute über eine große Anzahl statistisch ge-

sicherter Erkenntnisse über mögliche Wirkungen der Musik. Damit ist aber auch manche Anfangseuphorie, daß man mit Musik „allein“ alles machen und daß Musik selbst heilen kann, verflogen.⁹

Sicher ist die Erkenntnis, daß Musik stimulierende, unterstützende und auslösende Funktion haben kann.¹² Sicher ist auch, daß Musik

- a) *physiologische Wirkungen* hervorrufen, die Muskeln des Körpers „antreiben“ und somit Bewegung, Entspannung oder Anregung auslösen kann.
- b) *auf die Psyche wirkt*. Somit kann Musik Gefühle und Stimmungen verändern und damit die psychische Dynamik mobilisieren.
- c) *Kommunikation* auf anderen unbelastenden Ebenen ermöglicht. Dieses bedeutet Erleichterung und Vereinfachung des zwischenmenschlichen Kontakts und somit Verbesserung zwischenmenschlicher Beziehungen.
- d) die *Assoziationspotentiale* im Organismus aktiviert und die *Imaginationskräfte* ungeahnte Wege beschreiten läßt.
- e) *schöpferische Energien* verfügbar macht und auf spielerischem Weg — mit der daraus entstehenden Fähigkeit, sich ausdrücken zu können — mit der Welt im Hier und Jetzt in Beziehung treten kann.
- f) die *Erlebnis- und Genußfähigkeit* steigert und die Fähigkeit zu einem differenzierteren ästhetischen Erlebnis verbessert.
- g) die *Wahrnehmungsfähigkeit* entwickeln, verfeinern und ausbilden hilft.

3. *Tendenzen, Musik zu mißbrauchen*⁹

Wenn man den Umgang der Gesellschaft mit Musik beobachtet, kann man mehr oder weniger von einem Mißbrauch sprechen — kein gutes Modell zur Nachahmung für kommende Generationen. Die Stichworte, die einem spontan einfallen, sind: Konsumhaltung, Background-Music, Ersatzdroge, Manipulationsinstrument, laute Musik.

Da man in der Musiktherapie den Umgang des Menschen mit Musik als diagnostisches Instrument einbezieht⁵, kann man aus oben erwähntem Umgang keine erfreuliche Diagnose für Mensch und Gesellschaft erwarten.

4. *Die Geschichte meines Umgangs mit Musik*

Bis mein Umgang mit dem Medium Musik einen therapeutischen Charakter erhielt, hat es viele Phasen mit positiven und negativen Erlebnissen gegeben,

die in der Kindheit ihren Anfang nahmen. Es waren viele schöne Lieder mit meinen Geschwistern am Kamin an Winterabenden, die die Streitereien des Tages durch gemeinsames Singen besiegelten. Lautes Singen beim nächtlichen Durchqueren des Waldes, patriotische Marschlieder während der Besatzung, Singen vor und für eine Schulklasse waren prägende Stationen meines Umgangs mit Musik.

Von besonderer Bedeutung war, als der Leiter eines Kirchenchors mich während der Ostermesse entdeckte, weil ich, ohne es zu bemerken, lauthals mitsang. Eine starke Hand packte mich am Kragen, hob mich hoch und setzte mich mitten im Chor ab. Als Neunjähriger war ich ganz stolz auf meinen Sopran. Durchwegs positive Erfahrungen sammelte ich als „Serendasmacher“ unter den Fenstern von hübschen Mädchen.

Ich glaube, daß meine Beziehung zur und später mein Umgang mit Musik durch die Wiegenlieder und die Aufwecklieder, die meine Mutter für uns Kinder abends und morgens sang, beeinflußt wurde. Es war beachtlich, wie ihr schöner, weicher und hoher Sopran mich in die Arme der Träume setzte, wobei ich Gefühle der Sicherheit, der Zuwendung und der totalen Entspannung spürte, aber auch Aktivität und Lebensenergie. Beim Klavierlernen waren leider nur die Anfangsstunden angenehm. Das Studium an der Musikhochschule weckte bei mir eher ambivalente Gefühle.

Eine besondere Rolle für meine „Musikbiographie“ spielten sicher die 15 Jahre Opernbühnenerfahrung. Der Kontakt, den die Musik zum Publikum und zu meinen Kollegen bewirkte, sowie die Interpretation vieler verschiedener Rollen diverser Musikrichtungen und das entwickelte Zutrauen, mich durch Musik total leib-seelisch-geistig auszudrücken, sensibilisierten mich für den Umgang mit diesem Medium für die späteren Jahre.

Maßgebend für meine Musikerfahrungen war auch mein „experimenteller Umgang“ mit Musik, als ich für meine Diplomarbeit⁶ in Psychologie in ein musikpsychologisches Projekt einstieg. Das Konstruieren der experimentellen Anordnung, das Isolieren der Variablen, der ungeeignete Rahmen des Settings sowie das reduktionistische Vorgehen und die Methode des Sezieren und Fraktionierens für das universale Medium Musik hinterließen bei mir starke zwiespältige Gefühle. Ich denke, daß diese kleine Auswahl von musikbiographischen Ereignissen und Zusammenhängen, die musikpädagogische Tätigkeit sowie die vorsichtigen Anfänge musiktherapeutischen Tuns meinen Umgang mit der Musik entscheidend formten.

Besonderer Wert müßte den Erfahrungen eingeräumt werden, die im Zusammenhang mit Ritualen und Bräuchen der Tradition³ stehen. Meine Feld-

forschungen der letzten Jahre in Thrazien, Mazedonien und Lakonia ermöglichten mir, mit eigenen Augen und Ohren musikethnopsychologische Ereignisse zu beobachten und an diesen zu partizipieren.

Das Thema meiner Doktorarbeit *Trauerverarbeitung im Trauerritual*⁷, meine Psychotherapie-Ausbildung, die eigene Analyse, veränderten und verbesserten den Umgang mit mir selber und mit anderen Menschen. Die Integration der Musik in mein therapeutisches Handeln war nur eine Frage der Zeit.

Anfangs vorsichtiges Experimentieren, im Prozeß bleiben, Selbst- und Fremdwahrnehmung mit dem Medium entwickeln, Zusammenhänge und komplexe Rückwirkungen beobachten und verstehen lernen: Diese Erfahrungen formten meinen Umgang mit Musik, halfen maßgebend und beeinflussten die Entwicklung eines Konzepts für eine ganzheitliche und integrative Musiktherapie.¹

5. *Ganzheitliche und integrative Musiktherapie (GIMT)*⁵

Die in den vorangegangenen Kapiteln erwähnten Wirkungen der Musik sowie meine Erfahrungen und meine Studien auf diesem Gebiet erlauben den Versuch, meine Arbeitsweise durch einige Sätze zu definieren. Bei der *Integrativen* Musiktherapie handelt es sich um ein ganzheitliches, psychodynamisch fundiertes Verfahren, in das musiktherapeutische und psychotherapeutische Methoden integriert werden. Hier verbinden sich musikalische non-verbale Anteile und Elemente der Musik, der therapeutische Dialog zwischen Patient und Therapeut als verbaler Anteil und die therapeutische Beziehung zu einem synergetischen Ganzen, das im Hier und Jetzt und im Kontinuum der Wahrnehmung aktuelle, vergangene und zukünftige Ereignisse erfaßt und zu verarbeiten sucht.

Dieser Ansatz sieht den Menschen als ein Leib-Seele-Geist-Subjekt, fest verbunden in einem sozialen, ökologischen und situationsbedingten Kontext.¹⁹ Ziel der Arbeit ist, Transparenz im psychodynamischen Kräftespiel von innen und außen zu erlangen und durch Bearbeitung zum Wachstum, zur Selbständigkeit, Selbstregulation, kreativen Anpassung und kreativen Veränderung zu verhelfen.¹⁰

6. Modalitäten des therapeutischen Umgangs mit Musik

Gearbeitet wird mit einzelnen Personen und mit *Gruppen*. Folgende Formen des Umgangs mit Musik werden angewandt:

- a) *Musik „machen“*, Hier geht es um freies Singen und Spielen auf einfachen oder selbstgebastelten Instrumenten, ohne künstlerische, ästhetische oder musikpädagogische Ansprüche. Eine Art freies Ausspielen elementarer Lebensäußerungen und ein Suchen nach „authentischem“ Klang oder Reihen von Tönen, als Ausdruck basaler Empfindungen. Die Transformation dieser Empfindungen in einer Symbolsprache (Musik) ermöglicht eine bessere Kommunikation unter den Teilnehmern.
- b) *Musikhören*. Nach einem vorbereitenden Hörwahrnehmungstraining wird den Gruppenteilnehmern Musik vorgespielt (Tonkassette oder einige Teilnehmer spielen selbst), in die sie „aktiv“ hineinhorchen können. Nachher werden das Gehörte und dessen Wirkungen auf Körper, Gefühle, Gedanken, Assoziationen und Phantasien einzeln und in Gruppen reflektiert.
- c) *Musikhören und „aktives Tun“*. Bei dieser komplexeren Form wird der Eindruck der gehörten Musik auf bereitgestellten Instrumenten fortgeführt, in Bewegung, Tanz, Malen, Modellieren in Ton oder anderem kreativen Tun zu Ende geführt und anschließend darüber diskutiert. Diese ganzheitliche Form erfaßt den „übenden Menschen“ als Ganzes und bietet ein ideales Arbeitsfeld auf unzähligen Ebenen und Dimensionen.
Ziele sozialer, sensorischer und perzeptueller Art können durch diese Form erreicht werden.

6.1 Handlungsprinzipien bei der „Musikverabreichung“

Bei der Frage, wann eine Musik im therapeutischen Geschehen angeboten wird und welche „Stimmung“ diese haben dürfte, gab es bis jetzt drei bekannte Handlungsprinzipien:

- a) *Gleichklang-Prinzip*: Die verwendete Musik muß der aktuellen Stimmungsspannung des Klienten entsprechen. D. h. wenn er traurig ist, sollte die Musik von trauriger Stimmung sein, so daß beide Stimmungen einen „Einklang“ ergeben.
- b) *Stufenklang-Prinzip*: Die Musikstücke, die diesem Prinzip folgen, sollten

verschiedene Stimmungen vertreten. Ziel ist, die Stimmung des Klienten stufenweise zu beeinflussen. Bei der letzten Stufe sollte die Musik die erwünschte Stimmung hervorbringen und diese stabilisieren.

- c) *Suggestivklang-Prinzip*: Wenn beim therapeutischen Handeln in einigen Situationen notwendig wird, eine Stimmungsveränderung beim Klienten/Patienten für einen begrenzten Zeitraum zu erreichen, sucht man ein Musikstück heraus, das eine andere, meist entgegengesetzte Stimmung suggeriert. Bei plötzlich eintretender Verschlechterung der Befindlichkeit und bei störenden Symptomen kann dieses Prinzip einen erheblichen Beitrag zur momentanen Verbesserung der Situation leisten.
- d) *Taraktisches Klang-Prinzip (TKP)*: Bei meiner Arbeit mit Musik ist mit der Zeit ein neues Prinzip entstanden, das ich *Taraktisch* nenne (griechisch: Taraso = aufrütteln, aufschrecken). Es handelt sich um ein konfrontatives Prinzip, das einer komplexen Technik bedarf und mit speziell präparierter Musik arbeitet. Die ausgesuchte und zusammengesetzte Musik wirkt als Stressor, um dem Patienten, für den sie nach vorheriger Diagnose indiziert ist, zur Konfrontation und Auseinandersetzung mit seinem konflikthaften Material zu verhelfen. Die stimulierende Musik läßt aus dem Hintergrund der Persönlichkeit des Patienten diffuse biographische Spuren, die verdrängt, vermieden und unerledigt geblieben sind, im Vordergrund erscheinen, um diese im Hier und Jetzt einer Verarbeitung zu unterziehen und abzuschließen. Die Techniken, die hier eingesetzt werden, kann man der humanistischen Psychologie zuordnen.¹⁵ Dieses Prinzip gehört in die Hand eines erfahrenen Therapeuten, der auch über eine geeignete Cassettothek mit ausgesuchten Musikstücken verfügt.

6.2 Die vier Modalitäten im therapeutischen Prozess der GIMT

6.2.1 Übungszentriert-funktionales Vorgehen

Bei diesem Vorgehen werden folgende Richtziele beachtet: Durch aufmerksame Wahrnehmung wird eine „Neusensibilisierung“ mit dem Medium Musik angestrebt. Dabei soll ein differenziertes Wahrnehmen der Musik, auf der somatomotorischen, emotionalen und kognitiven Ebene erreicht werden. Der Musikstimulation soll ein emphatisches und kreatives Öffnen folgen sowie eine kritische und konstruktive Einstellung.

Durch „Neueinübung“ im Medium Musik versuchen wir Defizite zu mindern, zu kompensieren und gegebenenfalls zu beheben.

Dieses Vorgehen wird in folgende Phasen eingeteilt:

- a) Hördifferenzierungstraining
- b) Kontextbildung von Musik, Bewegung und Leibempfindung
- c) Ausarbeitung eines Systems bedingt reflektorischer Ketten aus verschiedenen Musikelementen
- d) Imaginations- und Bildererleben-Übungen
- e) Arbeit an der Stimme und der Atmung
- f) Grundlageübungen zur Improvisation

6.2.2 Erlebniszentriert—agogisch—ludisch

Die Aufmerksamkeit dieser Vorgehensweise ist auf Erweiterung und Bereicherung der Erlebnis- und Ausdrucksfähigkeit des Patienten gerichtet sowie auf das Erwecken und Anregen von spielerischem Tun (ludisch) und auf die Erschließung von kreativem Potential.

Das Stimulationspotential der Musikstücke, die zur Anwendung kommen, muß so ausgesucht sein, daß eine ganze Reihe von Stimmungsqualitäten erzeugt werden kann: z. B. vorn meditativen und konzentrativen Verharren, lustvollen, genießerischen und spielerischen Tun, emotionalen Ausbruch bis zu karthartischen Momenten. Durch geeignete Einzel- und Gruppenimprovisationsvorschläge sollte das ganze Erlebnisspektrum des Patienten so weit der Stimulation der Musik ausgesetzt werden, wie es die Indikation und das Ziel erlauben, daß Trance, Ekstase, Erlebnisse und sogenannte „Höhepunkterfahrungen“ (peak experiences) erreicht werden können.

6.2.3. Konfliktzentriert—biografisch—aufdeckend

Bei dieser Modalität ist es von Bedeutung, daß die Musikstücke oder die Improvisationsvorschläge für ein Fließen des Prozeßverlaufs sorgen. Die Bilder, Erinnerungen und Imaginationen, die unerledigtes und traumatisches Material sowie aktuelle Konflikte und Störungen im Vordergrund des Erlebnisses ins Hier und Jetzt befördern, sind Produkte der tief- und auf viele Ebenen der Persönlichkeit wirkenden Musikelemente. Die Durcharbeitung kann dann im einordnenden Gespräch und mit Methoden der Integrativen

Gestalttherapie vollzogen werden. Die Effektivität dieser dritten Modalität ist nur durch die Einbeziehung der anderen beiden gesichert.

6.2.4 Sozialintegratives und kommunikatives Vorgehen

Diese Modalität hat sich in meiner Arbeit in „Trauerseminaren“¹⁶ entwickelt. Ausführungs-Instrument dieser Vorgehensweise ist die Gruppenimprovisation. Durch geeignete Vorschläge und Aufgaben wird soziales Handeln intendiert und ausgelöst. Es wird gezielt auf kommunikative Prozesse, Kontakthanbahnung und intersubjektives Verhalten hingearbeitet.

Durch geeignete Improvisationsthemen wie z. B. Medizinmann, Trauergemeinde, Rettungsaktion, Gefängnisbefreiung, Friedensmarsch und verschiedene aktuelle Probleme der Ökologie und der Arbeitslosigkeit, wird die Bedeutung des sozialen Umfeldes auf eine bewußte Ebene gerückt. Das Partizipieren, Akzeptieren und Unterstützen der anderen in der Gruppe läßt die vergessenen, aber existentiell notwendigen Ziele unserer Zivilisation wie Mitsein, Solidarität und Synergie durch das universale Medium Musik und den geeigneten Umgang mit diesem in Leib und Gefühl erfahren.

Alle vier Modalitäten werden in einem therapeutischen Prozeß strukturiert, der zyklisch abläuft und in verschiedenen Tiefungsebenen stattfindet.

6.3 Vierstufiger Ablauf des Therapieprozesses (Tetradischer Ablauf)¹⁸

Durch den Ablauf dieses Prozesses werden Störungen, Konflikte, Traumatisierungen und Defizite aus der Lebensgeschichte, der aktuellen Situation und der Zukunftsperspektive bewußt gemacht, aufgearbeitet, abgeschlossen und der Persönlichkeit reintegriert. Somit werden Wachstum, kreative Anpassung und kreative Veränderung ermöglicht. Die vier Stufen des zyklischen Ablaufs sind:

- a) *Initialphase*: Identifizierung und Formulierung des Problems als diagnostisch-anamnestic Phase. Kontakthanbahnung und Kohäsion, Findung und Stärkung der Identität, „warm up“ durch Bewegung und Ausdruck. Im musikalischen Handeln sieht es so aus: Musiksuchen, Instrumente suchen, Instrumente probieren.
- b) *Aktionsphase*: Das musikalische Geschehen stimuliert Körperbewegung,

stimmlichen Ausdruck, Imagination, Expressivität, Kreativität, Katharsis, heiteres Spiel, emotionale Erfahrungen verschiedener Qualität.

- c) *Integrationsphase*: Rückschau, Reflexion des Erlebten, Aufhellung psychodynamischer Zusammenhänge, Einsichtgewinnung. Hierher gehören auch solche musikalischen Vorschläge, die eine harmonisierende und integrierende Tendenz haben.
- d) *Neuorientierung*: Experimentieren, Training der Sensibilität, Flexibilität, Imitationslernen, Verhaltenslernen, Erprobung von Veränderung. Aufgaben und Ziele des musikalischen Tuns sollen die Erprobung von Verhalten in neuen Situationen und die Stimmung für neue Anfänge unterstützen.

Der vierstufige Prozeß dient der Aufarbeitung von Problemen, welche durch die Musikstimulation in den Vordergrund der Wahrnehmung gerückt sind. Die vier Stufen wiederholen sich so, daß der Ablauf zyklisch wie in einem Kreis abläuft. Es wird so lange gearbeitet, bis unerledigte und unabgeschlossene „Problemgestalten“ auf der Bewußtseins-Ebene abgeschlossen werden. Die Komplexität des Vorgehens wird deutlich, wenn man zu diesem Prozeß noch die vier Ebenen der *therapeutischen Tiefung* hinzuzieht. Damit wäre das Maß der Involvierung und der Kontrolle des Patienten durch den Therapeuten faßbar. Die *vier Ebenen der therapeutischen Tiefung*¹⁸ sind:

- a) *Ebene der Reflexion*: Verbales Hinschauen, Erinnerungen, Verstehen, Einordnen, Analysieren, Deuten. Die herrschende Ebene ist hier die rationale mit dem Ziel einer kognitiven Integration.
- b) *Ebene der Vorstellungen* und Emotionen: Hier herrschen bildhafte Vorstellungen und Emotionen vor, die durch Stimulierung über geeignete Musik deutlich werden. Gefühle werden auf ihren Höhepunkt gebracht, auch solche, die verboten sind und in Handlungen noch nicht umgesetzt werden dürfen. Damit können zum erstenmal Gefühle ganz erlebt und als „Gefühlsgestalten“ abgeschlossen werden. Auf dieser Ebene findet der größte Teil der integrativen therapeutischen Arbeit statt.
- c) *Ebene der Involvierung*: Auf dieser Ebene kann sich der Patient in „alten Szenen“ wiederfinden und erleben. Die lebendig werdende eigene Geschichte als „szenische Involviertheit“ kann ihre ganze Dramatik in Szene setzen, aber diesmal in einem geschützten Rahmen und mit einem verstehenden und akzeptierenden Begleiter. Die Bedeutung der Musik, die man einsetzen kann, um die rationale Kontrolle zurücktreten zu lassen, den Verbleib auf dieser Ebene zu sichern und den Ausdruck zu erleichtern, kann nicht hoch genug eingeschätzt werden.

d) *Ebene der autonomen Reaktionen*: Die Stimulierung durch eine z. B. rhythmisch monotone Musik, die sich mit der Zeit so weit im Bewußtsein des Patienten verdichtet, daß sich die anfänglichen Körperbewegungen auf einmal verändern und „autonom“ werden. Auf dieser tiefen Regressionsebene können sehr frühe unabgeschlossene Ereignisse geschlossen werden. Die Monotonie der weiterhin klingenden Musik dient als Kanalisierung, aber auch als Abfangnetz für das Zurückholen des Patienten aus dem Bereich der autonomen Reaktionen zu den bewußten Ausdrucksbewegungen.

Die Musik dient neben dem Therapeuten als Rapport-Vehikel für den Patienten und schützt ihn damit vor der Gefahr einer Desintegration durch einen Rapportverlust.

Abgeschlossen werden kann eine solche Arbeit erst, wenn von dieser Ebene des Involviertseins und der Regression der Patient vorsichtig auf die erste Ebene zurückgeführt wird, wo Einordnung, Verstehen und Einsicht über das abgelaufene Prozeßgeschehen möglich ist.

7. Beispiele meines therapeutischen Umgangs mit Musik

Bereits erwähnte Universalität und Vielseitigkeit sowie gesichertes Wissen über Musikwirkungen in Verbindung mit dem methodisch-technischen Instrumentarium, das ich oben vorgestellt habe und welches notwendig ist, um die durch die musikalische Stimulierung ausgelösten Prozesse einer Verarbeitung zuzuführen, sowie die eigene Sensibilisierung mit dem Medium ermöglichen einen breiten therapeutischen Einsatz.

7.1 Mit Koronar-Patienten¹⁰

Fritz, ein 40jähriger Kaufmann, leidet an Hochdruck und hat schon einen Infarkt hinter sich. Er erzählt den Teilnehmern einer Koronar-Gruppe, an welcher er sich als Nachsorge-Maßnahme für seinen Infarkt beteiligt, von seinen Schwierigkeiten, sich körperlich zu entspannen wie auch seine Angst und seine Wut zu akzeptieren und auszudrücken.

Nach ca. 15 Gruppensitzungen macht er die Erfahrung, daß Musikstücke mit der Bezeichnung Adagio und Andante von Bach und Mozart ihm ermöglichen, sich körperlich, aber auch seelisch zu entspannen.

Während einer Improvisation mit dein Thema „Sturm“ wählt er eine große Trommel. Er darf Donner und Blitze darstellen und ist begeistert, der lauteste zu sein. Auf dem Höhepunkt des „Sturms“ merke ich, wie er im Taumel seiner Donner aus der Kontrolle gerät und mit großer Wut auf seine Trommel schlägt. Dies dauert nur wenige Momente, und als er es merkt, durchzuckt ihn ein Schrecken, und er hört auf zu spielen. Im nachfolgenden Gespräch berichtet er uns von seinem Erlebnis: „Ich dachte, ich tue etwas Verbotenes ... Ich empfand die aufkommende Angst, daß ich plötzlich bestraft werden würde.“

Mein Vorschlag, die Donnerphase nochmals mit Unterstützung der Gruppe zu wiederholen und diesmal mit dem Versuch, dranzubleiben und eventuell zu verstärken, wird angenommen. Bei dem gemeinsam ausgedachten Experiment gerät er wieder in ein wütiges Schlagen auf der Trommel. Es dauert einige Zeit, bis er mit ausdrucksvollem, schwitzendem Gesicht in einen konstanten Rhythmus, den die Gruppe in niedriger Lautstärke hält, zurückfindet. Als wir über das Erfahrene berichten, spricht er über seine Genugtuung, endlich mal seinem Chef die zurückgehaltene Wut der letzten zehn Jahre gezeigt zu haben. Er fühlt sich jetzt wie ein Schnellkochtopf, dessen Ventile reichlich geöffnet sind. Dies „szenische Involviertheit“ durch das Medium, der emotionale Ausdruck mit dein Medium, der supportative Faktor der spielenden Gruppe, der Angstfreiraum, den das Setting und der Therapeut ermöglichten, und der methodische Ansatz der integrativen Therapie brachten dem Patienten folgende Einsichten: Wie ein Schnellkochtopf zu sein und in dauerndem Druck bleiben zu müssen, aus früherer kindlicher Angst, bestraft zu werden, weil das Zeigen von Gefühlen immer bestraft wurde. Das Zeigen von Wut, wenn man ungerecht behandelt wird, bringt körperliche und seelische Erleichterung, auch wenn man es dem Chef und gerade ihm angemessen zeigen kann. Der innere Druck wird weniger (Ventile geöffnet), und man hat keine Angst mehr vor einer Explosion, die einen selber und die Anwesenden zerstören kann.

Auch die Musik zur Entspannung ermöglichte ihm, mit der Zeit seinen körperlichen Zustand bewußter zu erleben und zu entspannen. Die seelische Entlastung, die sich durch die Regulation von Gefühlsäußerungen einstellte, verbesserten bei Fritz und den anderen Teilnehmern deutlich das Krankheitsbild, so daß auch Medikamente mit unberechenbaren und langanhaltenden Nebenwirkungen allmählich abgesetzt werden durften.

7.2 Mit Krebskranken¹⁴

Die Teilnehmerin eines Seminars für Krebskranke faßt sich plötzlich an den Hals. Es sieht so aus, als ob sie nach Luft schnappte. Dann versucht sie, einen Ton herauszubekommen, was aber eher einem Röcheln gleicht. Ihr Gesicht wird rot, der Versuch zu schreien, mißlingt, und stattdessen hört man einen gedrückten heiseren Laut aus dem verschnürten Kehlkopf. Sie streckt die Arme resignativ nach außen, dann sinkt sie auf dem Boden in sich zusammen und weint zurückhaltend wie ein kleines Kind, das Gesicht mit den Händen und zwischen den Knien versteckend.

Karin, wie die 28jährige Patientin heißt, ist eine liebenswerte, hilfsbereite und allen Teilnehmern während der vier Tage immer entgegenkommende Patientin. An diesem Tag versuchen wir nach einer Konzentrationsübung im Stehen, mit der „Arbeit mit dem Gong“⁴ zu experimentieren. Wir versuchen durch solche Klangexperimente in Kontakt mit dem eigenen Körper zu kommen. Wir lassen verschiedene Gongklänge (leise, laute, verschiedene Gonggrößen) an unseren Körper heran und nehmen wahr, wie unser Körper reagiert. Ob der Klang durchgeht oder irgendwo steckenbleibt, welche Gefühle dabei ausgelöst werden, wie wir uns dabei fühlen. Dann versuchen wir, mit dem Gongklang mitzuschwingen, körperlich und gefühlsmäßig, den Klang durch uns passieren zu lassen, und probieren auf dem Boden oder in der Luft um uns den Klang weiterzuleiten. Dort in dem Körperteil, wo der Klang steckenbleibt, lassen wir ihn mit einem weichen Drüberstreichen mit einer fiktiven Hand zur nächsten Körperregion fließen. Die Übung wird fortgeführt, indem wir versuchen, durch Summen selbst Schwingungen zu erreichen und wie ein Gong zu klingen, den Klang dann zu verstärken und durch Vokale und mit der Stimme auszudrücken. Dabei können Gefühle, die im ganzen Körper sind, ausgedrückt werden.

Dann folgt eine Identifikationsübung, in der die Patienten sich freiwillig mit dem Gong identifizieren. Karin spricht: „Ich bin ein kleiner Gong, bin ein alter Gong, meine obere Fläche ist von Furchen der Zeit durchzogen, ich bin nicht ganz rund, und kleine Risse nach oben unterbrechen meinen Klang. Innen bin ich weich und spüre, als ob ich Creme und Gas wäre, das aufgewühlt ist und nach oben und nach außen will. Je mehr aber diese Masse nach oben kommt, um den Weg nach außen zu finden, um so mehr staut sich die Flüssigkeit an versteinerten Gängen, wo sie dann hängen bleibt, Klumpen bildet und die Wege versperrt.“ Dabei spürt sie ein Schnüren im Hals durch einen riesigen Knoten, der ihr die Luft wegnimmt. Der Druck

von undefinierbaren Gefühlen nimmt zu, kann aber durch den erhärteten Kloß nicht raus. Dann kommt die Bewegung, sich verzweifelt am Hals zu fassen, der heisere Laut, die Resignation, das Fallen und das Weinen. So begann ja meine Beschreibung gleich am Anfang dieses Kapitels.

Karin erzählt von ihrem Lymphom im Hals und von ihrer Entdeckung während der Übung, wie sie schon aus der Kindheit unfähig war, eigene Bedürfnisse, Freude und Ärger auszuleben, und Gefühle und Wünsche permanent unterdrückte. Mit Karins Einverständnis folgt eine Arbeit an der Stimme, am Atem und mit dem Gong, mit den Zielen ganz sein, fließen, selbst schwingen, Klang sein.

Karin erzählt von ihrem autoritären Vater und der kalten Mutter, die Nähe immer gescheut hat und von ihr Leistungen verlangte, die sie durch Verzicht auf eigene Bedürfnisse und durch Unterdrückung von Ärger und mit den letzten Energien schaffte. Ihr Ideal war, ihren Eltern zu entsprechen, in der Hoffnung, Zuneigung und Anerkennung zu erhalten. Durch die Gongarbeit und die Arbeit an der Stimme und am Klang fängt sie an, die Bedeutung und die Botschaft ihres Lymphoms am Hals zu verstehen. Das Lymphsystem ist ein Transport- und Reinigungssystem, das man mit einer Kläranlage vergleichen kann. In diesem System werden auch Hormone transportiert, d. h. auch Gefühle und Informationen. Bei Karin aber werden sie auf dem Weg nach oben an einem Lymphknoten am Hals zurückgehalten und gestaut, statt gereinigt und mit Abwehrzellen bereichert (Lymphozyten und Makrophagen) den Widerstand des Körpers gegen die entarteten Krebszellen, die unkontrolliert wachsen, zu unterstützen. Die Blockierung der Gefühle durch den Kloß am Hals bei Karin zeigt erstaunliche Parallelen zu der Krebskrankheit. Die Reinigung der Gefühle und Bedürfnisse, erfahren durch den Weg des körperlichen, stimmlichen oder sprachlichen Ausdrucks, war in Karins Biographie nicht möglich. Es scheint, daß sich im neuroendokrinen Bereich bei ihr „synchrone“ Funktionen und Reaktionen gebildet haben.

Die Arbeit an der Stimme¹⁵ und am Klang wird bei Karin neben den medizinischen Maßnahmen als Prophylaxe für rezidive und metastatische Phänomene weitergeführt. Dabei fühlt sie sich wohler, lebt bewußter, achtet auf ihre Bedürfnisse und hält ihre Gefühle weniger zurück als früher. Ihre Angst vor dem Tod ist durch eine „Trauerarbeit“, die wir auch miteinbezogen haben, weniger geworden. Ihre Lebensqualität nimmt ständig zu, und sie freut sich für ihr jetziges Leben. Ich glaube, die Hoffnungen über Karins Entwicklung dürfen täglich mehr werden.

7.3 In der Trauertherapie¹³

Als Ilse (32) ihren Mann vor zwei Jahren nur als Toten und nicht als Lebendigen zum letzten Mal sah — ein Telefonanruf kam aus der Klinik und sie war eiligst herbeigeeilt —, war sie vor Angst und Schrecken wie versteinert. Der Unfall hatte sich auf dem Weg zum Arbeitsplatz auf eisglatter Fahrbahn ereignet. Sie mußte gleich so viel erledigen und sich zusammennehmen, um den Kindern keine „zusätzliche Belastung“ zu werden. Ihre Freundinnen haben sie bewundert, wie sie sich bei der Beerdigung tapfer gehalten hat, außer ein paar versteckten Tränen hinter dem schwarzen Tuch merkte man ihr nichts an. Auch in der Folgezeit hat sie sich vor den Kindern nichts anmerken lassen, es sollte alles weitergehen, und man sollte das Unglück möglichst bald vergessen. Dieser Plan wurde aber erschwert, als Ilse sechs Monate später von psychosomatischen Beschwerden geplagt wurde, von Ängsten, Schlaflosigkeit, Herzbeschwerden usw., so daß sie starke Medikamente einnehmen mußte. Die Dosis mußte sie aber immer weiter erhöhen, bis ihr bewußt wurde, daß „man mit Medikamenten keine Probleme lösen kann“. Mit diesem Satz rechtfertigte Ilse ihre Teilnahme am Trauerseminar.

Ihre „Tapferkeit“, nicht weinen zu müssen, entpuppte sich gleich nach dem ersten Tag des Trauerseminars als Nicht-Weinen-Können. Dieser Zustand des „Ausgetrocknet-Seins“, wie sie selber ihn nannte, beunruhigte sie. Den Vorschlag an die Teilnehmer, für das nächste Wochenende einen Brief, ein Gedicht, ein Bild für den verlorenen Partner zu schreiben oder zu malen, übergang sie mit der Begründung: „Ich habe es vergessen.“ Die Verdrängungs- und Vermeidungsmechanismen, die sie zur Verfügung hatte, schienen auch dieses Trauerseminar überdauern zu können, als plötzlich eine Wendung eintrat. Die Teilnehmer lagen auf dem Boden jeweils in einer Position, die jeder nach Belieben suchen durfte. Die einzige Empfehlung war, die Arme so an den eigenen Körper zu legen, daß man das Gefühl hat, sich selbst in die Arme zu nehmen. Nach einer Atemübung zur Konzentration für den eigenen Leib und Entspannung ließ ich das Stück *Kanon und Gigue* in D-Dur von J. Pachelbel erklingen. Ilse lag seitlich auf dem Boden in einer Art „embryonalen“ Stellung. Ich merkte, wie ihr Atem stockte, die Bauchdecke sich nach innen wölbte — wie bei einem, der das Schluchzen zurückhält. Bald kamen auch die ersten Tränen. Die Aufgabe der Gruppenteilnehmer während des Musikhörens war, an das Liebste zu denken, was sie im Leben erlebt hatten. Ilses „versteinerte Trauermauer“ schien allmählich zu erweichen und zu schmelzen.

Als wir nach der Übung über das Erlebte sprachen, kommentierte Ilse ihr Bild: Die Musik erinnere sie an schöne Zeiten mit ihrem Mann, als beide verliebt waren. Die Musik helfe ihr noch mal, seine zärtlichen und auch seine leidenschaftlichen Berührungen fast wie damals zu spüren. Sie fühle sich seit diesem Moment weicher im ganzen Körper. Ihre Tränen seien anfangs Freudenstränen, später aber, als sie in diesem Tagtraum entdeckte, daß sie diese zärtlichen Berührungen nicht erwidern konnte, und ihr Mann danach sich von diesem Ort entfernt hatte, mußte sie auch weinen. Sie sei überrascht, daß das Weinen gut getan hätte, jetzt entlaste und sie „guter Dinge“ sei.

Mit dem Ziel, den Schmelzvorgang der blockierten Trauer weiterzuführen, schlug ich ihr vor, die zärtliche Erwidern, die ihr im Tagtraum nicht gegönnt war, doch jetzt nachzuholen. Sie stimmte meinem Vorschlag vorsichtig zu, und wir entschieden uns gemeinsam, daß sie ihre Gefühle von Zärtlichkeit an ihren Mann auf einem Xylophon ausdrücken wollte. Die streichelnden und zärtlichen Töne ihres Spiels und der Melodie, die sie spontan improvisierte, waren für uns teilnehmende Beobachter wie eine zärtliche Berührung. Ilse weinte dabei ganz leise, aber ganz frei. Als diese Phase beendet war, fragte ich sie, ob etwas „Ungesagtes“ zwischen ihrem Mann und ihr nach seinem Tod oder aber auch vorher während seiner Lebzeiten geblieben war. Anfangs spielte sie ungeordnet und unrhythmisch und allmählich fand sie einen Rhythmus, der ständig intensiver und lauter wurde, bis er so aggressiv war, daß nicht nur die Xylophon-Stäbe, sondern auch ihr ganzer Körper mitbebten. Nach einer Unterbrechung änderte sich die Spielweise. Ich ließ sie einige Minuten weiterspielen, bis ich fühlte, daß sie nicht ganz dabei war. Ich schlug ihr vor, das Gespielte zu übersetzen. Sie erzählte dann von ihrer Wut während des Spiels, auf ihren Mann, als sie sich wieder an seinen Seitensprung mit der Sekretärin, der einige Monate dauerte, erinnerte. Seit damals war sie als Frau sehr unsicher geworden und unfähig, von ihm Zärtlichkeiten zu empfangen. Dann kamen die Schuldgefühle, und bei der Erinnerung, daß sie ihm damals den Tod wünschte, fing sie gleich an, heftig zu weinen. Daß dieser Todeswunsch sich nach acht Monaten erfüllte, ließ sie damals vor Angst und Schrecken erschauern.

Die stimulierende Wirkung der Musik konnte die versteinerte Trauermauer von Ilse zum Schmelzen bringen. Die Auseinandersetzung mit der Wut und den Schuldgefühlen, die sie für ihren Mann empfand, konnte mit Methoden und Techniken der Thanatopsychologie jetzt stattfinden. Die Trauer konnte dann erlebt werden, fließen und ausgedrückt werden. Ilse würde davon nicht mehr krank werden.

8. Zusammenfassung

Der Rahmen dieses Beitrags erlaubt nicht, über weitere Fallbeispiele meines therapeutischen Umgangs mit Musik bei Alkoholikern, mit behinderten Menschen, in der psychotherapeutischen Arbeit und in der Familientherapie⁸ zu berichten.

Ich meine abschließend, daß Musik heute viel beitragen kann zur Schaffung eines neuen Paradigmas, das den Menschen mit seinem inneren und äußeren Universum zu einem Ganzem integriert. Die Erschwerung und der Verlust des sprachlichen Dialogs sowie die Entsinnlichung unserer Welt bringen als Konsequenz den Verlust von Kommunikation, von Kontakt, von Mitsein, von Verständnis und Solidarität. Die Verkümmern der Sinne ist aber auch gleichbedeutend mit Sinnverlust.²⁰

Der richtige Umgang mit dem Medium Musik könnte einen kleinen Beitrag zur Konstituierung dieses neuen philosophischen und wissenschaftlichen Paradigmas liefern.

Die Töne, die Rhythmen, die Klänge und die Melodien, die ich meinem kleinen sechsjährigen Sohn Niko (er ist schwer und mehrfach behindert — blind, ganz gelähmt, keine Sprache, geistig behindert, epileptische Anfälle) auf verschiedenen Instrumenten vorspiele, machen ihn nicht nur glücklich, was er durch lautes Lachen und durch Faszination (er öffnet den Mund weit und die Augen und macht Ahhh!!!) bestätigt.

Die „verdolmetschende“ Musik schafft auch Sinn in unserer Zweisamkeit des Klanges und läßt in diesem gegenwartsbezogenen Prozeß den einen vorn anderen jedesmal jeweils neue Identität gewinnen.

Literatur

- 1 Canackis-Canas, J., 1975. Zur Praxis der Musiktherapie, Integrative Therapie 1.
- 2 Ders., 1976. Musik und Ekstase — Pyrovasie, Musik + Medizin 8, 1976, S. 31-42.
- 3 Ders., 1977. Musikalische Ekstase. In: H. Willms, Musik und Entspannung, S. 46-61.
- 4 Ders., 1978. Musikrelaxation mit Gong. Unveröffentlichter Vortrag Ärzte:Tagung 10/1978.
- 5 Ders., 1979. Konzepte einer integrativen Musiktherapie. Graduierungsarbeit, unveröffentlicht.
- 6 Ders., 1980. Eine experimentelle Untersuchung in Musikpsychologie. Diplomarbeit. Schiborr-Druck, Mühlheim/R.
- 7 Ders., 1982. Trauerverarbeitung im Trauerritual. Dissertation, Schiborr-Druck, Mühlheim/R.

- 8 Ders., 1983a. Kreative Ansätze in der Familientherapie. In: K. Schneider, Familientherapie aus der Sicht psychotherapeutischer Schulen, Junfermann, Paderborn.
- 9 Ders., 1983b. Musikpsychologie heute. Psychologiko shima, J. f. Psych. Athen.
- 10 Ders., 1983c. Klinische Musiktherapeutische Praxis. In: H. Petzold et. al., Poesie — und Musiktherapie, Junfermann, Paderborn, S. 91-99.
- 11 Ders., 1983d. Musiktherapie. Wege und Methoden. Psychologiko shima. J. f. Psych. Athen.
- 12 Ders., 1983e. Der analgetische und anxiolytische Faktor in der Musik. In: R. Droh et. al., Angst, Schmerz, Musik in der Anästhesie, Basel. S. 115-123.
- 13 Ders., 1984a. Psychohygiene des Trauerrituals. In: Howe, J., & Ochsammn, R., Tod — Sterben — Trauer. Klotz-Verlag.
- 14 Ders., 1984b. Innovative Interventionen in der somatopsychopädischen Arbeit mit Krebspatienten. Z. f. Pneopäden 3, 1984, 07.
- 15 Ders., 1985a. Stimmarbeit und „Singen“ als Elemente der Psychotherapie, Z. Kunst & Therapie Bd. 8. 1985. Lit Münster.
- 16 Ders., 1985b. Musiktherapie und Trauer. In: Petzold et. al., Tod und Psychotherapie.
- 17 Khan, H., I., 1984. Musik und Kosmische Harmonie. Heilbronn.
- 18 Petzold, H., 1977. Die neuen Körpertherapien. Paderborn.
- 19 Ders., 1977. Integrative Bewegungstherapie. In: Psychotherapie und Körperdynamik. Paderborn.
- 20 Ders., 1984. Die Gestalttherapie von Fritz Perls. Integrative Therapie 1-2/1984, S. 1-72 & 73-115.

Dr. Jorgos Canacakis-Canas
 Diplompsychologe, Psychotherapeut
 Netheweg 30
 D-4300 Essen

Zur Musik der Gegenwart

WERNER KLÜPPELHOLZ

*Hans Günther Bastian (Hg.): Umgang mit Musik. - Laaber: Laaber 1985.
(Musikpädagogische Forschung. Band 6)*

Lassen sich die ersten fünfzig Jahre der Neuen Musik, kulminierend in Boulez' Postulat einer total asymmetrischen Musik, mit der Formel Negation der Tradition fassen, so bieten die achtziger Jahre bislang ein Panorama, das sich von reaktionären Versuchen dummfrecher Restauration über das bemühte Anknüpfen an offene oder verborgene Entwicklungszüge bis hin zur lustvollen kannibalischen Aneignung erstreckt, das in nahezu jedem Fall auf eine noch unlängst ungeahnte, vollkommen neuartige Weise dominiert ist von musikalischer Tradition. Beginnen wir mit solchen Phänomenen, die Tradition bereits an der Oberfläche tragen, nämlich mit den objets trouvés Paraphrasen, Reprisen exponierter Werke der Vergangenheit. Ohne Hinzufügung eines einzigen eigenen Klanges setzt — in 1981 — Klarenz Barlow die Klaviertrios von Clementi, Schumann und Ravel in eine prästabilisierte Heterophonie. John Cage traktiert Saties *Socrate* mit den Operationen des I-Ging und wird nicht müde, seinen beiden weiteren Wahlverwandten, Duchamp und Joyce, komponierte und — wie manche Hörer seinen Lesungen zuschreiben — erotisierende Reverenzen zu erweisen. Dabei benutzt er insbesondere die Methode des Mesostichon, mag sein als später Reflex früher Reihenkomposition, gewiß freilich als Akt anwachsender Altersaskese. Walter Zimmermann bedient sich etwa der Musik seiner fränkischen Heimat als objet trouvé um — kraft artifiziellster Stilisierung — die Teiltöne tanzen zu lassen. Mauricio Kagel, als jüngstes Exempel älterer Gewohnheiten, präsentiert ein Hörspiel mit dem Titel . . . *nach einer Lektüre von Orwell*. Dieter Schnebel — Busoni vergleichbar, der mit seiner *Fantasia contrappuntistica* bekanntlich nichts Geringeres intendierte, als damit die *Kunst der Fuge* zu vollenden — fragt in seinem *Wagner-Idyll*, wie Wagner heute wohl komponiert hätte. Eine Frage, die Kagel schon zu Beginn der siebziger Jahre in seinen *Variationen ohne Fuge über Variationen und Fuge über ein Thema von Händel für Klavier op. 24 von Johannes Brahms* an den Nämlichen gestellt hat, und deren atavistischen Appetit ich bereits andernorts konstatiert habe. (Auch Klarenz Barlow bekannte sich jüngst in erfreulicher Offenheit zu der meistens verborgenen Passion, geliebte Musik — hier des Stiles Rock — den eigenen Elaboraten einzuverleiben). Mag ein solches Komponieren Kagels oder Schnebels konjunktivisch geheißen werden, so pflegen beide daneben ein ge-

radezu biographisches. Eher der Tradition der Künstleroper zugehörend (*Pa-lestrina* oder *Mathis der Maler*), läßt Schnebel, in *Jowaegerli*, Hebel auf einem Ochsenkarren daherreiten, während Kagel zum Beispiel in *Aus Deutschland — Eine Lieder-Oper* den Spuren der Vorgänger folgt. Autobiographisches Komponieren fehlt selbstredend ebensowenig. *Selbstporträt mit Reich und Riley und Chopin ist auch dabei* war das mittlere der *Drei Stücke für zwei Klavie-re* überschrieben, die György Ligeti 1976 schrieb; ein ästhetisch verschlüsseltes Selbstbildnis aus ironischer Distanz. Ganz unmetaphorisch, die eigenen Begegnungen mit dem Unheil nicht verschweigend, Stücke wie Bojidar Dimovs *Selbstbildnis mit Richard Wagner und anderen Erscheinungen des Tages und der Nacht* oder Juan Allende-Blins Hörspiel *Rapport sonore — Relato sonore*.

Steht die Tradition an der musikalischen Oberfläche in Rede, soll Hans Werner Henze nicht vergessen sein. Er hat sich in den letzten Jahren der Bühnen-fabel *Die Englische Katze*, des *Orpheus*, des *El Rey de Harlem*, einer *Barcarola* sowie einer *Royal Winter Music* angenommen, Stoffen also, die sozialistischer Nebenwirkungen einigermaßen unverdächtig sein dürften. Ihnen läßt er, wie eh und je, einen Schreibstil angedeihen, der charakterisiert ist durch allusionäre Sättigung und parataktische Kurzatmigkeit; in der Technik wie — dies demonstriert sein Kompositionstagebuch überdeutlich — im ästheti-schen Bewußtsein an dem Ort Halt suchend, den der neoklassizistische Stra-winsky einst besetzt hatte. Im übrigen mag kommentarlos der Bescheid hin-reichen, den die jungstalinistischen Offiziellen des Leningrader Komponi-stenverbandes im Juni 1984 meiner Frage erteilten, welches heute die in der Sowjetunion bekanntesten Komponisten der BRD seien: „*Henze, Egk und Orff*.“ Daß die musikalische Novität des real existierenden Kapitalismus, mit dem verräterischen Namen repetitiv, sich nicht nur von der Bildenden Kunst Richard Serras oder Michael Snows, nicht nur von maschinellen Vorgaben wie „*Slow Motion*“, vielmehr auch von der Musik der gesamten Welt sich herleite — balinesischer Gamelan, Bartök, afrikanische Musik, Webern, Thora-Psalmodien, Satie, die europäische Musik zwischen 1100 und 1750, Strawinsky —, wurde von deren Urhebern häufig genug betont (Cage frei-lich, auf den es doch nicht mehr ankäme, wird ausdrücklich von Steve Reich als geistiger Vater ausgeschlossen). Die repetitive Musik, eine ahistorische Synthese, reklamiert eine solche Vielzahl von Traditionen allein deshalb, da sie ihrer enträt. Ihr mythisch antifinales Dasein, ohne Anfang und Ende, ihre Weigerung, zu „erzählen“, ihre Absage an Gedächtnis und Erwartung (in bei-dem selbstredend Cage verwandt), ihre voraussetzungslose Rezeption konsti-

tuieren beiläufig die einzig neue musikalische Gattung des 20. Jahrhunderts, die der Meditationsmusik, und bilden — da diese Musik keine präfabrizierten, verborgenen Konzepte mehr kennt, jeder Depp sie sofort versteht — in der Geschichte der elitären Kunstmusik eine erste Oase wahrer Demokratie. Was klingt wie eine Mischung aus Orffs Schulwerk und Mimes Schmiede, ist, nach Gage, im Ernst die zweite profunde Provokation abendländischer Musikästhetik. Allerdings eine, wie die zahllosen Hinweise auf historische Modelle zeigen, die sich gleichwohl einer günstigen Haltung der provozierten Geschichte zu vergewissern sucht. Legen die Autoren der repetitiven Musik falsche Spuren in die Tradition, so möchte ein anderer Tonsetzer, der seinen auf kosmischen Fortschritt fixierten Blick nach eigenem Wort niemals zurück richtet, den peinlichen Traditionsrest gerade tilgen, der ihm doch bleischwer anhaftet. Der kosmische Fortschritt Stockhausens ist bestenfalls ein komischer. Um welchen Deut ist die Jubel-Astrologie des Licht authentischer als der Jubel-Katholizismus des *Gesang der Jünglinge*? Um welchen Deut unterscheidet sich seine „Superformel“ (dieses Waschmittelwort) von Schenkers „Urlinie“? Um welchen Deut ist sein Wille zum Licht fortschrittlicher als Skrjabins Idee des *Mystère*? Dabei ist auch Skrjabins Plan, in einem kugelförmigen, in Indien zu errichtenden Tempel einmal ein rechtes mythisches Weltspektakel zu inszenieren, doch nur eine der zahlreichen Wohnzimmer-Visionen zwischen Fidus' *Lichtgebet*, Henri Dunants Flammenorgel und den patenten wie verschrobenen Zauberformeln, die Szeemanns Ausstellung mit dem trefflichen, das Suchthafte gut akzentuierenden Titel *Der Hang zum Gesamtkunstwerk* präsentierte. Stockhausens *Licht* ist kaum eine Verlängerung der pantheistischen Linie von Goethe zu Webern, sondern der trüben Sphäre von Helena Blavatskys *La doctrine secrète* zugehörig, die Skrjabin ebenso nachhaltig inspiriert hat wie Rudolf Steiner. „*Alle Toneigenschaften und Formen werden in gestische Vorgänge übersetzt*“, so beschreibt Stockhausen — für *Inori. Ein musikalisches Gebet* —, was bei Steiner Eurhythmie heißt. Parallelen zu Skrjabin in Fülle: der Satan, die Bedeutung von Klängen, die geflügelten Wesen, Farbsymbolik, die mentale Ekstase, der Tropenanzug (den Skrjabin während seiner indischen Phase — in Moskau — zu tragen pflegte) und weniger zu Wagner (höchstens die Ausmaße oder der nicht überbietbare szenische Dilettantismus); ohne Zweifel jedoch eine Mentalität und Ästhetik, die verpflichtet ist den achtziger Jahren — des 19. Jahrhunderts.

Ihm hatte bekanntlich bereits Busoni abgeschworen in einem Manifest, das getrost als Grundgesetz der Neuen Musik gelten kann (dem sich allerdings,

wie meist bei solchen Maximen, kaum einer gefügt, nicht einmal der Urheber). Dort wird die Freiheit der Tonkunst von allen vorgegebenen Ordnungen proklamiert, namentlich von den verachteten „architektonischen“ und den farblichen der herkömmlichen Instrumente; allein die Formlosigkeit der Geschichte — Überleitungen, Vor- und Nachspiele bei Beethoven — findet Gnade vor Busonis Verdikt. Busonis Worten — und den Taten des späten Beethovens, späten Liszts, der Inauguratoren der Freien Atonalität und des Free Jazz — folgt nach eigenem Zeugnis Wolfgang Rihm. In seinem Darmstädter Vortrag von 1978 — verglichen mit dem Gestammel seiner Generationengenossen ohne Zweifel der aufschlußreichste, weil reflektierteste Text — fällt zwar der Name Busoni (dem Rihm später einen längeren Rundfunkvortrag gewidmet hat) nur ein einziges Mal, doch zeigt sich Rihm be-seelt von dessen Geist: *„Die Schulung durch die Systeme der weiteren und nahen Vergangenheit ermöglicht den einmal utopischen Zustand, systemlos komponieren zu können.“* — *„Varèse hätte in viel stärkerem Maß zu einer Schlüsselfigur werden können, wenn er sich offensichtlicher zu seinem Subjektivismus bekannt und damit der Vorstellung vom Komponisten als objektivem Architekten die des Triebtäters entgegengesetzt hätte.“* — *„Uns selbst führt ein Verharren im reagierenden und nach allen Seiten absichernden Umgang mit naher und ferner Vergangenheit in eine Existenz ohne Eigenschaft.“* Rihms Los-sage von der objektiven Logik eines Gebildes, vom tradierten Systemzwang, von den kaum bemerkten Konventionen der Normalität — was die von ihm bevorzugten Stoffspender Artaud, Lenz, Wölfli (kraft häufig geübter Not-zucht übrigens ein eher unmetaphorischer Triebtäter) ja durchaus vorgelebt hatten — scheint freilich in seltsamem Widerspruch gegenüber seiner Musik zu stehen, die auf der Flucht vor dem geschichtlichen Bestand geradewegs darin zu versinken droht. Sichtbar wird dies etwa am Haushalten mit kon-ventionellen Instrumenten — die doch gerade Busoni ihrer Begrenzung hal-ber geißelt hatte — oder in der Verwendung von Floskeln der Vergangen-heit wie den Hammerschlägen zu Beginn des Orchesterstücks *Dis-Kontur* oder den Oktaven zu Beginn des *Klavierstücks 5*, die Rihm durch Dynamik und Pausendehnung zu einem Ereignis werden läßt, das es schlechterdings nicht darstellt. So sympathisch mir Rihms Glaube an Individuum und Inter-vall ist, in dem er — durch protokollarisches Komponieren, durch die Errich-tung einer „vegetativen Architektur“ „atavistischer Triebkräfte“ (wie sie Dieter Schnebel ganz unvermittelt in den *Maulwerken* realisiert hat) — den rasch unterdrückten Freiheiten einer musique informelle historische Gerechtigkeit widerfahren lassen möchte, so mißverständlich, weil mißbrauchbar als

Exempel von Restauration bleibt er dennoch. Rihms Musik ist eben keine, „in der das Ohr dem Material lebendig anhört, was daraus geworden ist“, wie — nennen wir ruhig den Namen des heute aus Schwäche vielfach Verdrängten — Adorno in seiner Erinnerung an Busoni und den Schönberg der Werke 10 bis 22 gefordert hatte, sondern eine, die sich gibt, als sei nichts geschehen. Damit sind also einige Berührungspunkte der Tradition benannt, die nicht länger einzig von der Wiener Schule samt deren Nachfolgern getragen wird, vielmehr zwischenzeitlich — parallel zu den musikhistorischen Ausgrabungen beispielsweise der russischen Avantgardisten oder Nancarrow — ebenfalls bislang eher periphere Figuren umfaßt. Die Tradition lebt, mag Stockhausen sie auch im Verborgenen beerben oder mag Rihm aus ihr den Rat ziehen, sie zu fliehen. Sie lebt selbstredend gar dort, wo sie deshalb einer perfekten Negation anheimfällt, weil ihr Verlauf bis ins letzte Vierundsechzigstel-Fähnchen voller Skrupel stets mitbedacht bleibt, auf höchst unterschiedliche und dennoch vergleichbare Weise bei Nicolaus A. Huber, Helmut Lachenmann und Mathias Spahlinger. Mag ein Werk des Dritten demonstrieren, daß das von der Übermacht des Historismus diktierte *rien ne va plus*, das Walter Zimmermann beklagt (und mit eigenen Arbeiten dementiert), nicht das letzte Wort zur heutigen Lage bleiben muß.

Während einer Vorbereitungskonferenz zum Europäischen Jahr der Musik kam 1983 in Venedig eine Komposition zur Uraufführung, die jenseits lokaler Zufälligkeit unvermittelter von Europäischer Gemeinschaft handelt, als den dort versammelten Kultur-Exzellenzen gewahr geworden sein dürfte. Das in Rede stehende Stück ist allen Ernstes auch eines über Ackerbau und Viehzucht, die europäisch zu ordnen man sich mit bisher 173 Erlassen über Rapsanbau und 226 Verordnungen zur Schweinemast angelegen sein ließ. In Spahlingers *extension* für Violine und Klavier meint der Titel Entspannung und Nachlassen, ebenfalls Ausdehnung im mathematischen Verstand. Ihm fügt Spahlinger 74 weitere Begriffe hinzu, die nahezu allesamt mit der lateinischen Vorsilbe „ex“ beginnen und überwiegend der Theologie, Medizin und Mathematik entstammen, mithin den religiösen, magischen und rationalen Wurzeln der Musik: zum Beispiel Extrapolation, Extreme, Exzitation, Exornation, Exolet usf. Zuweilen sind die Begriffe ganz wörtlich genommen. Bei „exemption“ (Befreiung von Verbindlichkeiten) lautet es in der Partitur „*Tue was du willst*“, bei „expurgation“ ist der Geiger gehalten, sein Instrument abzustauben, oder bei „explantation“, was die Züchtung von Geweben auf künstlichem Nährboden meint, auf einem Blockflötenmundstück zu spielen. Indes bleibt die Beziehung zwischen Begriff und Musik nur ausnahms-

weise derart äußerlich. Zentraler Gegenstand der Komposition ist das eigentliche Medium aller Musik, die Zeit und ihre Ordnung. Betrachtete Adorno als Aufgabe der Kunst, Chaos in die Ordnung zu tragen, so unternimmt es Spahlinger, die Ordnung als Chaos zu enthüllen. Der Grundgedanke von *extension* liegt darin, die Zahl von Klangeigenschaften schneller wachsen zu lassen als die der Klanggestalten. Anders formuliert: Die Ordnungskategorien nehmen schneller zu als die Ordnungsobjekte; eben so, wie die Zahl der Raps-Erlasse rascher wächst als dieser selbst.

Entsprechend ist der erste Ton des Stückes durch seine Höhe, Dauer, Lautstärke und Artikulation definiert, der dritte hingegen ist bereits zusätzlich durch Saitenzahl, Druckstelle und Druckstärke, mithin sieben Kategorien bestimmt. Unter dem Hölderlin-Satz „*Die exzentrische Bahn . . . immer ins Ungebundene*“ und dem Beckett Wort „*Das Ende, der Anfang, der Wiederanfang*“ beginnt so die dreiteilige Exposition des Stückes, die Spahlinger mathematisch mit $N+1$ beziffert. Mag das leere Zeichen N , als das nicht Begrenzte, alle Werte einnehmen, so kann die Exposition der *extension* in alle denkbaren Richtungen fortschreiten. Das gilt nahezu schon für deren Begriff, der eine Reihe heterogener Homonyme umschließt: Exposition bedeutet rhetorisch eine Erörterung; dramentheoretisch die Vorbereitung eines Dramas; musikalisch Kopf von Sonate oder Fuge; theologisch die Aussetzung des Altarsakraments; photographisch ehemals die Belichtung von Negativen; biologisch einen bewachsenen, der Sonne ausgesetzten Berghang. Von woher soll da Klarheit kommen? Müßte nicht, bevor ein Autor das erste Wort, ein Komponist den ersten Klang setzt, er in einer ausführlichen Exegese erläutern, wie Wort und Klang gemeint sind? Spahlinger verfaßte einen Kommentar, der graphisch angelegt ist wie die Musik, von der er handelt, in alle Richtungen ausstrahlend, wie jene eine Attacke aufs Diskursive. Darin heißt es: „*Bei der Explosion eines Hauses erweisen sich die herumfliegenden Schubladen-Inhalte der Schränke nicht als für die Gestalt Haus konstitutiv, nicht einmal für die zerborstenen Schrankteile, sondern für den Trümmerhaufen.*“ Wie die Fäden der Zeit, die Erfahrungen eines Individuums festhalten, wie die Augenblicke zwischen Vergangenheit und Zukunft mit Vernunft füllen? Spahlinger antwortet zunächst einigermaßen suizidal, mit dem der Exposition folgenden Abschnitt „*extinktion*“, Auslöschung. Er bleibt allerdings nur virtuell, unhörbar: nichts, das ungeschehen zu machen wäre. Beide Modi der Zeit, die gemessene und die gelebte, unterliegen einer tiefen Auflösung. Zum einen wird in einer diskontinuierlichen, wellenartigen Entwicklung die Synchronität beider Spieler aufgehoben zugunsten asynchroner Additionen.

Andererseits wird die Musik überhaupt unterbrochen, etwa durch Staubwischen. Die Form der *extension* intendiert, den Zerfall der gelebten, im Verhältnis von Erinnerung und Erwartung musikalisch artikulierten Zeit abzubilden durch eine Reihe von Sprüngen im Zeitablauf, durch ein ungeordnetes System von Extempores, Extrapolationen und wiederholten Expositionen. Zeit und Erfahrung zerfallen freilich nicht nur im Gefüge des Stückes selber, vielmehr auch im Verhältnis zur Geschichte, die es zitiert. Der Täuschung in der Form, als Sabotage des Wechselspiels von durch Erinnerungen aufgebauten Erwartungen, entspricht eine des Inhalts, wo Spahlinger mit der Erinnerung des Hörers an tradierte Klangbilder spielt. Wo er wörtlich zitiert, unternimmt er alles, um die Spuren der Quelle zu tilgen: Die Mittelstimme eines Bach-Chorals etwa erscheint rhythmisch aufs Äußerste augmentiert, oder er moduliert ein Fragment aus Messiaens *Oiseaux exotiques* mit einem indischen Rhythmus, den er dessen Kompositions-Lehrbuch entnahm. Der größere Rest fremder Konfigurationen besteht allerdings nur aus apokryphen Zitaten, aus Allusionen. In „exhumation II und exzerbation“, was Leichenausgrabung und Verschlimmerung einer Krankheit meint, bildet das f-Moll eine Brahms-Reminiszenz; in „exhumation I und exsekration“ (Entweihung, auch feierliche Verwünschung) klingt's Schubert oder Chopin frappierend ähnlich. Dazu bemerkt Spahlinger: *„Bachmozartbeethovenschubertweberalleswasgutundteuerist, was auf dem Trümmerhaufen so alles herumliegt, backt zu eigentümlichen Klumpen zusammen; würde man eines der dem Wahrscheinenguten gewidmeten Abonnementprogramme nur einmal simultan aufführen, würde das bewußtlose Springen von Stil zu Stil (Signatur eines verlogenen Supermarkt-Pluralismus und Hohn auf ein poly; gar metasystematisches Denken), dem alles eins ist, vielleicht gewendet in Wahrnehmung von deren auseinanderstrebenden Präsuppositionen. Das einmal geschichtlich Individuierte würde, noch enger zusammengezwungen als durch bloße Aufeinanderfolge, seine Unvereinbarkeit, einen Rest zur Dissoziation wieder nach außen kehren.“* Und die chemische Verbindung der Allusionen, wenigstens deren Gemisch, würde die Vitrinen zersprengen, die die emanzipierte Musik der Vergangenheit historisierend harmlos heute umschlossen halten, Spahlingers Zorn über die Unverbindlichkeit aller Musik paart sich mit dem Bewußtsein ihrer Fremdheit. Verstellt nicht nur von der Ordnung der Begriffe, deren Unschärfe zum Schweigen verhält, vielmehr auch von der Unmenge tradierter Musik, die beschädigt wurde von ihrer Geschichte, sucht Spahlinger durch die vertrauten Idiome hindurch die Neuheit, also Fremdheit des eigenen Ausdrucks. In gezielter Indifferenz etwa einen einzelnen Quartsprung zitie-

rend, der vom Volkslied bis zu Schönbergs *Erster Kammermusik* einst ungezählte Musik in Gang brachte, beherzigt Spahlinger, daß auch ein Komponist heute ein durch und durch geschichtlich wie gesellschaftlich präformiertes, mithin deformiertes Wesen ist, dessen Eigenes zum Fremden, dessen Ausdruck zum Parasitentum verdammt wurde. In unvergleichlicher Sicherheit seines theoretischen Instinkts bekräftigt Spahlinger solchen Befund durch ein literarisches Zitat, das er in Parenthese über den Abschnitt „exordium“ (kunstvolle Einleitung einer Rede) setzt. Der Satz entstammt Becketts *Endspiel* und lautet: „*Von da aus könnte sich ja die Menschheit neu entwickeln.*“ Im Dialog der Protagonisten Hamm und Clov heißt es:

Clov, ängstlich sich kratzend: *Ich habe einen Floh!*

Hamm: *Einen Floh! Gibt es noch Flöhe?*

Clov, sich kratzend: *Auf mir ist einer. Es sei denn, es ist eine Filzlaus.*

Hamm, sehr beunruhigt: *Von da aus könnte sich ja die Menschheit neu entwickeln! Fang ihn, um des Himmels willen!*

Ein Hauch der schlechthin genialen Ambivalenz jener Regieanweisung, „sehr beunruhigt“, haftet auch an Spahlingers *extension*, die wie die Gebilde Becketts nirgendwo explizit vom Weltlauf spricht und doch ihn getreulicher nachzeichnet als alle Menschheits-Opern, indem sie die gefräßig alles, demnächst wohl auch die Flöhe erfassende Ordnung der verwalteten Welt mit wenigen Klängen umschlagen läßt in deren eigentliches Wesen, in Anarchie.

Kriterien der Neuen Musik aufzustellen, die als Maxime des Handelns dienen, wie es Adorno in der gleichnamigen Darmstädter Vorlesung 1957 unternommen hat, ist ohne jenen dogmatischen Fortschrittsbegriff, der ihr zugrundelag, heute allein deshalb nicht mehr möglich, weil sich der materiale Fortschritt unterdessen als vergängliche Instanz erwiesen hat. Jedem Komponisten fehlt eine fraglose Orientierung (insbesondere stehen die jungen, denkt man an die rigide Traditionsvermittlung Schönbergs, buchstäblich vaterlos da). Einzig hier, in der Beunruhigung, im Mißtrauen gegenüber der Tradition wäre ein Maßstab gegenwärtiger Musik zu erblicken, sofern der Grad an Reflexion, die Befreiung aus Unmündigkeit weiterhin als Wert gilt. Einen Zeugen bietet auch hier die Tradition selber: „*Tue an die Zukunft jede Frage, die dir die Vergangenheit schon beantwortet hat, noch einmal*“, postuliert Robert Schumann in seinen jugendlichen Tagebüchern 1827-1838. Nichts an der Entwicklung der Weltgeschichte, dies zeigt ihr desolater Zustand, ist

sakrosankt, jede Frage, was anders hätte verlaufen können, muß zu jeder Zeit gestellt werden dürfen. Doch mag gerade das Resultat der ungeheuren Retrospektive der Gegenwart, die Restitution der Tonalität, die sich als serielle bei Kagel, „zwischen Gesualdo und Reger“, oder als stochastische bei Barlow kompromißlos bislang abzeichnet, nicht jene Sintflut der Dummheit zeitigen, die uns zwar den Atem rauben, doch so manchem Reaktionär die langersehnte Konjunktur bescheren würde. Etwa Kupkovic, der vor versammeltem Lions-Club das Ende der Atonalität konstatiert und — nach der Logik: Mehr Geige als Cello gibt es nicht — ausruft: „*Mehr atonal als atonal gibt es nicht.*“ Santa Simplicitas! Santa Caecilia! Heiliger Arnold . . .

Literatur

- Adorno, T. W.: *Vers une musique informelle*; in: *Quasi una fantasia*, Frankfurt 1963.
- (Barlow, K.): *Busreise nach Parametron* (Alles über „Çoğluotobüsisletmesi“), *Feedback Papers* 21-23.
- Barlow, K.: *Der heimliche Zungenschlag*. Interview mit B. Leukert, in: *MusikTexte* 5.
- Busoni, E.: *Entwurf einer neuen Ästhetik der Tonkunst*, NA Frankfurt 1974.
- Frisius, R.: *Karlheinz Stockhausen — Melodie als Gestalt und Form*, in: *NZ* 144 (1983).
- Henze, H. W.: *Die Englische Katze*. Ein Arbeitstagebuch 1978-1982, Frankfurt 1983.
- Huber, N. A.: *John Cage: Cheap Imitation*, in: *Neuland* 1 (1980).
- Hübler, K. H.: „Und doch bin ich Mensch geworden“. *Karlheinz Stockhausen, oder der Komponist als „Gottessohn“*, in: *Unsere Wagner*, hrsg. G. Förg, Frankfurt 1984.
- Klüppelholz, W.: „Ohne das Wesentliche der Ideen unkenntlich zu machen“. Zu Kagels „*Variationen ohne Fuge ...*“, in: *Die neue Musik und die Tradition*, hrsg. R. Brinkmann, Mainz 1978.
- Kupkovic, L.: *Das Komponieren heute*, in: *Feedback Papers* 19.
- Lotringer, S.: *New Yorker Gespräche* (u.a. mit Phil Glass und Steve Reich), Berlin 1983.
- Mertens, W.: *American Minimal Music*, New York 1983.
- Oehlschlägel, R.: *Wohlformulierte Teufelsmusik*. Zu Karlheinz Stockhausens „*Samstag*“ aus „*Licht*“, in: *MusikTexte* 5.
- Reich, S.: *Writings about Music*, New York 1974.
- Rihm, W.: *Der geschockte Komponist*, in: *Ferienkurse '78*, hrsg. E. Thomas, Mainz 1978.
- ders.: *Die Klassifizierung der „Neuen Einfachheit“ aus der Sicht des Komponisten*, in: *Zur „Neuen Einfachheit“ in der Musik*, hrsg. O. Kolleritsch, Wien 1981.
- Schibli, S.: *Alexander Skrjabin und seine Musik*, München 1983.
- Schnebel, D.: *Über Schönheit und Häßlichkeit in der Kunst heute*, in: *Neuland* 2 (1981).
- Spahlinger, M.: *extension (1979/80) für violine und klavier*, in: *Neuland* 2 (1981).
- Steiner, R.: *Eurhythmie als sichtbarer Gesang*, NA Dornach 1975.
- ders.: *Das Wesen des Musikalischen*, NA Dornach 1975.
- Szeemann: *Der Hang zum Gesamtkunstwerk*, Aarau 2/1983.

Stockhausen, K.: „Wille zur Form und Wille zum Abenteuer“ (Gespräch mit R. Frisius), in: Neuland 2 (1981).
Zimmermann, W: Nichts geht mehr. Die Improvisation und der Komponist, in: Musica 38 (1984).

Prof. Dr. Werner Klüppelholz
Nußbaumerstr. 43
D—5000 Köln 30

extension für violine und klavier (1979/80)¹

mathias spalinger

*Hans Günther Bastian (Hg.): Umgang mit Musik. - Laaber: Laaber 1985.
(Musikpädagogische Forschung. Band 6)*

¹ Druck beim peer-Musikverlag, Hamburg, in Vorbereitung – eine Rundfunkaufnahme beim WDR ist geplant

überstreicht
lediglich
es zerfällt
s, "die fu
rie des ve
rsch
s de ver
chwinde
ns des
ve hw
indens
des v
rs
hui
e

s

.

.

"

attacca
extrapolation I-III

e, a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, k, l, m, n, o, p, q, r, s, t, u, v, w, x, y, z
 durch ein e ändern g der pers pektive ar schein er gerade
 von vers telpunkte denen mit
 untersch lich wei
 angehöri zugleich
 systeme auslegl
 denen versch
 zeitst
 das v
 noch
 momer
 jedei
 den
 aben
 bild
 un
 hah
 er
 di
 n
 p
 u
 i

Leser art von
 h alle sonst n
 e Körper, un
 e äußere de
 und das gan
 nd beschun
 e gewandun
 nelden und d
 d das haat
 erzueger, un
 vernehung der
 shen und die
 zen und aufst
 das nlederst
 gebühr, und
 m beiehn nach
 er jüngeren t
 e schwelgen d
 ten also: da
 gezeitliche
 inder kleinen
 auch die sche
 richte.
 chts böses an
 e, daß sie ni
 er dem schain
 telles und unt
 tall eines sp
 , weil in ges
 unmerklich ein
 sich leicht
 diesem gebiete
 rigkeit auf d
 ine geschwid
 e schlecht e
 k. vengstern
 n in der zu beu
 hier un ge
 hier un ge
 e noch nach bestimmten aneizungen
 d ramm der auführung, die hier
 tion aufgefaß werden können, so
 auch die zufälligen geräusche im
 giffen und vermittelte werden.

retrospektion II
 hierin sind auch elemente aus an-
 deren teilen von extempore I sal-
 begr enthalten, so daß diese, bei
 einig anders gewählten reihen-
 folge als der igtigen, zum rück-
 griff aus die zukunft veridga:
 exposition, was extropolation sei
 veruicht, ich zunehmend; so kann
 auch retrospektion eines von bel-
 den oder diese können jene wer-
 den.

expletiv = extempore III
 wenn praktisch die expletive ein-
 fach sozusagen selbst zum wenn-
 siessowollen inhalt nichtwehr wer-
 den sieverstehn dann wohl ist
 halt wirklich eben der sinn fak-
 tisch selbst tatsächlich in frage
 oder so gestellt zumbeispiel gelb
 oder

exposition n2 = exartikulation und
 exzell
 ndas ende, der anfang, der wiederan-
 fang"

exposition n3 = extrapolation n3 =
 extempore IV

asynchron, in jeder beliebigen reihen-
 folge spielbar, einzelne abschnitte
 können entfallen.
 abschnitte von höchstens 45", die mei-
 sten viel kürzer, viele fiktive oder

geschlichen
sache, in die
ierten, profiz
menten, Zusam

"haben wir uns
ganz verschiede
nur innerhalb v
sprachlichkeit
verstehens mögl
dingung der mögl
steckt, daß sie i
verstehen ist so
wie Glück, daß te
r sich in verschie
gen, zugleich steh
scheiden aus, legbar
da Sprache sprech
sprechendem/hörend
fährt, bewußt erst

Jeder nachgedanke kann zum
Jeder nachgedanke kann

es ist auch gut, und sog
bedingung alles lebens u
ganisation, daß keine Kr
chisch ist im hi...

extrapolation VII = extrapolation VI
jede extrapolation (im sinne von exten
siver permutation nicht nur der einzel
heiten, sondern auch aus diesen durch
permutation entstandenen superzeichen
und der aus diesen entwickelten neuen
kategorien) erweist sich, in irgend
einer richtung weit genug getrieben,
als entfernte extrapolation in irgend
einer anderen richtung, sogar irgend
einer anderen exposition.

extempore I
die folgenden sätzen können in jeder
beliebigen reihenfolge gespielt werden

exhumation II und exazerbation
f-moll, molto espressivo, ein
fingeres brahms-zitat, alles
zu spät-romantisch, nachdem nicht
die krankheit geheilt, sondern
nur an dem symptomen herumkurriert
wurde, kehrt diese in der gestei-
gerten form von zyklischen krisen
wieder.

hat der relativismus einmal ge-
lernt, die hinsichten zu trennen,
ohne deren historischen und ge-
sellschaftlichen stellenwert und
kausalnex, der sie erst zu be-
stimmen macht innerhalb des un-
wahren ganzen, voneinander zu un-
terscheiden, ist ihm alles eins
geworden; so wird ihm das neue
zum veralteten, das alte zum neuen
zum veralteten, das alte zum neuen
zum veralteten, das alte zum neuen

Musikunterricht aus sechs Epochen des 20. Jahrhunderts Eine Berichtskizze über Planung und Analyse von simulierten Unterrichtsstunden aufgrund von fachgeschichtlichen Quellenstudien

ULRICH GÜNTHER

*Hans Günther Bastian (Hg.): Umgang mit Musik. - Laaber: Laaber 1985.
(Musikpädagogische Forschung. Band 6)*

Sigrid Abel-Struth zum 60.,
Walter Gieseler zum 65.
und Helmut Segler zum 70. Geburtstag

1. Problemstellung und Projektziel

Nachdem bis Ende der 50er Jahre — und zum Teil weit darüber hinaus — die Beiträge zur *Fachgeschichte* dieses Jahrhunderts eine kritische und vor allem selbstkritische Auseinandersetzung mit der Musikerziehung im Dritten Reich ausgeklammert hatten (und das trotz Adornos politisch motivierter Kritik), ist seit den 60er Jahren auch diese Epoche mit ihren Ursachen und Folgen immer genauer untersucht worden, vor allem auch unter allgemeinen und gesellschaftspolitischen Fragestellungen. So haben wir heute einen guten und detaillierten Überblick über die Fachgeschichte im 20. Jahrhundert, eingebettet in allgemeinhistorische und sozialgeschichtliche Zusammenhänge, auch wenn eine zusammenfassende Darstellung noch nicht vorgelegt wurde.

Demgegenüber zeigt eine Analyse der Veranstaltungsverzeichnisse seit 1945, wie dürftig das *Lehrangebot* an fachgeschichtlichen Themen war und heute noch ist. Dabei sagt eine alte Wahrheit, daß jede Gegenwart ihre Vergangenheit enthält, die man kennen muß, um die Gegenwart und damit auch sich selbst erkennen und verstehen zu können. Nun reicht es freilich kaum aus, die Vergangenheit lediglich anhand von Daten und Namen darzustellen, selbst wenn man die benutzten Quellen nennt. Vielmehr muß die heutige Studentengeneration der Geburtsjahrgänge 1955-1965 erfahren und lernen können, wie die Daten und Namen zu einem Gesamtbild verdichtet wurden.

Solche Überlegungen brachten mich auf den Gedanken, mit Hilfe forschenden Lernens historische und gegenwärtige Musikpädagogik miteinander zu

verbinden, so daß die Studenten nicht nur lernten, gegenwärtigen Musikunterricht zu planen, zu realisieren, zu analysieren und zu bewerten, sondern auf ähnliche Weise auch Musikunterricht aus der Vergangenheit. Es ging also, anders gesagt, darum, Unterricht zu simulieren, so wie er früher möglicherweise ausgesehen hat. Voraussetzung dafür aber waren historische Studien verschiedenster Art. Zunächst galt es, sich klarzumachen, woraus Unterricht — und speziell Musikunterricht — überhaupt besteht, was ihn ausmacht. Dazu mußte diese — Unterricht genannte — „*Faktorenkomplexion*“ (Winnefeld¹) analysiert, mußten die einzelnen Faktoren methodisch isoliert und in ihrem historischen Kontext bestimmt und gewichtet werden, um sie dann wieder zu jeweils neuen „*Faktorenkomplexen*“, also Unterrichtsstunden, zusammenfügen zu können. Musikunterricht war also jedesmal der Ausgangs- und der Endpunkt, zugleich der Anlaß zu historischen Fragestellungen und deren methodisch bestimmter Beantwortung. Erkenntnis- und lerntheoretisch entscheidend aber waren die Produkte, die simulierten historischen Unterrichtsstunden, deren Grad an Stimmigkeit zumindest so groß sein mußte, daß sie den Ergebnissen und Erkenntnissen nicht widersprachen, die wir aus unseren historischen Studien gewonnen hatten.

Dieser komplexe methodische Ansatz war insofern reizvoll, als er immer wieder erkennen ließ, was man alles nicht wußte, also in Erfahrung bringen mußte, und nicht zuletzt deshalb zwang er dazu, nicht nur die quasi objektiven historischen Daten wie Gesetze und Erlasse oder Lehrbücher, Lehrpläne, methodische und didaktische Beiträge zu ermitteln und zu studieren, sondern darüber hinaus und vor allem zu fragen, wie denn wohl in dieser oder jener Epoche der Schul- und Unterrichtsalltag ausgesehen haben mag, was ja — um als Beispiel die 1950er Jahre zu nehmen — wohl nicht an A. Rosenstengels *Hundert schönen Studen*², nicht einmal an den *Beiträgen zu einer neuen Methodik* von E. Kraus und R. Schoch³ abzulesen war; denn Literatur dieser Art enthielt Empfehlungen für einen Unterricht, wie er nach Meinung der betreffenden Autoren sein sollte, jedoch nicht, wie er wirklich war oder gewesen war. Das leisten sogar in W. Kramers Anthologie⁴ nur wenige Beispiele, und selbst die lassen kaum etwas oder gar nichts von dem politischen, sozialen und pädagogischen Ambiente der jeweiligen Epoche erkennen. Aber gerade darum ging es uns. Deshalb mußten wir auch die Allgemeine Schul- und Unterrichtsgeschichte studieren, darüber hinaus die Sozialgeschichte des Lehrers⁵ und der Schule⁶, aber auch Schulgeschichten⁷ oder Erinnerungen an die Schulzeit⁸ und an die Lehrerzeit⁹; ferner arrangierten wir Gespräche mit Zeitzeugen.

Damit auch dieser Kontext kompetent eingebracht wurde, führte ich das Projekt gemeinsam mit einem Erziehungswissenschaftler durch und versicherte mich darüber hinaus immer wieder des Rates und der Hilfe von Historikern, Die Dauer des Projekts planten wir für zwei Semester; davon sollte das erste vornehmlich der Exposition und Klärung der Methodenfrage dienen. Ursprünglich hatten wir den Plan, alle Projektteilnehmer an der Simulation der Unterrichtsstunden aktiv zu beteiligen: die Studenten als Schüler, uns Dozenten als Lehrer oder Schulrat; außerdem wollten wir die Musikstunden vorn Hochschulinternen Fernsehen aufzeichnen lassen. Aber davon wurde uns mit dem Argument abgeraten, ein solches Spiel vor der Kamera könnte bei Laien allzu leicht zur Karikatur werden; deshalb suchten wir uns Lehrer, die bereit waren und sich in der Lage sahen, mit ihren Schülern solche historischen Stunden zu planen und zu realisieren.

Nun spielte der Zufall mit: Der Lehrer nämlich, der die erste historische Schulgesangsstunde simulierte, ließ diese mehr aus privatem Interesse vom Schulassistenten mit Hilfe einer Videokamera aufzeichnen. Das Ergebnis überzeugte uns so sehr, daß wir auf unsere ursprüngliche Absicht zurückkamen und auch die übrigen Stunden aufzeichnen ließen, aber nicht mit Studenten und Dozenten, sondern mit Lehrern und Schülern als den Akteuren, und zwar in der jeweiligen Schule oder in der Studioklasse des Hochschulinternen Fernsehens.

Um welche sechs Epochen handelte es sich nun?

- *Jahrhundertwende*: Schulgesangsunterricht im Kaiserreich: Kretzschmars *Denkschrift* (1900) und seine *Musikalischen Zeitfragen* (1903)¹⁰ als Vorbereitung auf die Reformen des Schulgesangs ab 1908; Lehrplanänderungen in der preußischen Volksschullehrerausbildung (1901).
- *Weimarer Republik um 1930*: Die Kestenberg-Reform hat sich in neuen Richtlinien für den Musikunterricht und neuen Ausbildungsmodi für Musiklehrer manifestiert; die ersten Absolventen der neuen Musiklehrerausbildung sind im Amt.¹¹
- *Drittes Reich um 1940*: Die Reform des Gymnasiums (1938) ist eingeleitet, neue Richtlinien für Volks-, Mittel- und höhere Schulen sind erlassen, die ersten neuen Lehrbücher für den Musikunterricht entwickelt und veröffentlicht. Die Ausbildung der Volksschullehrer an den HfL wird auf drei Semester verkürzt (Lehrermangel), ab 1941 in fünfjährigen Kursen an den neugegründeten Lehrerbildungsanstalten (LBA) durchgeführt, wofür nicht mehr das Abitur, sondern der Volksschulabschluß vorausgesetzt wird.¹²
- *Nachkriegszeit um 1955*: Die Schulmusikerziehung ist auf dem Höhepunkt ihrer neomusischen Phase. Die programmatische Weiterführung der Kestenberg-Reform, die angeblich 1933 abgebrochen worden war, ersparte die (selbst)kritische Auseinandersetzung mit der NS-Zeit, in der die Schulmusikerziehung so viel Anerkennung und Unterstützung seitens des Staates erfuhr wie nie zuvor und nie mehr danach und während der tatsächlich alles so weiterlief wie vorher, indem die Kestenberg-Reform schrittweise verwirklicht wurde, wenn

auch — besonders in der Volksschullehrerausbildung — mit teilweise anderen, politischen Akzenten. Nach 1945 konnte man mit dem Rückgriff auf Kestenbergs zugleich um die NS-Zeit einen eleganten Bogen schlagen und doch so weitermachen wie bisher (wenn auch, selbstverständlich, ohne äußere NS-Attribute). Wenn nur Adorno nicht gewesen wäre! Dessen *Kritik des Musikanten* und *Thesen gegen die ‚musikpädagogische Musik‘* leiten nämlich ein neues Selbstverständnis der Schulmusikerziehung als „Schulfach Musik“ ein, samt einer selbstkritischen Auseinandersetzung mit der Fachgeschichte während des Dritten Reiches. Parallel dazu beginnt auch die Musiklehrerausbildung sich qualitativ und quantitativ zu ändern.¹³

- *Schulfach Musik um 1970*: Mit der beginnenden Bildungs-, Schul- und Hochschulreform einher geht der Aufbruch der Musikpädagogik und -didaktik. Diese entwickeln sich zu einer wissenschaftlichen Disziplin, öffnen sich inhaltlich und beginnen zugleich mit ihrer Systematisierung, auch in Form einer erneuerten Musiklehrerausbildung und musikdidaktischer Gesamtentwürfe, verbunden mit der Intensivierung und Institutionalisierung der musikpädagogischen und -didaktischen Forschung.“ Und schließlich als 6. Epoche die
- *Gegenwart zu Beginn der 80er Jahre*.

2. Projektmethode

Da der Aspekt der Vergleichbarkeit wichtig war, mußten wir zunächst nach einem Unterrichtsinhalt oder -thema suchen, das in allen sechs Epochen und in allen Schularten eine Rolle spielte. Eine gründliche Analyse der Musiklehrpläne seit der Jahrhundertwende ließ uns erkennen, daß nur das Thema „Lied und Singen“ in Frage kam. Eine Ausnahme schien uns für die Zeit um 1970 gerechtfertigt; denn damals steckte diese Thematik in einer Krise, weil sie nicht mehr umstandslos ihre jahrhundertealte Funktion als Ausgangs- und Mittelpunkt des Schulgesangs- oder Musikunterrichts behaupten konnte, wie das beispielsweise noch die niedersächsischen Richtlinien fürs Gymnasium von 1966 vorsehen, die (mit Ausnahme der Orientierungsstufe 5/6 mit eigenen Richtlinien) offiziell noch heute gelten.

Die Analyse brachte noch drei weitere für unser Vorhaben wichtige Ergebnisse:

- (1) Da es die Grundschule erst seit 1920 gibt, fielen die Klassenstufen 1—4 aus. Außerdem war zu bedenken, daß seit Einführung der organisatorisch selbständigen Gymnasialen Oberstufe 1972 nur noch die Jahrgänge 5-9 in allen Schularten vorhanden sind, das 9. Hauptschuljahr sogar erst seit den 60er Jahren; und dort, wo die Klassenstufen 5 und 6 als Orientierungs- oder Förderstufen zu selbständigen Organisationseinheiten zusammengefaßt bzw. abgetrennt wurden, bilden sogar nur noch die Klassen 7-9 die Sekundarstufe I aller weiterführenden Schulen.

- (2) Bis zur Kestenberg-Reform gab es in den Jungen-Gymnasien Gesangsunterricht nur in Sexta und Quinta. Er diente der Vorbereitung auf den Schulchor, an dem „die für das Singen beanlagten (sic!) Schüler“ von Quarta an teilzunehmen verpflichtet waren. (Allerdings ließen sich die meisten dann vom Chorsingen dispensieren.) Deshalb sahen wir für die Epoche um 1900 die Simulation einer Gesangsstunde in einem 5. oder 6. Jahrgang vor.
- (3) Auch die Reformen der 70er Jahre vermochten allenfalls punktuell etwas an dem traditionell großen Unterschied zwischen dem Musikunterricht an Volksschulen und an Gymnasien zu ändern. Das führte uns zu der Entscheidung, mit je einer Musikstunde auf den Jahrgangsstufen 7—9 einer Hauptschule und eines Gymnasiums zu beginnen.
- Der Beginn mit der Gegenwart hatte noch zwei andere Gründe. Zum einen lag sowohl den Studenten wie den unterrichtenden Lehrern und ihren Schülern die Gegenwart am nächsten; insbesondere hatten fast alle der etwa 20 Seminarteilnehmer bereits Unterrichtserfahrungen. Sie kannten die Aspekte Planung, Durchführung und Analyse von aktuellem Musikunterricht her und konnten sie unmittelbar nachvollziehen, ohne dabei auch schon die historische Dimension berücksichtigen zu müssen. Zum anderen bildeten diese beiden Stunden einen für uns wichtigen Ansatz zur Beantwortung der Frage, worin sich wohl die historischen Musikstunden von denen der Gegenwart (und untereinander) unterscheiden.

3. Zwei Musikstunden aus der Gegenwart (1981)

In zwei ausführlichen Vorgesprächen machten wir beide Lehrer mit unserer Absicht und den Zielen des Seminars bekannt und erörterten mit ihnen, wie sich wohl unser Themawunsch „Lied und Singen“ in den Gesamtzusammenhang ihres Musikunterrichts einfügen ließ. Davon hing auch die Auswahl einer dafür geeigneten Klasse ab, zumindest im Gymnasium; denn der Hauptschullehrer unterrichtete Musik nur in seiner eigenen Klasse, einem 9. Schuljahr. Es waren aber auch die äußeren Bedingungen und Voraussetzungen zu beachten, etwa daß die Hauptschulklasse vor ihrer Schulentlassung stand (und die meisten Schüler ohne Berufsperspektive waren) oder daß im Gymnasium gerade das schriftliche Abitur stattfand (mit Stundenplanänderungen, Vertretungen und der üblichen Unruhe). Ein anderer Gesichtspunkt

war der Fachraum: In der Hauptschule war er nicht nur dürftig ausgestattet; viel nachteiliger wirkte es sich aus, daß die triste Atmosphäre des riesigen Schulzentrums sich auch auf ihn übertrug. Im Gymnasium wiederum war er, obwohl gut ausgestattet, für die übergroße Anzahl der Schüler (34) viel zu klein. Die Hauptschüler erhielten erstmals in den beiden letzten Jahren ihrer Schullaufbahn Musikunterricht (2 Wochenstunden) und arbeiteten gegenwärtig an einer Unterrichtseinheit mit dem Thema „Musik machen — Gestaltungsmittel der Musik“, in das sich unser Themawunsch gut einfügen ließ. Demgegenüber fiel er in der 8. Gymnasialklasse (1 Wochenstunde Musik) aus dem Rahmen. Deshalb schob der Lehrer eine besondere Stunde ein mit dem für diese Klasse neuen Thema „Parodie auf das Volkslied ‚Im Frühtau zu Berge‘ — Analyse und Diskussion“. Das Thema war den Schülern zuvor angekündigt worden mit der Aufgabe, Textvarianten vorzubereiten. Da offen war, was die Schüler vorschlugen, wollte der Lehrer sein Vorgehen ad hoc entscheiden; diese Methode hielt er ohnehin für optimal. Der Hauptschullehrer dagegen legte eine schriftliche Planung vor. Dafür habe er vier Stunden gebraucht, und deshalb könne er auch nicht den von uns erbetenen „Alltagsunterricht“ (im Gegensatz zu einer ‚Vorführstunde‘) geben, was er ohnehin in Anwesenheit Fremder für nicht möglich halte.

Beide Lehrer waren auf das Experiment gespannt, auch weil keiner von ihnen bis dahin sich selbst beim Unterrichten per Videoaufzeichnung hatte beobachten können. Die Videoaufzeichnungen wurden dann in ihrer Anwesenheit vorgeführt und analysiert. Wichtiger für unseren Zusammenhang war indes die Frage, was für gegenwärtigen Unterricht kennzeichnend sei. Um sie zu beantworten, zogen wir zum Vergleich eigene Unterrichtserfahrungen heran, die wir als Schüler, als Praktikanten oder als Lehrer gemacht hatten. Hier nur ein paar Stichworte:

- (1) *Medien* gibt es im Musikunterricht schon immer (Gesangbuch, Liederbuch, Chorbuch; Geige; Stimmgabel, Notentafel) — ganz früher: Monochord, Guidonische Hand.
- (2) *Planungsschritte*: Ohne sie sind planmäßiges Lernen und Lehren kaum möglich. Die Art, wie (noch) heute gelehrt und gelernt wird, geht ins wesentlichen auf Johann Friedrich Herbart zurück, der die Denkprozesse beim Lernen strukturierte; seine Nachfolger formalisierten sie („Formalstufen“).
- (3) *Leitfragen*: Gemeint sind Denkanstöße, Problemstellungen; auch sie gibt es schon immer im Zusammenhang mit Unterricht; allerdings haben gerade sie sich ganz besonders stark verändert.
- (4) *Arbeitsaufträge, Gruppenarbeit*: In dieser oder ähnlicher Form (also wie in den Musikstunden gehandhabt) gibt es sie seit der gesetzlichen Schulpflicht (z. B. Abteilungsunterricht in der Einklassigen Dorfschule), allgemeiner auf alle Schulformen und -arten bezogen seit der

Reformpädagogik; u. a. Kerschensteiners „Arbeitsschule“ und „Arbeitsunterricht“ (Primat der *Sache*); Gaudigs und Scheibners „freie geistige Tätigkeit für die Entfaltung der Persönlichkeit“; Gruppenunterricht in Petersens „Jena-Plan!“-Schule; Jödes „Schaffendes Kind in der Musik“; Steiners „Waldorfpädagogik“; Ottos „Freier Gesamtunterricht“; Haases, Kreischmanns und Reichweins „Vorhaben“: Bei allen spielten — als Reaktion auf den kasernenhofmäßigen Unterricht der Lern- und Drillschule des 19. Jahrhunderts — Selbsttätigkeit und Selbständigkeit des Schülers eine wesentliche Rolle („Vom Kinde aus“ — Primat des *Schülers*). Mit diesen Ansätzen der Reformpädagogik seit etwa der Jahrhundertwende zusammen hängen auch die Punkte 5 und 6:

- (5) *Sitzordnung, Umgangsformen*: Berthold Ottos Familientisch, Kretschmanns Gesprächskreis, von der Gruppenarbeit beim „Vorhaben“ ganz zu schweigen; desgleichen
- (6) *Antworten der Schüler* im Sinne von „so oder auch anders“ im Gegensatz zu „nur so und nicht anders“.¹⁵

Darüber hinaus machten die beiden Lehrer darauf aufmerksam, daß sich in den vergangenen etwa zehn Jahren vor allem zwei Tendenzen herausgebildet hätten, die sich nach ihrer Beobachtung und Einschätzung teils verstärkten, teils immer wieder Rückschlägen ausgesetzt seien; sie betrafen

- das Klima, die Atmosphäre des Unterrichts. Immer mehr Lehrer gingen offener, freier, kameradschaftlicher mit ihren Schülern um, nähmen sie als Partner ernst, ohne daß dadurch ihre Kompetenz und Autorität litten. So seien jedenfalls, aufs Ganze gesehen, Lehrer und Schüler früher nicht miteinander umgegangen, vielleicht noch nicht einmal vor zehn Jahren — wenn man von den üblichen Ausnahmen absähe;
- die Art, wie Schüler Fertigkeiten und Fähigkeiten, Kenntnisse und Erkenntnisse gewinnen, nämlich soweit möglich auf verschiedenen Wegen und aufgrund *ihrer* konkreten Erfahrungen, individuell und zugleich kooperativ — ganz im Gegensatz zu der herkömmlichen Vorstellung, daß das Lernen aller Schüler gleichzeitig und gleichmäßig (vor 100 Jahren überall in Preußen!) voranzuschreiten und zu den gleichen Ergebnissen zu führen habe, was man übrigens noch zu Beginn der 70er Jahre mit Hilfe von differenzierten Curricula mit genauen Lernzielbestimmungen, mit Lernprogrammen und sogar mit computerisiertem Lernen erreichen wollte.

4. *Musikerziehung heute und früher*

Der sich anschließende Versuch, Faktoren oder Komponenten von Unterricht systematisch zu ermitteln und zu benennen, die im Vergleich mit früher gleichgeblieben sind oder sich verändert haben, bildete eine Brücke zu

unserer ersten historischen Unterrichtsstunde, einer Schulgesangsstunde um 1900. Auch hierzu nur einige Stichworte.

○ *Was ist gleich geblieben?*

Seitdem es Schulen und Unterricht gibt, wird „unterrichtet“, d. h. in der Institution Schule werden, relativ unabhängig vom Wechsel der Lernenden und der Lehrenden, Unterricht und andere pädagogische Beeinflussung (mal „heimlich“, mal „unheimlich“) organisiert. *„Die ursprüngliche und zentrale Funktion der Schule ist die methodisch geordnete Wissensübermittlung, der zusammenhängende, vorausgeplante Lehrgang“* (Geißler 1959)¹⁶ mit Hilfe bestimmter Medien (Schulbücher etc.) und aufgrund „verordneter“ Lehrpläne.

○ *Was hat sich geändert?*

- Einfluß von Staat und Kirche auf Lehr- und Lernprozesse in der Schule (Erlasse, Schulaufsicht, Lehrpläne, Prüfungsordnungen). Elementarschulen wurden eingerichtet und ihr Besuch wurde befohlen, *„damit der höchstschädlichen und dem Christentum unanständigen Unwissenheit vorgebeugt und abgeholfen werde, um auf die folgende Zeit in den Schulen geschicktere und bessere Untertanen bilden und erziehen zu können“* (Preußisches General-Landschul-Reglement 1763).
- Rahmenbedingungen wie Schüler-Relationen, Schulgebäude, Ausstattung, vor allem aber Schulorganisation: 1920 Einrichtung der Grundschule, damit Abschaffung der Vorschulen an Gymnasien; seit 1972 Verselbständigung der Grundschule und Hauptschule (anstelle der „Volkschule“) und der gymnasialen Oberstufe, Einrichtung von Orientierungs- oder Förderstufen, Gesamtschulen und Kollegschulen.
- Umfeld von Schule: ökonomische und soziale Bedingungen, damit auch Erwartungen an die Schule.
- Ausbildung der Lehrer: Einführung pädagogisch-didaktischer Studien für künftige Studienräte, fachlicher Studien für künftige Grund- und Hauptschullehrer.
- Schüler: Sozialbedingungen und Selbstverständnis.
- Lehrer-Schüler-Interaktion und Organisation der Lehr- und Lernprozesse.
- Artikulation und Stufung des Unterrichts: von Herbart über Rein zu Roth:

J. E Herbart: Vertiefung (Klarheit—Assoziation) und Besinnung (System—Methode)
W. Rein: Vorbereitung, Darbietung, Verknüpfung, Lösung, Zusammenfassung, Anwendung
H. Roth: Motivation, Schwierigkeiten, Lösung; Tun und Ausführen, Behalten und Ein-
üben; Bereitstellen, Übertragen, Integrieren

- Sozialformen, erwartetes Schülerverhalten: heute vornehmlich Sitzkreis, Gruppen- oder Partnerarbeit an Gruppentischen oder in Gruppenräumen — im Wechsel mit Plenum und Einzelarbeit; um 1900 dagegen „Erziehung zur Ordnung“:

„Die Kinder sitzen während des mündlichen Unterrichts in Reihen und angelehnt. Die Hände liegen gefaltet auf dem Tische. Zweckmäßiger erscheint es noch, (...) die Kinder nach vorn geneigt sitzen zu lassen, so daß sie die Unterarme waagrecht in Richtung des Schultisches neben- oder übereinander auf demselben liegen haben.

Das Anzeigen kann in solcher Sitzstellung viel bequemer geschehen, indem einfach der rechte Unterarm in senkrechter Richtung und danach wieder in seine vorige Lage gebracht wird. Die Füße stehen parallel auf dem Tritte oder dem Erdboden. Das Auge ist auf den Lehrer gerichtet.

Alles Umsehen, Sprechen mit dem Nachbarn, Spielen mit den Fingern ist nicht zu dulden. Das Melden geschieht mit dem Zeigefinger der rechten Hand; sie darf dabei nicht von der anderen unterstützt werden. Beim Antworten hat sich das Kind zu erheben, gerade zu stehen, die Hände ruhig zu halten, in vollständigen Sätzen laut und rein zu sprechen.

Beim Sprechen und Zeichnen ist besonders auf die Haltung des Körpers, der Feder. etc. zu achten (...) Das Aufnehmen der Tafeln und Bücher geschieht von der ganzen Klasse auf Kommando, ebenso das Weglegen.

Schreib- und Zeichenbücher werden nach Zählen zusammengenommen. Auf ‚eins‘ fassen alle Schüler das zugemachte Buch an, auf ‚zwei‘ schiebt der letzte einer Bank das seinige dem Nachbarn zu, der beide auf ‚drei‘ weiterbefördert usw. Die Reihenfolge der zusammengelegten Bücher muß der Reihenfolge der Schüler entsprechen. In ähnlicher Weise geschieht auch das Austeilen der Bücher.“ (Aus einem Ratgeber für Volksschullehrer aus dem Jahre 1900)

- Unterrichtsinhalte und -gegenstände: Vom Einüben und Singen auswendig gelernter Texte und Melodien von Kinder-, Schul- und vaterländischen Liedern und von Chorälen samt Atemübungen, Stimmbildung, Chorsingen (Schulgesang um 1900) über Musikunterricht als Musische Erziehung mit Lied und Singen in der Gemeinschaft weiterhin als Ausgangs- und Mittelpunkt (1925-65) zum „Schulfach Musik“ (Segler/Abraham 1966)¹⁷ mit Venus' fünf „vorrangigen Verhaltensweisen in der Musik“: Produzieren, Reproduzieren, Rezipieren, Transponieren/Transformieren, Reflektieren¹⁸ (seit Ende der 60er Jahre).

*

Die folgende Darstellung der Gesangsunterrichtsstunde um 1900 soll als Beispiel dienen für unser Verfahren beim Simulieren der historischen Unterrichtsstunden.

5. Vorbereitung und Planung einer Schulgesangsstunde um 1900

Daran nahm auch der Lehrer teil, der die Stunde halten wollte. Wir beschäftigten uns mit den Verhältnissen an den Gymnasien um die Jahrhundertwende (Organisation, Ausstattung, Kollegien, Sozialisation der Schüler und der Lehrer, Schüler-Lehrer-Interaktion, Sozialformen des Unterrichts), mit dem Schulgesang damals (Lehrpläne, Inhalte, Methoden, seiner Funktion im Gymnasium, Stellung der Gesangslehrer in den Kollegien), und zwar anhand von Untersuchungen und Dokumenten (Kretzschmar 1903, Rolle 1913, Braun 1957, Heise u. a. 1973, Dietrich 1973, Kramer 1981).¹⁹ Sehr ergiebig war das Gespräch mit einem über 80jährigen, der sich als Volksschullehrer nach der Prüfungsordnung von 1910 zum Gesangslehrer an höheren Lehranstalten weiterqualifiziert hatte und in den 40er Jahren in der Lehrerbildung tätig war; da er jahrzehntelang im Oldenburgischen tätig gewesen war, ermöglichte uns seine Darstellung auch einen Vergleich mit den preußischen Verhältnissen.

Dieses Gespräch hatte uns erneut verdeutlicht, wie zentral, ja entscheidend die Person des Lehrers war (und ist). Auf diesen Punkt waren wir schon im Zusammenhang mit den beiden Gegenwartsstunden gestoßen, als wir von den beiden beteiligten Lehrern erfuhren, welche Ausbildung sie genossen hatten. Der Gymnasiallehrer, ursprünglich Pianist und Privatmusiklehrer, war in den 60er Jahren während des großen Lehrermangels gebeten worden, als Musiklehrer auszuhelfen; inzwischen ist er längst fest angestellt. Der Hauptschullehrer hatte um 1970 an der PH Musik lediglich als didaktisches „Nachweisfach“ absolviert; die seinerzeit erworbene Kompetenz beurteilte er jetzt als fast ganz überholt; neue Anregungen erhalte er vorwiegend von Studenten.

Und schließlich stellte sich uns die Frage, wann und wie wohl ein Schulgesangslehrer, der um 1900 unterrichtete, ausgebildet worden war. „Unser Lehrer“ war 36 Jahre alt, er wäre also 1864 geboren worden, hätte 1878-84 die Präparandenanstalt und — nach Bestehen einer recht anspruchsvollen Aufnahmeprüfung — das Lehrerseminar besucht, möglicherweise nach vier Jahren Schuldienst die 2. Lehrprüfung und 1890 am Königlichen Institut für

Kirchenmusik in Berlin die Aufnahmeprüfung für die Ausbildung zum Gymnasialgesangslehrer bestanden. Allerdings mußte er dort auch nachweisen, daß er „*die Kosten seines Unterhalts (für ein Jahr) aufzubringen vermag, ohne dadurch in der regelmäßigen Teilnahme am Unterricht gestört zu werden*“ (Statut 1882, bei Braun 1957, 24). In dieser Ausbildung betrug die wöchentliche Unterrichtszeit 40 Stunden, darunter für Orgel 15, Klavier 12, Violine 4, Kontrapunkt 3, sowie Gesang, Harmonielehre, Gregorianik je 2 Stunden. (Übrigens unterrichteten um 1900 auch noch Lehrer bis zum Geburtsjahrgang 1835, die nach den Stiehlschen Regulativen von 1854 und der Ausbildungsordnung des Berliner Kirchenmusikinstituts von 1833 ausgebildet worden waren.)

Kretzschmars Ausbildungsreform begann 1910 (Verlängerung auf drei Semester), erst 1913 wurde das Fach Methodik des Schulgesangs eingeführt (Rolle 1913). Die letzten so zum Gymnasialgesangslehrer ausgebildeten ehemaligen Volksschullehrer sind 1965 pensioniert worden. Auch die neue Musiklehrerausbildung nach der Prüfungsordnung von 1922 wirkte sich nur sehr zögernd aus. So gab es 1933 nur knapp 160 fertig ausgebildete Musikstudienräte für die rund 2500 Gymnasien im Deutschen Reich, 1952 insgesamt 400 Musikstudienräte für 1600 Stellen in den elf Bundesländern mit Westberlin, 1965 1200 Musikstudienräte für rund 2000 Stellen. Die übrigen Stellen wurden, wenn überhaupt, mit Hilfskräften besetzt. Es liegt auf der Hand, daß sich, allein dadurch bedingt, die verschiedenen Reformansätze in unserem Fach nur sehr allmählich und punktuell, an manchen Stellen kaum oder überhaupt nicht durchsetzen konnten. Von der Lage seit 1980 ganz zu schweigen.

*

Zusammengefaßt ergaben sich für unsere Planung der Stunde um 1900 folgende Gesichtspunkte: *Ziel* des Gesangsunterrichts um die Jahrhundertwende waren Vomblattsingen und damit bewußtes und selbständiges Singen in Chor, Kirche und Feiern. Da die Inhalte — fast durchweg Lieder und Choräle — im einzelnen vorgeschrieben waren, ging es nur um den richtigen Weg zu diesem Ziel, um die „*Methode*“: Sie war synthetisierend, ging also von isolierten Elementen aus und sollte zu einer, zunächst nur vom Lehrer vorstellbaren Ganzheit führen, dies alles nur mit Hilfe der Stimme. Hinzu kamen Gehör- und Treffübungen, Notenamen und -schrift, Dur-Tonleitern von C aus. Wichtig waren Atmen und Aussprache. Da die unteren Klassen meistens

sehr groß waren, sollten Klassen- und Einzelgesang abwechseln. *Inhaltlich* sollten beim Liedgesang theoretische Belehrung und praktische Übung abwechseln. Gesungen wurde ohne Instrumentalbegleitung; allenfalls durfte die Geige bei Anstimmen und Stimmenhalten helfen und der Lehrer nur bei der Stimmbildung vor- und mitsingen. Besonders wichtig waren die *Texte*, die die Schüler mit allen Strophen auswendig können mußten, weil die Textinhalte der Charakterbildung dienen sollten. Deshalb mußten sie mit allen Strophen gelernt und gekonnt werden. Besonderer Wert wurde auf die *Unterrichtsdiziplin* gelegt; Vorbild dafür war das Militär (vgl. auch den *Ratgeber für Volksschullehrer* von 1900). Aber nur wenige Lehrer — das zeigen Visitationsberichte (Holtmeyer 1975)²⁰ — konnten Disziplin auch halten. Sie hatten allerdings bis zur Kretzschmar-Reform 1910 keine Unterrichtsmethodik kennengelernt und mußten häufig mit Klassenzusammenlegungen (bis 200 Schüler) fertig werden; nicht selten jedoch schmolz umgekehrt die Schar der Getreuen um den Gesangslehrer auf eine Handvoll zusammen, weil sich die meisten Schüler dispensieren ließen, so „*daß der Gesangsunterricht auf unseren Gymnasien durchschnittlich der Musik mehr schade als nütze und ihr Ansehen sehr stark vermindere*“, wie Kretzschmar 1903 in seinen *Musikalischen Zeitfragen* kritisierte. Deshalb schlug er dort vor allem drei Reformen vor: Abschaffung der Dispensation, Klassenunterricht in allen Jahrgängen sowie Reform der Lehrerausbildung, u. a. mit dem Ziel, die Gesangslehrer den anderen Kollegen gleichzustellen („*in Bildung und Stellung ebenbürtige Männer*“, S. 35f.); denn bis 1913 galten die Gesangslehrer als „technische“ Lehrer und rangierten nach Ansehen und Vergütung noch hinter den Zeichenlehrern. Kretzschmars Vorschläge flossen zwar in die Reformen zwischen 1907 und 1914 ein, aber der Erste Weltkrieg verhinderte weitgehend deren Verwirklichung.

Schließlich machte uns unser Lehrer, ein Musikstudienrat in der IGS Aurich, mit seinen eigenen Vorbereitungen und seiner Stundenplanung bekannt. Er hatte über Lehrpläne und Verordnungen (bei Braun 1957, Nolte 1975)²¹ hinaus Bückens *Handbuch der Musikerziehung* (1931) sowie Texte u. a. von Hentschel, Kehr, Kretzschmar und Rolle studiert (bei Heise u. a. 1973) und mit den Schülern einer 6. Klasse bislang zweimal „geprobt“, damit sie die Aufgabe verstanden und die damit verbundenen Probleme und Verhaltensweisen erkennen konnten: das erste Mal eine Deutschstunde, das zweite Mal eine Gesangsstunde nach Kehr u. a. (bei Heise u. a. 1973 und Kramer 1981). Obwohl sich dort die meisten Autoren auf die Volksschule beziehen, ließen sich ihre Vorschläge aufs Gymnasium übertragen, wie ein Vergleich des Ge-

sangsunterrichts in beiden Schularten ergeben hatte. In beiden „Probestunden“ verfuhr der Lehrer, wie im Ratgeber beschrieben: Bücher verteilen auf Kommando; melden; nur antworten, wenn gefragt, dabei aufstehen; mit gefalteten Händen auf den Lehrer schauen . . . Die Schüler reagierten sehr positiv auf die ganze Unternehmung. (Allerdings erfüllte der Lehrer einen ihrer Wünsche nicht, nämlich auch mal einen von ihnen zu verhauen.) Nach einer weiteren Probestunde — vor allem als Übung für den filmenden Schulasistenten — sollte der „Ernstfall“ stattfinden: ca. 10 Minuten Einüben eines typischen Schulliedes, dann 10 Minuten Musiklehre (Tonleiterübungen nach Rolle). Dabei nahm der Lehrer den Anachronismus in Kauf, daß Rolle mit seinem 1913 veröffentlichten Buch Vorschläge machte, die den bis dahin bestehenden unbefriedigenden Zustand verbessern sollten.

6. *Verlauf und Analyse der Unterrichtsstunde um 1900*

Die Stunde verlief wie geplant. Zu Beginn stimmte der Lehrer die Schüler ein, indem er auf dem Klavier eine Collage mit vaterländischen Liedern aus jener Zeit wie *Der Gott, der Eisen wachsen ließ* oder *Deutschland über alles* intonierte. Es folgte das Einüben des Liedes *Stille, stille, mäuschenstill, weil's der Lehrer haben will; denn wir Kinder sind noch klein, müssen immer artig sein* — zeilenweise, teils getrennt nach Jungen und Mädchen, teils gemeinsam, zunächst Text, dann Melodie mit Unterstützung des Klaviers (einstimmig), schließlich das ganze Lied; (Dauer 15 Minuten). Währenddessen mußte ein Mädchen, das die Hände nicht gefaltet hatte, zur Strafe in der Ecke stehen. Für das zweite Stundenthema wurden zunächst Lehrbücher ausgeteilt, reihenweise nach Kommando. Anschließend „Wiederholung und Festigung“ der C-Dur-Tonleiter: vor- und rückwärts aufsagen, einzeln und im Chor. Hausaufgabe: diese Übung zehnmal aufschreiben. Abschließend wurde die Lage der Halbtöne geklärt, Hilfsmittel waren das Notenbild an der Tafel und die Gitarre (um die Abstände auch sichtbar zu machen). Mit dem Merksatz: „Die Töne einer Tonleiter haben entweder einen halben oder einen ganzen Ton Abstand“, der vom Lehrer vor- und von den Schülern nachgesprochen wurde, schloß die Unterrichtsstunde (Gesamtdauer 25 Minuten).

Für die Stundenanalyse waren drei Arbeitsgruppen gebildet worden mit der Aufgabe, kritisch zu prüfen, inwieweit Inhalt und Methode, Verhalten und Interaktion sowie äußere Bedingungen wie Kleidung, Wandschmuck den

von uns zuvor ermittelten Daten zum Gesangsunterricht um 1900 entsprachen. Stichwortartig die Ergebnisse

- zur Koedukation: Sie war nur dort erlaubt, wo die Anzahl der Jungen nicht ausreichte, um den Bestand eines Gymnasiums zu sichern, etwa in kleinen Provinzstädten, die zumeist sehr stolz auf ihr in vielen Fällen traditionsreiches Gymnasium waren;
- zu Inhalt und Methode: Das Lied war zwar prototypisch für die geistlosen Schullieder jener Zeit, aber doch eher jüngeren Jahrgängen angemessen. Verpönt und sogar verboten waren seinerzeit das Vor- und Mitsingen des Lehrers und der Einsatz des Instruments beim Singen; der Gebrauch der Gitarre war unhistorisch. Demgegenüber erschienen die Wahl des Musiklehrethemas, dessen Aufbereitung und das methodische Vorgehen zeitgemäß. Eine „Musikstunde“, von der der Lehrer eingangs sprach, oder einen „Musikunterricht“ gab es erst ab 1925, bis dahin „Gesangsunterricht“;
- zu Verhalten und Interaktionen: Das Auftreten des Lehrers vor der Klasse erschien als zu verbindlich, nicht autoritär genug, wenn er sich beispielsweise bei den Schülern für eine passende Antwort bedankte. Die Schüler wurden seinerzeit nicht mit ihren Vornamen, sondern mit dein Nachnamen angeredet. — Die Kinder dieser 6. Klasse waren viel weiter entwickelt als Quintaner damals (Problem der Akzeleration).
- Ein Lehrer im kurzärmeligen Sommerhemd vor der Klasse war um 1900 undenkbar. — Der Lärm, der durch das Stühlerücken beim Aufstehen entstand, wurde seinerzeit durch feste Schulbänke vermieden. — Das Bild des Großherzogs von Oldenburg an der Wand des Klassenzimmers gehörte nicht in eine Auricher Schule; denn Aurich war bis 1945 preußisch.

7. Fortsetzung des Projekts — Ergebnisse und Folgerungen

Die zweite historische Stunde, die im folgenden Semester vorbereitet und verwirklicht wurde, sollte das Jahr 1930 spiegeln. Dazu untersuchten wir die Reformansätze auf dein Hintergrund von Schule und Lehrerbildung vor 1918. Kind, Entwicklung, Leben, Natur, Erlebnis, Gemeinschaft, Arbeit, Arbeitsschule, Gesamtunterricht, Selbsttätigkeit waren einige Stichworte, die verschiedene „Pädagogische Bewegungen“ und Pädagogen seit der Jahrhundertwende charakterisierten und die „pädagogische Bewegung in Deutsch-

land“ (Nohl) ausmachen; sie artikulierten sich — unter den veränderten politischen Verhältnissen nach dem Ersten Weltkrieg — in verschiedener Weise.“

Unser wichtigstes Erkenntnisinteresse, das wir bis zu den beiden Musikstunden um 1970 („1. Satz des Streichquartetts op. 11 von Mendelssohn“ und „Experimentelle Klangerprobung“ unter dem Aspekt „Wo sich nichts bewegt, ist nichts zu hören“ — beide jeweils in einem 5. Schuljahr) verfolgten, war die Frage, welche Elemente — aufgrund unserer historischen Studien — sich über die Jahrzehnte im Musikunterricht erhalten haben. Dabei spielten die Aspekte Sozialisation von Schülern und (vor allein) von Lehrern, deren Ausbildung, die politischen Vorgaben, die gesellschaftlichen und bildungspolitischen Veränderungen eine entscheidende Rolle. Unbestreitbar sind die Nachwirkungen der Musischen Erziehung mit ihren irrationalistischen, autoritären und restaurativen Tendenzen. Ihr Wiederaufleben gegen Ende der 70er Jahre läßt erkennen, daß auch die sachbezogene Phase der Musikpädagogik seit Beginn der 60er Jahre die Intensität und scheinbare Selbstverständlichkeit der Musischen Erziehung kaum hat erschüttern können, obwohl deren ideologische Anfälligkeit und politische Korruption während des Dritten Reiches inzwischen erforscht und bekannt gemacht waren. Selbst das Jahrzehnt der Curriculum- und Lernzieldiskussion, die 70er Jahre, wurde von einer musisch gefärbten Schulmusikerziehung überstanden.

*

Im Verlauf unseres Vorhabens hatte uns immer die Frage beschäftigt, inwieweit die historischen Musikunterrichtsstunden die jeweilige Epoche kennzeichneten oder gar repräsentierten. Darauf fanden wir keine eindeutige Antwort, auch weil wir bei unseren historischen Studien immer wieder an Grenzen stießen und auf Lücken, die wir mit unseren Mitteln nicht schließen konnten und die uns erkennen ließen, was wir alles nicht wußten. Auch wurde uns, insbesondere bei der Beschäftigung mit der Literatur zur Reformpädagogik aus den ersten drei Jahrzehnten dieses Jahrhunderts, klar, daß sie in den allermeisten Fällen Ziele und Absichten, Pläne und Wünsche wiedergab, dagegen nur selten die Realität, die sie zwar verändern und überwinden wollte, die aber bei weitem überwog.

Und so ist es weithin bis heute geblieben: Auch die Fachliteratur der 60er und 70er Jahre spiegelt fast durchweg das Soll eines zu verändernden Musikunterrichts, kaum aber das Ist des Unterrichtsalltags, im Gegenteil. Viele Be-

obachtungen vor Ort zeigen, daß noch immer Ideen und Praktiken der Kostenberg-Reform und der Musischen Erziehung dominieren, und nicht selten läßt sogar noch das 19. Jahrhundert grüßen, wie wir es uns mit unserer Schulgesangsstunde um die Jahrhundertwende vor Augen führen wollten. So gesehen ist die von einem Diskutanten gestellte Frage, ob man die Überschrift dieses Berichts nicht vielleicht in „Die Kontinuität des Musikunterrichts seit 1900“ ändern sollte, weniger rhetorisch, als sie möglicherweise gemeint war.

Dem entsprach unsere wohl wichtigste Erkenntnis, daß nämlich Reformen nur dann eine Chance haben, zumindest ansatzweise verwirklicht zu werden, wenn sie von dem einzelnen Lehrer akzeptiert und verinnerlicht worden sind und wenn der gesellschaftliche und allgemeinpolitische Kontext dabei hilft, wenn er sie wenigstens nicht zu verhindern trachtet. Gegenwärtig erleben wir allerdings eher das Gegenteil.

Anmerkungen

- 1 Winnefeld, F.: Pädagogischer Kontakt und pädagogisches Feld, München 1957.
- 2 Rosenstengel, A.: Hundert schöne Stunden. Ein Lehrprobenbuch mit Hinweisen und Anregungen für einen fröhlichen Musikunterricht, Weinheim 4./6. Aufl. 1966.
- 3 Kraus, E./Schoch, R.: Der Musikunterricht. Heft 1: Die Improvisation im Musikunterricht, Wolfenbüttel 1954, Heft 2: N. Veckung des Formgefühls, 1955.
- 4 Kramer, W.: Praxis des Musikunterrichts in historischen Beispielen, Regensburg 1981.
- 5 Nave-Herz, R.: Die Rolle des Lehrers. Sozialgeschichtlicher Abriß der Lehrerberufe, Neuwied 1977.
- 6 Petrat, G.: Schulunterricht. Seine Sozialgeschichte in Deutschland 1750-1850, München 1979; Herrlitz, H.-G. u. a.: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart, Königstein 1981.
- 7 Haase, O.: Pennäler, Pauker und Pachanten. Geschichten aus dem Leben eines Schulmeisters, Hannover 1953.
- 8 Kempowski, W.: Immer so durchgemogelt. Erinnerungen an unsere Schulzeit, München 1974.
- 9 Meyer, W. (Seminarlehrer aus Oldenburg): Aus meinem Leben (1867-1953), Oldenburgisches Schulblatt (Sonderdruck).
- 10 Kretzschmar, H.: Musikalische Zeitfragen, Leipzig 1903.
- 11 Braun, G.: Die Schulmusikerziehung in Preußen, Kassel 1957.
- 12 Günther, U.: Die Schulmusikerziehung von der Kestenberg-Reform bis zum Ende des Dritten Reiches, Neuwied und Berlin 1967.
- 13 Günther, U./Jakoby, R.: Musik in der Lehrerbildung, in: Musik in Schule und Gesellschaft, hg. von E. Kraus, Mainz 1972.
- 14 Günther, U.: Zur Situation des Musikunterrichts und der Musikdidaktik, in: Günther/Ott/Ritzel: Musikunterricht 1-6, Weinheim 1982.

- 15 Vgl. zu (1) bis (6): Flitner, W/Kudritzki, G. (Hg.): Die deutsche Reformpädagogik, 2 Bde., Düsseldorf 1961f.; Ruß, W.: Geschichte der Pädagogik, Heilbrunn ⁸1968; Hoof, D.: Die Schulpraxis der Pädagogischen Bewegung des 20. Jh., Bad Heilbrunn 1969; Röhrs, H.: Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf in Europa, Berlin/Darmstadt/Dortmund 1980.
- 16 Geißler, G.: Die Situation der Schule in der Gegenwart, München 1959.
- 17 Segler, H./Abraham, L. U.: Musik als Schulfach, Braunschweig 1966.
- 18 Venus, D.: Unterweisung im Musikhören, Wuppertal 1969.
- 19 Kretzschmar, H.: s. Anm. 10; Rolle, G.: Didaktik und Methodik des Schulgesangunterrichts, München 1913; Braun: s. Anm. 11; Heise/Hopf/Segler (Hg.): Quellentexte zur Musikpädagogik, Regensburg 1973; Dietrich, T.: Unterrichtsbeispiele von Herbart bis zur Gegenwart, Bad Heilbrunn ⁴1973; Kramer: s. Anm. 4.
- 20 Holtmeyer, G.: Schulmusik und Musiklehrer an der höheren Schule, Phil. Diss. Köln 1975.
- 21 Nolte, E.: Lehrpläne und Richtlinien für den schulischen Musikunterricht in Deutschland vom Beginn des 19. Jh. bis in die Gegenwart, Mainz 1975.

Prof. Dr. Ulrich Günther
Husbrok 4
D-2900 Oldenburg

Erfahrungen mit Musik im Kindes- und Jugendalter in der Erinnerung Erwachsener. Teilergebnisse einer Auswertung von 600 Berichten

KARL GRAML

*Hans Günther Bastian (Hg.): Umgang mit Musik. - Laaber: Laaber 1985.
(Musikpädagogische Forschung. Band 6)*

Zur Sammlung der Berichte

Die ersten Berichte stammen aus dem Jahre 1966. Im „Seminar für Untersuchungen zur Frage der musikalischen Begabung“ (Pädagogische Hochschule Augsburg) entstand aus der Problemstellung „Wie kommt ein Mensch zu der Überzeugung, unmusikalisch zu sein?“ das Vorhaben, „Unmusikalische“ aus dem Bekanntenkreis der Teilnehmer zu bitten, ihre Erfahrungen und Erlebnisse niederzuschreiben, die zu dieser negativen Selbsteinschätzung geführt haben. Die starke Betroffenheit der Berichtenden, die sich an Begebenheiten und an Äußerungen der Erwachsenen bis in die Vorschulzeit zurück erinnern, war ebenso beeindruckend wie die dabei zutage tretenden Einstellungen und Wertungen von Eltern und Lehrern zu Fragen des Singvermögens, der Begabung u. ä. Die Auseinandersetzung mit der Thematik „Einstellung“ führte zur Planung einer umfangreichen Untersuchung, deren Durchführung sich über einen Zeitraum von 10 Jahren erstreckte. Ein Teil der bei der Befragung verwendeten Items ist den Elternaussagen aus diesen frühen Berichten entnommen. In der abschließenden Veröffentlichung 1982 findet sich eine Zusammenstellung kurzer Ausschnitte aus den Berichten „Unmusikalischer“, die paradigmatisch Faktoren aufzeigt, die den „Prozeß des Unmusikalischwerdens“ bestimmen: angenommene Vererbung, keine Anregung, Frustrierung, negative Konditionierung u. a.¹

Problemfälle zu analysieren, Ursachen für Vorurteile, Hindernisse, Störungen bei der Entwicklung musikalischer Fähigkeiten zu erkennen, war das Ausgangsmotiv für die Berichtesammlung. Ziel: Eltern, Lehrer und Studierende über vermeidbare Fehler zu informieren („*Die schwerwiegendsten Fehler in der Musikerziehung sind psychologischer Art.*“) Entsprechende Veröffentlichungen erschienen in den Zeitschriften *Schulreport* und *Elternblatt*.² Da die positiven Faktoren in einer musikalischen Entwicklung bzw. für eine musikalische Entwicklung nicht weniger wichtig und aufschlußreich sind als die negativen, beschränkte sich das Sammeln der Berichte etwa ab 1968 nicht mehr auf die selektierte Gruppe der angeblich Unmusikalischen.

Eine erste Auswertung nach hemmenden und fördernden Faktoren erfolgte 1970 anhand von 86 Berichten.³

Die Sammlung „musikalischer Lebensläufe“ wurde sporadisch weitergeführt. Der quantitativ größte Anteil stammt aus den Jahren 1974-1977. Damals waren musikdidaktische Grundkurse für alle Studierenden des Volksschullehramts verpflichtend, unabhängig davon, ob Musik als Prüfungsfach gewählt wurde oder nicht. Ich nahm die Gelegenheit wahr, die Studienanfänger — mit frischer Erinnerung an die Schulzeit besonders geeignet — anzuregen, ihre persönlichen positiven und negativen musikalischen Erfahrungen aufzuschreiben, sei es auch nur in Stichpunkten (freiwillig, anonym, manche mit Namen). Insgesamt wurden hier etwa 400 Berichte abgegeben, weitaus in der Mehrzahl Kurzberichte, aber auch sehr ausführliche; einige mit der Bitte, sie nicht vorzulesen oder zu veröffentlichen. Nach 1977 wurde nur noch in einzelnen, besonders interessanten Fällen ein Bericht erbeten, die letzten beiden 1984. Insgesamt eine Überfülle an Untersuchungsmaterial.

Zur Auswertung

Aktualisierung und Impuls für die längst geplante Gesamtauswertung der Berichte ergaben sich durch die Initiative der Ordinarien für Soziologie (Helga Reimann), Psychologie (Dieter Ulich) und Pädagogik (Erich Weber), die für das Sommersemester 1984 zu einem interdisziplinären Kolloquium zur Thematik „Lebenslauf- und Altersforschung“ einluden. Die vorliegenden „musikalischen Lebensläufe“, die unter dem Aspekt musikpädagogischer Forschung gesammelt wurden und in diesem Sinne ausgewertet werden sollen, erweisen sich auch aus der Perspektive der Lebenslaufforschung als sehr aussagekräftig. Das zeigte sich, als unser Auswertungsteam die ersten Teilergebnisse beim oben erwähnten Kolloquium vorstellte. Das Auswertungsteam: 3 Mitarbeiter am Lehrstuhl für Musikerziehung (Heidrun Haase, Bertold Marohl, Franz Mayr), 3 Studenten (Gundula Krebs, Bernhard Mayer, Renate Wolicki), ein Volksschullehrer (Theodor Staat) und der Referent.

Zur Themenstellung ist noch zu fragen, welchen Aussagewert die Erinnerung eines Erwachsenen an den Unterricht in der Schule hat. Sicher kann der gleiche Vorfall, der gleiche Unterrichtsgegenstand in der Erinnerung der einzelnen Schüler oder des Lehrers ganz unterschiedlich sein. Aber was der

einzelne von einer Sache, von einer Person, von einer Begebenheit in Erinnerung hat, ist prägend für seine Einstellung zu dieser Sache oder Person oder Begebenheit — unabhängig davon, ob seine Erinnerung den damaligen tatsächlichen Gegebenheiten entspricht. (Außer es findet eine intraindividuelle Korrektur statt.) Erinnerungen sollte man ernst nehmen.

Zum Auswertungsmodus: Die Fülle des Materials und die Vielfalt an Möglichkeiten des Analysierens zwingen zunächst zu einer groben Sichtung und Auswertung. Berichte mit ausführlichen Darstellungen, die von starker Betroffenheit zeugen, nennen wir „Intensivberichte“. Bei einer Veröffentlichung der Berichte und ihrer Auswertung werden solche Intensivberichte im Vordergrund stehen; aber auch die Kurzberichte geben Auskunft darüber, wie häufig bestimmte Ereignisse, Verhaltensweisen der Lehrer, Unterrichtsinhalte u. a. in positivem oder negativem Zusammenhang in Erinnerung bleiben, wie unterschiedlich hier die interindividuellen Reaktionen und Wertungen sind.

Nach den ersten Erfahrungen wurde eine Übersichtsskizze (Matrix) entworfen, aus der beim jeweiligen musikalischen Lebenslauf hervorgeht, wann und wodurch eine positive oder negative Einwirkung auf das musikalische Verhalten erfolgte. Auf der waagrechten Achse sind Bereiche des musikalischen Verhaltens und der Einstellung aufgeführt (Singverhalten, Instrumentenspiel, Musikhören, Theorie, Musikalität — jede Rubrik unterteilt in positiv und negativ).

Angaben zu Bereichen, die auf der Matrix fehlen, aber nicht minder wichtig sind (wie Tanz, Bewegung, Kreativität . . .), werden in der letzten Spalte notiert. Aussagen hierzu finden sich nicht so häufig, sind aber zum Teil sehr aufschlußreich und wesentlich.

Die Zeitachse ist senkrecht: Vorschulzeit (Familie, Kindergarten), Schulzeit (Grundschule, weiterführende Schulart), Erwachsenenalter. Die in den Berichten aufgeführten Personen werden in Abkürzungen (M = Mutter, Ln = Lehrerin u. ä.) an der entsprechenden Stelle eingetragen. Die abgebildete Matrix bringt in Stichpunkten die wichtigsten Informationen aus einem Bericht von 4 1/2 Seiten (Buchstabensigel sind weggelassen; die Zahlen dienen zum raschen Auffinden der entsprechend gekennzeichneten Abschnitte im Bericht). Die Übersichtsskizze liest sich etwa so:

Andy (B 633), ein Student, den wir persönlich kennen, ist bei den Großeltern aufgewachsen, war von Gleichaltrigen ziemlich isoliert . . .

250 solcher Stichpunktübersichten wurden von Mai bis September 1984 erstellt. Andys Bericht wird an den Anfang gestellt, weil hier — läßt man die

| | Singverhalten | | Instrumentalspiel | | Musikhören | | |
|--|--|---|---|------------|------------|---|--|
| | + | - | + | - | + | - | |
| Vorschulzeit Familie, Kindergarten | HEINTJE-Platten regen an; mit ca. 5 Jahren: "Gewiß habe ich oft mit-gesungen." | 3 | | | 2 | 1. Kontakt mit Musik in Familie nicht durch frühes Interesse an techn. Geräten, spez. am Plattenspieler. Mit 5 J. eigenen Plattenspieler (Weihn.) + HEINTJE-Platte; "große Leidenschaft" dafür. | In Familie nicht musiziert. |
| Schulzeit Grundschule, weiterführende Schulart | "eines der schlimmsten Erlebnisse in meiner musikal. Entwicklung in den 1. Schultagen (einzige Erinnerung); soll allein vorsingen (mit Papierharmonika) setzt sich weint. "Seit dieser Zeit habe ich das | | Bekommt v. d. Großeltern Tischorgel; spielt für sich allein. "5. Klasse: entscheidende Wende" durch Fachlehrerin F. Musik, hohe Lehr-erfolge. Beschreibung der Person; Ab Ende 5. Klasse KLAVIER-Unterricht | 4. Klasse: | | | 3. Klasse: Musizertage in der Klasse, Mitschüler spielt auf transport. elektron. Orgel Weihnachtslieder: "So ein Gerät wollte ich auch haben und spielen." |
| Erwachsenalter | Singen." | | Bei ihr. | | | | |

übrigen Details beiseite — ein Ereignis geschildert wird, das sowohl im Sinne der Lebenslaufforschung wie unter dem Aspekt der „Erinnerung an den schulischen Musikunterricht“ von exemplarischer Bedeutung ist. Im Rahmen der Lebenslaufforschung wird den „kritischen Lebensereignissen“ besondere Wichtigkeit beigemessen. „Kritische Lebensereignisse“, seien sie von po-

| Theorie | | Musikalität | | verschiedenes |
|---|---|-------------|---|--|
| + | - | + | - | |
| | | | | Bei den Großeltern aufgewachsen. Von Gleichaltrigen ziemlich isoliert. War nicht im Kindergarten. |
| "daß ich die größten musikalischen Fortschritte während d. Zeiten machte, in denen ich in THEORIE u. Praxis vom selben Lehrer unterwiesen wurde." | | | | Mit Händen u. Füßen gegen Einschulung gewehrt. Kam in "Problemklasse" (Mütter durften i.d. Klasse bleiben) 6.Klasse: Mus. Lehrerin empfiehlt Kurzform des mus.Gymnasiums (inzwischen leider abgeschafft). Aufgabe d. Plans einer Kfz-Mechanikerlehre. 7.-11.Klasse mus.Gymn., vielseitige Ausbildung. Kl. 12/13 Schulwechsel. Leistungskurs Musik. Musik- u. Klav. Unterricht beim gleichen hervorragenden Lehrer. Berufswunsch Musiklehrer. |
| | | | | Z. Zt. LA Musik/Realschule Zählt zu den besten Pianisten unserer Uni. |

sitiver oder negativer Wirkung, werden verstanden „als solche im Leben einer Person eintretenden Ereignisse, die eine mehr oder minder abrupte Veränderung in der Lebenssituation der Person mit sich bringen . . .“⁴ Die „entscheidende Wende“ (Zitat aus dem Bericht) tritt für Andy in der 5. Klasse Hauptschule ein, durch eine Fachlehrerin für Musik, die ihn so für Musik begeisterte,

daß er und seine Eltern (Besitzer einer Kraftfahrzeugwerkstätte) die ursprüngliche Berufsplanung ändern. Er wird Musiklehrer. Zur Person dieser Lehrerin schreibt Andy unter anderem:

„Sie war jung, nicht länger als vielleicht 5 Jahre im Schuldienst und eine echte musikalische Persönlichkeit. Sie sang gut, spielte hervorragend Klavier, außerdem Geige, Flöte und Orffinstrumente. Sie erzielte im allgemeinen recht hohe Lehrerfolge. Ein großer Teil ihrer Schüler musizierte auch nach der Schulzeit noch weiter oder behielt zumindest das Interesse an der Musik; einige ihrer Schüler wählten sogar Berufe, die mit Musik zu tun haben. Ein damaliger Klassenkamerad begann nach der Mittleren Reife Geige zu studieren (brachte es sogar bis ins Bayerische Landesjugendorchester) und studiert heute Orchestergeige in Frankfurt. — Nun, ich habe mich bis heute oft gefragt, wie die Musiklehrerin ein solches Interesse in uns wecken konnte. Ich kann es aber leider nur von meiner Situation aus schildern: Die Lehrerin war mir eigentlich schon sympathisch, bevor ich sie in Musik hatte, weil sie in unserer Klasse auch mein Lieblingsfach Werken geben sollte. Ziemlich zu Beginn der 5. Klasse lernten wir über „Eselsbrücken“ Noten und Notenwerte. Ich wendete das Gelernte zu Hause an meiner Tischorgel an und war fortan nicht mehr daran gebunden, nur nach Zahlen zu spielen. Dazu kam, daß in unserem Klassenzimmer ein Klavier stand. Wenn die Lehrerin die Klasse beim Singen begleitete, beschränkte sie sich nicht nur auf gelegentliche Akkordstützen, sondern begleitete ausgetüftelt, z. B. auch mit Vor- und Zwischenspielen. Sie scheute sich auch nicht, selbst ein Klavierstück zu spielen... So weckte sie mein Interesse am Musikunterricht, speziell am praktischen Musizieren. Wenn ich allein im Klassenzimmer war, ergriff ich jede Möglichkeit, auf dem Schulinstrument zu spielen. Nachdem ich die Lehrerin gefragt hatte, ob sie mir auf dem Klavier Privatunterricht erteilen würde, äußerte ich auch zu Hause den Wunsch nach einem Klavier (. . .) wurde mir der Wunsch erfüllt. Gegen Ende der 5. Klasse erhielt ich dann meinen ersten Instrumentalunterricht. Er ergänzte sich (auch aufgrund derselben Lehrkraft) prächtig mit dem Schulunterricht . . .“.

Das geschilderte positive „*kritische Lebensereignis*“ wurde durch eine „*echte musikalische Persönlichkeit*“ bewirkt, die im Betroffenen starke Sympathie erweckte.

Es ist ein Hauptziel unserer Auswertung, möglichst viel über Ursachen, Auslösungen von musikbezogenen Verhaltensänderungen zu erfahren. Dies ist insofern kompliziert, als die Reaktion auf ein gleiches oder ähnliches Ereignis individuell sehr unterschiedlich sein kann. Veränderungen können letztlich nur im Zusammenhang mit dem Persönlichkeitsbild, das sich aus dem Lebenslauf ergibt, interpretiert werden. „Die entscheidende Wende“ muß nicht abrupt geschehen wie bei Andy, „kritische Ereignisse“ können auch langsamer und leiser verlaufen.

Hierzu einige Abschnitte aus einem Bericht von Katrin, einer Studienanfängerin. Während Andy keine musikalische Anregung im Elternhaus hatte, schildert Katrin ausführlich und geradezu begeistert, wie und was daheim gesungen wurde: Volkslieder, Kunstlieder, Kirchenlieder, Arien . . ., Vater

spielte Klavier, es wurde improvisiert (auch mit den Kindern). Katrin faßt zusammen:

„So war bei uns Musik eine intensive Möglichkeit, sein Gefühl auszudrücken, und ich kann mich an keine Hemmungen erinnern. Als ich 5 Jahre alt war, hörte ich zum ersten Mal eine Sinfonie; ich glaube, es war Schuberts 7. in C-Dur. Es war eine sehr gute Plattenaufnahme, und ich war überrascht, daß man nach etwas so Schönerem noch weiterleben kann.“

Trotz dieser anscheinend optimalen Voraussetzungen entwickelte sich Katrins Beziehung zum Instrumentenspiel völlig anders als bei Andy:

„Etwa zu dieser Zeit beschloß ich, Schifferklavier zu lernen und Wandervogel zu werden, da mir schien, daß man dabei stets singen und musizieren könne und dazu noch in freier Luft. Wo ich das erste Mal Akkordeon hörte, weiß ich nicht, aber bis fast zu meinem 20. Lebensjahr übte dieses Instrument große Anziehungskraft auf mich aus. Da ich immer wieder Akkordeon zu lernen wünschte, entschlossen sich meine Eltern, mich, ebenso meine beiden Geschwister, mit 8 Jahren Klavier lernen zu lassen. Dummerweise kam etwa zur gleichen Zeit eine Schallplatte auf den Markt: *Wolfgang, von Gott geliebt*, eine Mozartplatte für Kinder.

Diese liebte ich sehr und hörte sie oft, und da mir diese Musik gefiel, meinte ich, was dieser Mozart konnte, müßte ich auch können. Da mein Vater ohne Noten auf dem Klavier spielte (er spielte auch Orgel, obwohl er keine Noten kannte), meinte ich, das alles sei leichtes Spiel. Mit großen Erwartungen begann ich den Klavierunterricht bei einer reizenden, jungen, sehr begabten Cembalospielerin (meine Eltern hatten seinerzeit sehr unangenehme Klavierlehrer gehabt und sich daher bei uns sehr um eine Könnlerin bemüht). Leider war sie keine Lehrbegabung.

Sie begann mit dem Erklären der Noten, die mir nie einleuchteten (wieso sollte, wo auf dem Papier doch gleicher Abstand ist, verschiedener akustischer Tonabstand sein?). Dazu kam, daß ich Legastheniker bin und so ohnedies keine Beziehung zu Noten fand. Dann waren die Übungen, die ich machen sollte, oft äußerst unmelodios und riefen meinen ganzen Widerstand wach. Wenn ich sehr widerborstig war, pflegte die Lehrerin selbst zu spielen, und der Unterschied zwischen ihrem und meinem Spiel machte mich noch ärgerlicher. Das Klavier, fast 100 Jahre alt, ein „Familienstück“, verstimmte sich ständig und stand, schwarz und überladen (wenn auch meine Mutter bereits allen abnehmbaren Zierrat entfernt hatte) in einer dunklen Ecke — schon dieser Umstand trug ihm keine Liebe meinerseits ein.

Zudem war die Zeit, zu der ich spielen durfte, sehr ungünstig — wir hatten 3 Tage in der Woche nachmittags Schule, und vormittags zu üben, war mir ein Graus, wenn man die Staubsauger in den Zimmern hörte usw. Abends, wenn ich in richtiger Stimmung war zur Übung, durfte ich nicht, weil mein Vater dann müde nach Hause kam und ihn unsere Stümperei ärgerte, ohne daß er das eigentlich wollte. Mittags war es im Hause verboten zu spielen und zu alledem teilte ich das Klavier noch mit meiner Schwester. Außerdem war ich häufig zu faul! Meine Eltern, jedem Zwang abhold, achteten nicht darauf, ob geübt wurde oder nicht; sie waren selbst als Kinder zu viel gezwungen worden. So kam ich oft in die Stunde, ohne geübt zu haben. Das gab ich natürlich nicht zu, und so seufzte die Lehrerin oft über die „unbegabten“ Kinder. (Meine ältere Schwester unterschied sich nämlich in dieser Richtung nicht von mir.) Einzig mein Bruder legte einen gewissen Eifer an den Tag und brachte es etwas weiter als zum *Fröhlichen Landmann*. Unser Vater war enttäuscht und versuchte, es uns nicht zu sagen, aber wir spürten es sehr. Meine Schwester und ich rührten kein Instrument an (jetzt erst beginnt sie, inzwischen

verheiratet und Mutter, Gitarre zu lernen und hat viel Freude daran). Für mich war die Frage eines Instruments erledigt; allein der Gedanke ans Klavierspielenmüssen erregte mir Übelkeit. Ich hörte allerdings mit unverminderter Begeisterung zu. Die 1 1/2 Jahre der erfolglosen Versuche bemühte ich mich völlig zu vergessen. . . Mit dem Singen hatte ich keine Probleme und freute mich über alle Gelegenheiten, Musik zu hören oder selbst zu singen.“

Diese Einstellung wurde durch den Musikunterricht in der Schule nicht verändert. Der Schluß von Katrins Bericht:

„Ich weiß noch, daß, als ich überlegte, Volksschullehrerin zu werden, der Gedanke, ein Instrument lernen zu müssen, mich stark abschreckte und ich mich erst entschloß, wirklich Lehrerin zu machen, als ich erfuhr, daß man keine Prüfung in einem Instrument abzulegen braucht. Durch meine Schwester, die — wie ich bereits erzählte — jetzt Gitarre spielt, beschloß ich, den Stier bei den Hörnern zu packen und gleich im ersten Semester mit dem Gitarre-Unterricht zu beginnen.

Bei den ersten beiden Stunden schon kam etwas dazwischen, so daß ich nicht kommen konnte; ich meldete mich also wieder ab. Ich kann nicht sagen, daß ich nicht ganz froh um den Aufschub bin. Andererseits habe ich jetzt wieder Zeit, Angst zu bekommen. . .“

Familie, privater Instrumentalunterricht, Freunde, Medien — viele außerschulische Begegnungen und Situationen können zu positiven oder negativen Weichenstellungen für den Verlauf der musikalischen Entwicklung werden. Mitunter wird der schulische Musikunterricht ohne erkennbare Wirkung hingenommen oder im Bericht gar nicht erwähnt. Es wird niemand überraschen, daß insgesamt bei den Erinnerungen an den Musikunterricht die Lehrerpersönlichkeit bzw. die Person des Lehrers eine sehr wesentliche Rolle spielt, positiv wie negativ. Hierzu wie auch zu anderen Schwerpunktthemen (Singverhalten, Instrumentenspiel) folgt ein Überblick über bisherige Teilergebnisse, in Stichpunkten zusammengestellt vom jeweiligen Themenbearbeiter. Die Rolle des Elternhauses wird thematisch miteinbezogen, weil aus den Berichten hervorgeht, daß die Erfahrungen in der Schule nicht von den Einflüssen aus dem Elternhaus abzugrenzen sind.

Erinnerungen an Lehrer (Bernhard Mayer)

„ . . . *Wenn keine Sympathie ist, klappt gar nichts.*“ Musik und ihre Vermittlung scheinen besonders stark mit dem persönlichen Verhältnis von Lehrendem und Lernendem verknüpft zu sein, weil Musik nicht nur die Ratio, sondern den ganzen Menschen — in seiner Emotionalität und Körperlichkeit — anspricht.

Die folgende Zusammenstellung von Aussagen möge einige Varianten dieses Verhältnisses charakterisieren.

Sympathie

Im Gymnasium hatten wir eine sehr nette Lehrerin (was immer noch das Wichtigste ist, denn wenn da keine Sympathie ist, klappt gar nichts), die uns das Leben leicht machte. Sie brachte uns gerade das Nötigste in Harmonielehre bei, hielt wenig Extemporalen und ließ uns meistens die Wahl beim Liedersingen. Sie spielte uns auf dem Klavier vor, und ab und zu durften wir Platten mitbringen (...) Der Unterricht war aufgelockert, sie hatte eine freundliche und einnehmende Art, alle kamen mit ihr aus. Wenn jemand strickte oder seinen Hunger nicht bezähmen konnte, sagte sie schon, daß es ihr nicht recht war, aber immer auf eine originelle Weise, so daß alle lachten — der Betroffene auch — und sie sich spielend durchsetzte. Sie verließ unsere Schule nach der 11. Klasse, und dann wurde es schlimm . . . (B 211)

Dort hatten wir einen netten Lehrer, der zugleich Kirchenchorleiter und Orgelspieler war. Mit ihm sangen wir meistens Volkslieder. Durch sein lustiges Wesen und seine gute Begleitung am Klavier wurde die Musikstunde eine echte Erholung. Beim Ausflug marschierten wir oft in den Wald, kochten Suppe, wofür jeder entweder Suppenwürfel oder Nudeln mitbringen mußte, und setzten uns nach dem Essen ums Lagerfeuer — unser Lehrer hatte sein Akkordeon dabei — und sangen aus vollem Halse . . . (B 212)

6.-11. Klasse Gymnasium: immer derselbe Musiklehrer, mit dem ich mich sehr gut verstand, und bei dem ich auch von der 6. bis einschließlich 12. Klasse Violinunterricht nahm; bei ihm durften wir viel mit eigenen Vorschlägen arbeiten; er hat es auch geschafft, so ziemlich die ganze Klasse für die Musik zu begeistern, und zwar für alle Richtungen der Musik; in der letzten Stunde vor Weihnachten veranstalteten wir mit ihm gemeinsam eine kleine musikalische Feier, zu der jeder aus der Klasse einen Beitrag gab; auch wenn's mal schief ging, ausgelacht wurde niemand . . . (B 173)

Antipathie

Wie ich erwähnt habe, lag mir am Unterrichtsfach Musik nicht sehr viel. Das mochte wohl daran liegen, daß mich eine ausgesprochene Antipathie mit beiden Musiklehrern verband, die mich abwechselnd während meiner Gymnasialzeit unterrichteten. Beide verstanden es ausgezeichnet, den Musikunterricht so fade als nur möglich zu gestalten: Zu Beginn der Stunde spielte der Lehrer eine Einleitung, die zum neu zu behandelnden Musikstück hinführen sollte, ab, drückte jedem der Schüler die entsprechenden Noten in die Hand, mit denen wir nun den Verlauf (...) des Stückes verfolgen sollten. Gegen Ende der Stunde gab er dann noch ein paar Hinweise zu dem Stück und schien froh zu sein, als endlich das Klingelzeichen zur Pause ertönte (...) Trotz dieser negativen Einstellung zum Unterrichtsfach Musik blieb ich im außerschulischen Bereich ein musikinteressierter Mensch . . . (B 171)

In der 2. Klasse bekam ich dann zu Weihnachten eine Melodica geschenkt, doch hatte ich gegen den Lehrer, der mir dieses Instrument „schmackhaft“ machen sollte, eine derartige Abneigung, daß ich sowohl am Spielen des Instruments keinen Spaß mehr haben wollte und mir dazu noch einen chronischen Husten holte; da ich bei jedem Fehler, den ich in der Stunde spielte, automatisch zu husten anfang (sozusagen als Tarnung), eine Angewohnheit, die ein halbes Jahr lang

blieb. So durfte ich dann aufhören, dieses Instrument zu spielen, was mir nur allzu recht war . . . (B 183)

Wir wollten mit unseren 11 und 12 Jahren bereits alle wie Erwachsene behandelt werden, auf keinen Fall wie kleine Kinder. Seine Methode, uns als kleine Kinder zu behandeln, hat dieser Lehrer auch später nie abgelegt. Wir mußten bis zur 6. Klasse (...) Stimmübungen machen. Schon wenn dieser Lehrer in die Klasse kam, mußten wir ihm mit leiser und feiner Kopfstimme den Gruß bieten. Die Hälfte der Klassenstunde verwandte er dann auf Stimmbildung, bei der er sich kleine Sprüchlein ausgedacht hatte, auf die wir antworten mußten, wie etwa: „Wie macht der Bulldogg?“ Antwort in einer bestimmten Tonhöhe, die am Klavier zuvor angeschlagen wurde: „Bo-bo-bo-bo“. Wurde in diesen Stunden gelacht, so gab es Verweise und Meldungen an den Rektor. Er selbst turnte in der Stunde über die Bänke hinweg, wenn er glaubte, daß ein Schüler unter der Bank sich mit etwas anderem beschäftigte. Der größte Teil der Klasse haßte diesen Mann aus tiefstem Herzen . . . (B 49)

Opposition

Ab der 7. Klasse galt der Musikunterricht bei meinen Freunden (was sich dann automatisch auf mich übertrug) als Fach, in dem man Opposition ausüben konnte. Diese Opposition drückte sich in jeglicher Verweigerung der Mitarbeit im Unterricht aus. Der Musiklehrer stand dem hilflos gegenüber; er wußte sich nicht zu helfen und geriet stets außer sich vor Wut. Wir machten uns eine Riesengaudi daraus, ihn regelmäßig fertigmachen. Unzählige Verweise legen davon Zeugnis ab. (B 447)

Lehrerwechsel

Ein Mädchen konnte. nicht besonders gut singen. Sie war unsicher in der Tonführung. Nach dem 2. Mal Vorsingen begann die Lehrerin eine Grimasse zu schneiden oder eine Bemerkung zu machen, die deutlich erkennen ließ, daß sie sich von vornherein im Klaren war, daß diese Schülerin eine schlechte Note erhalten würde. In der 12. Klasse erhielten wir erstmals eine neue Musiklehrerin. Diese munterte die Schülerin auf, gab ihr kleine Hilfen, wenn der Ton unsicher war, und siehe da, am Ende des Schuljahres sang dieses Mädchen eine wirklich gute Leistung. In der 13. Klasse hatten wir wieder die erste Musiklehrerin — eine abfällige Bemerkung, und die nämliche Schülerin sang wieder wie vor einem Jahr . . . (B 498)

Unsere Lehrerin erklärte zu wenig. Wer an der Tafel einen Fehler machte, erhielt sofort die Anrede „also wer wird denn so unmusikalisch sein und diesen Fehler begehen“. Die Lehrerin zeigte stets strengen Ernst, was mich von vornherein einschüchterte und meiner Meinung nach einen Kontrast zur Musik bildete. Ich kam nämlich mit der Vorstellung, eine Musiklehrerin sollte heiter und fröhlich wirken. Doch hier war es nicht der Fall. Es ging nun an das Blattsingen, worin ich doch keine Übung hatte. Schließlich war ich an der Reihe, und da ich nur musikalisch bin und nicht sehr musikalisch, klappte es nicht so ganz. Die Lehrerin warf mir einen durchdringenden Blick zu und schüttelte den Kopf. Sie meinte, es sei hoffnungslos mit mir und ich sollte mich schämen (...) Aber das alles sollte sich mit den Jahren ändern. Wir wurden einer neuen Lehrerin übergeben. Diese entsprach schon von ihrem äußeren Auftritt meinen Vorstellungen. Ebenso anders war der Unterricht. Ich lernte plötzlich Kadenzen und übte mich im Blattsingen. Musik wurde mir wieder zum Spaß und zur Freude. Meine schönste Erinnerung ist, wenn ich an den Sologesang unserer Lehrerin denke. Außerdem hörten wir viele Schallplatten und unterhielten uns über die Art von Musik . . . (B 176)

Zum Einfluß des Elternhauses (Gundula Krebs)

Bei einem Großteil der Berichte spielt das Elternhaus eine entscheidende Rolle. Angaben über den vorschulischen Einfluß — vor allem über die im Elternhaus vorherrschende Einstellung zur Musik — sind zwar verhältnismäßig knapp, jedoch aussagekräftig.

1. Positive Einstellung zur Musik im Elternhaus

1.1 Die Eltern zeigen sich aufgeschlossen für Musik und machen teilweise selbst Musik. Das Kind wächst in eine musikalische Umwelt hinein. Es wird gefördert, jedoch ohne Zwang. Damit ist die Entwicklung des eigenen Interesses und eine positive Einstellung zur Musik möglich.

Beispiel: B 66, Studentin (hier in Stichpunkten)

— musikalisches Elternhaus, es wird viel gesungen. — Viel Spaß am Musikunterricht in der Grundschule. — Besuch der Singschule. — Musikunterricht in der Realschule und im Gymnasium schlecht. — Wiedergewinnung der Freude an Musik durch eigene musikalische Aktivität. Eigenes Urteil über das Elternhaus: „Ich glaube, daß diese Stufe in der Kindheit den entscheidenden, ursprünglichen Faktor für mein heutiges Interesse an der Musik bildet.“

Beispiel: B 22, Studentin

— musikalische Entwicklung hauptsächlich durch Vater geprägt (Geiger im städt. Orchester); Hinführung zur Musik im allgemeinen. — Erwerb von Grundkenntnissen (Noten, Theorie . .)

„Musik bereitete mir also immer Freude, was ich dem Elternhaus vor allem verdanke.“

1.2 Durch eigene musische Interessen und Aktivitäten stellen die Eltern hohe Ansprüche, denen das Kind nicht gewachsen ist. Es verliert dadurch sein Selbstvertrauen, die Leistungsfähigkeit wird verringert. Es glaubt letztlich selbst, „unmusikalisch“ zu sein. Die Folge ist oft Lähmung jeglichen musikalischen Interesses.

Beispiel: B 58, Student

— lernt früh Klavier, wird für musikalisch gehalten. — Geschwister lachen ihn beim Singen aus. — Glaubt selbst, nicht singen zu können — unmusikalisch. — Gleichzeitig ebenso keine Freude mehr am Klavierspiel. — Bezeichnet sich als „schwarzes Schaf“ der Familie, da als einziger keine musikalische Begabung (alle Familienmitglieder spielen mehrere Instrumente, sind Mitglieder in Chören, Orchestern). — Die Bezeichnung „unmusikalisch“ bedeutet für ihn, daß die reine Anfangsleistung (ohne Übung) unter dem Durchschnitt liegt. Eine Steigerung wäre durch Fleiß zwar möglich, die Leistung aber könnte nie der eines Begabten entsprechen. Keine Freude, kein Interesse an Musik.

1.3 Trotz der hemmenden Wirkung, die aus dem zu hohen Anspruch des musikalischen Elternhauses resultiert, entwickelt sich Ehrgeiz und Durchsetzungsvermögen auf diesem Gebiet. Daraus folgen positive Einstellung und Leistungen im Bereich der Musik trotz negativer Einschätzung durch die Eltern.

Beispiel: B 167, Student

— musikalisches Elternhaus; kann Melodien nicht richtig nachsingen, wird von den Eltern für unmusikalisch gehalten. — Zwang, Flöte, Klavier zu lernen. — Nur der Großvater glaubt an seine Fähigkeiten. — Ein Jahr lang Zuhörer in der Singschule. — Großvater übt mit ihm. — Allmähliche Verbesserung des Gehörs, darf nun in der Singschule mitsingen, avanciert zum Vorsänger. — Lernt Geige, Akkordeon, Gitarre. — Besuch von Chorleiterlehrgängen. Tätigkeit als Chorleiter im Gesangsverein, Kirchenchor, Orchester. „Jetzt weiß ich, daß ‚Musikalität‘ erlernbar ist.“

2. Negative Einstellung zur Musik im Elternhaus

2.1 Die Eltern lehnen Musik ab, haben kein Interesse daran, Musik zu hören. Ihnen fehlt das Verständnis für das musische Interesse des Kindes. Darum zeigen sie Ablehnung und Kritik. Jedes Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten wird somit beim Kind zunichte gemacht.

Beispiel: B 141

— Keine Musik im Elternhaus. Wird als „unnötiges Gedudel“ und das Singen als „Quatsch“ bezeichnet. — Der Wunsch, Klavier zu lernen, wird abgelehnt: „Das Geklimper rege sie auf, und außerdem sei ich unmusikalisch.“ — Verliert den Glauben, je etwas in der Musik leisten zu können.

2.2 Die hemmende Wirkung durch negative Einflüsse des Elternhauses wird durch die Selbstbestätigung in einer Gruppe oder durch die Förderung eines Lehrers aufgehoben.

Beispiel: B 24, Student

— Eltern verbieten das Singen, „da es ihnen auf die Nerven ginge“. — Zwang, Klavier zu lernen, zur Verbesserung der musikalischen Fähigkeiten; muß kurze Zeit später wieder aufhören, da „zu unmusikalisch“ (nach Meinung des Lehrers). — Glaubt nun selbst an seine „Unmusikalität“, traut sich nicht mehr zu singen. — Mit 14 Jahren Mitglied in einer Jugendgruppe. — Selbstvertrauen, singt wieder. — Erlernt Gitarre, dadurch Verbesserung des Gehörs. — Kann mit der Zeit sogar nach dem Gehör begleiten. — Verbesserung des Singens. — Wiedergewinnung der positiven Einstellung zur Musik.

Erinnerungen zum Komplex Singen (Bertold Marohl)

Bei Durchsicht von ca. 5 % des vorliegenden Materials erscheint Singen als eine zentrale Aktivität. Fast alle Berichtenden geben über ihre frühkindlichen Erfahrungen Auskunft und über den Einfluß, den die singenden bzw. nichtsingenden Eltern, Verwandten usw. ausgeübt haben.

Oftmals wird eine Art Sing-„Karriere“ — vom Kindergarten über die Schulzeit bis hin zum Erwachsenenalter — dargestellt. Aber nicht nur quantitativ nimmt das Singen breiten Raum in Anspruch, auch qualitativ wird die Singfähigkeit oftmals als Gradmesser der Musikalität angesehen, wie z. B. im folgenden Zitat: (B 223)

„Ich weiß nicht mehr, wie ich zur Unmusikalischen, d. h. zur Falschsängerin abgestempelt wurde. Auf jeden Fall wurde mir das Singen. . . immer mehr verhaßt.“

Falschsingen wird mit Unmusikalität geradezu ineingesetzt, obwohl der Bericht genügend andere positive Erfahrungen im Umgang mit Musik enthält.

Das sicher auffälligste Ereignis soll vorangestellt werden: der Aufbau einer Singhemmung, die meistens aus dem Vorsingenmüssen in der Schulklasse (Notengebung!) resultiert, z.B.:

„In der 5. Klasse Volksschule begann mein massiver Widerstand gegen das Vorsingen: Ich weigerte mich ganz einfach zu singen, was mir von einem harten 6er bis zur gutgemeinten Moralpredigt alles einbrachte.“

Die folgende Zusammenstellung unterscheidet zwei zeitliche Phasen:

1. Singen in frühester Erinnerung (bis zum Schuleintritt)
2. Schulzeit und Erwachsenenalter

Zu 1.

Ca. 50 % der Berichtenden teilen recht genaue Erinnerungen an ihre frühkindliches Singen mit (Zitate in Stichwortform):

— Singt stolz und ohne Hemmungen. — Singt relativ unbefangen. — Schauerlicher Gesang. — Singen macht viel Spaß. — Ich brummte wie ein Bär, durfte aber trotzdem mitsingen. — Ich hatte ein freies Verhältnis zum Singen. — Singen mit Freunden (Schlager). — Gemeinsames Singen beim Schlafengehen; zu Weihnachten. — Nicht in der Lage, einfache Liedmelodien zu merken. — Viel gemeinsames Singen. — Gern gesungen, wenn auch ohne Beherrschung der Melodie. — Es wurde viel gesungen. — Ich sang viel mit der Mutter.

Beachtet man jeweils den Kontext, so lassen sich zwei Äußerungen als deutlich negative Einstellungen zum eigenen Gesang einstufen (schauerlicher Gesang; nicht in der Lage, einfache Liedmelodien zu merken). Die negative Einstellung entsteht durch die entsprechende „Etikettierung“, die die Umwelt (Eltern, Lehrer usw.) vornimmt. Der Begriff „Etikettierung“ (Labeling) wird im Sinne neuerer soziologischer Ansätze gebraucht, die Devianz (abweichendes Verhalten) nicht als statische Größe, als quasi klinischen Befund, sondern als Interaktionsmuster sehen. *„Von diesem Standpunkt ist abweichendes Verhalten keine Qualität der Handlung, die eine Person begeht, sondern vielmehr eine Konsequenz der Anwendung von Regeln durch andere und der Sanktionen gegenüber einem ‚Missetäter‘“*.⁵ In Bezug auf „falsches“ Singen wird eine subjektive Norm errichtet: Derjenige, der das Singen als „falsch“ einordnet (Eltern, Musiklehrer usw.), vergibt das Etikett des „Falschen“, Abweichenden. Es muß — in Situationen nichtsymmetrischer Kommunikation — akzeptiert und übernommen werden; die Einstellung zum eigenen „falschen“ Singen verstärkt sich in der Folge und bestätigt sich immer wieder.

Tatsächlich ist „falsches“ Singen keine feste Größe und muß auch nicht zu einer negativen Einstellung dem Singen gegenüber führen, wie oben angeführte Zitate zeigen: „Ich brummte wie ein Bär, durfte aber weiter mitsingen.“

11 der 13 Zitate enthalten positive Aussagen zum Singen in der frühen Kindheit.

Zu 2.

Während der Schulzeit, vor allem im Gymnasium, geht die überwiegend positive Einstellung zum Singen verloren, wie die folgende Zusammenstellung zeigt (Auswahl):

— Verlor Freude am Singen (GS), Furcht vor Auslachen durch Mitschüler. — Würde nie vor Zuhörern vorsingen (Erwachsenenalter). — Singt gern vor (Singschule), Neckereien der Mitschüler (GS), Angst vor Mißtönen (Gym). — Lehrerin behauptet: „Mitsingen im Chor hat keinen Sinn“ (Gym). — Furchtbar lange dasselbe Lied geübt (GS). — Stolz auf schönes Singen (GS), Erfolg beim Kunstlied-Vortrag (Gym). — Singen verhaßt, Widerstand gegen Vorsingen.

Bei Zugrundelegung von 19 (aussagekräftigen) Berichten ergibt sich folgendes Bild: In 13 Fällen wird aus der ursprünglich positiven Einstellung zum eigenen Singen eine negative Haltung. Das kann schon in der Grundschule geschehen, oftmals aber erst beim Übertritt ins Gymnasium. Als Gründe

des Einstellungswechsels werden genannt: Vorsingenmüssen als Mittel der Notengebung (7 Fälle), Vorsingenmüssen zur Aussiebung der Chormitglieder (2), Auslachen durch Mitschüler (2), autoritärer Lehrer (1), Geschwisterivalität: „Schwester sang schöner“ (1).

6 von 19 Berichtenden geben an, gerne zu singen, auch gerne vorzusingen. Vier dieser Gruppe sind Chormitglieder, verbinden also mit dem Aufnahme-ritual in den Schulchor positive Erinnerungen.

Versucht man — bei aller Vorsicht — eine charakteristische Sing-„Karriere“ zu beschreiben, so müßte es heißen: Die frühkindliche Lust am Singen wird durch negative Einflüsse der Umwelt zu einem hohen Prozentsatz ausgetrieben. Unterschiedliche schulische Ereignisse führen bei vielen Schülern zu Sing-Hemmungen und zu negativen Selbst-Einschätzungen. Positive Erlebnisse — offenbar häufig verbunden mit Chorsingen — bilden die Minderheit.

Erinnerungen zum Komplex Instrumentalspiel (Marobl/Wolickt)

Wie nicht anders zu erwarten ist, spielen die Faktoren Lehrerpersönlichkeit und Elternhaus auch hinsichtlich des Instrumentenspiels eine dominierende Rolle, was Erfolg oder Mißerfolg betrifft. Besonders positive Erinnerungen liegen vor, wenn der schulische Musiklehrer, der den Anstoß zum Erlernen eines Instruments gegeben hat, selbst den Unterricht erteilt wie im Falle des einleitenden Berichts (vgl. S. 124). Umgekehrt sorgen Lehrende, die als persönlich unsympathisch erlebt werden, für Mißerfolge:

Die Klavierlehrerin war mir vom ersten Augenblick an unsympathisch und beeindruckte mich dennoch tief, denn genauso hatte ich mir als kleines Kind immer die böse Hexe vorgestellt. Gleich in meiner ersten Unterrichtsstunde klopfte sie mir mit einem Zeigestock auf die Finger, wenn ich nicht die richtige Taste anschlug (...) Mein Zorn und mein Haß übertrug sich auf das Klavier. (B 60)

Aus der Fülle des Materials soll schwerpunktmäßig über einige Besonderheiten berichtet werden, die mit dem Instrumentalspiel verbunden sind. Im folgenden geben einige Zitate darüber Aufschluß, welche Probleme bei der Wahl eines Instruments auftreten (1), welche Aussagen zum Thema „Üben“ vorherrschen (2) und welchen Stellenwert das autodidaktische Instrumentalspiel einnimmt (3).

1. Die folgenden Textstellen berichten ausnahmslos über Komplikationen bei der Instrumentenwahl. Nicht näher eingegangen wird an dieser Stelle auf all jene Fälle, bei denen die Instrumentenwahl problemlos verläuft.

Etwa zu dieser Zeit (Alter 5 Jahre) beschloß ich, Schifferklavier zu lernen und Wandervogel zu werden (...) Wo ich das erste Mal Akkordeon hörte, weiß ich nicht, aber bis fast zu meinem 20. Lebensjahr übte dieses Instrument große Anziehungskraft auf mich aus. Da ich immer wieder Akkordeon zu lernen wünschte, entschlossen sich meine Eltern (...) mich mit 8 Jahren Klavier lernen zu lassen ... (13 27)

Unnötig zu sagen, daß der Mißerfolg durch die Entscheidung der Eltern — Klavier anstatt des „geliebten“ Akkordeons — vorprogrammiert war.

Mich begeisterte das Geigenspiel, und ich bat, es erlernen zu dürfen. Mein Vater hatte drei Geigen und eine Bratsche. Ob er, der sehr musikalisch ist, oder meine Mutter mir erklärten, ich sei zu unmusikalisch, Geige zu spielen, ich könne ja nicht einmal singen, ich weiß es nicht mehr (. . .) (Eine Gymnastiklehrerin) schlug das Flötenspiel vor (...) So lernte ich Flöte, sehr widerwillig, da ich lieber Geige gelernt hätte. Die ganze Familie fand es scheußlich, wenn ich übte, und nach einem 3/4 Jahr hörte ich auf zu spielen (B 80)

Meine Eltern und mein Lehrer wollten nun, daß ich ein Instrument lernen solle, Geige, Flöte oder Cello oder ein anderes. Mir gefiel aber nur Gitarre. Damals kam gerade die Beatmusik auf... und ich hätte es gern so weit gebracht, daß ich auch solche Musik hätte machen können. Meine Eltern wollten das jedoch nicht . . . (B 84)

Mit 10 Jahren haben mich meine Eltern mehr oder weniger gezwungen, ein Instrument zu lernen (Akkordeon). Da ich viel lieber Gitarre spielen gelernt hätte, riefen die zusätzlichen Übungsstunden. .. in mir keine große Begeisterung hervor. (B 416)

Offensichtlich wird in den geschilderten Fällen der Wunsch des Kindes mißachtet, ein bestimmtes Instrument lernen zu dürfen. Die Gründe sind einfach zu ermitteln: Den Instrumenten und der Art der Musik, die vorrangig mit diesen Instrumenten gespielt werden kann, haftet ein gewisses Sozialprestige an. Klassische Musik (Klavier, Geige, Cello usw.) rangiert in der Werteskala oben, wohingegen Gitarre (Beatmusik!) als minderwertig angesehen wird. Auch Akkordeon gilt mitunter — je nach Einstellung der Eltern oder des Lehrers — als weniger „wertvolles“ Instrument.

2. Berichte über Schwierigkeiten bis hin zu Anklagen stehen im Vordergrund zahlreicher Berichte zum Thema „Üben“. Den Musiklehrern ist es offenbar nicht gelungen, den Sinn des Übens einsichtig zu machen und vor allem auch geeignetes Übungsmaterial bereitzustellen. So scheint der Üben-

de mehr oder weniger auf sich allein gestellt zu sein und ist schnell entmutigt, wenn das Üben zu wenig spielerische Elemente enthält. Damit verliert das Instrumentalspiel seinen ursprünglichen Reiz. Immer dann, wenn sich Erfolge beim Spielen einstellen, wird Üben als notwendig eingesehen und macht mitunter sogar Spaß.

Nachdem wir zuhause ein Klavier hatten und ich dort manchmal meine wilden Versuche unternahm, bekam ich eines Tages, ich war vielleicht 9 Jahre alt, feierlich eine Klavierschule überreicht. Mein Vater wollte mir Stunden geben; aber anscheinend löste dieses planmäßige Spielen und Üben doch nicht die Freude aus wie das wilde Draufloshämmern. Jeden Sonntag nach dem Mittagessen fand die Klavierstunde statt, die mir aber immer verhaßter wurde. Während der Woche hatte ich leider sehr selten Zeit, um meine Aufgabe zu üben, und so kam es, daß die Klavierstunde am Sonntag jedesmals von einem langen Übungsteil eingeleitet werden mußte (. . .) Nach mehreren, ich glaube oftmals verzweifelten und nervenzerreibenden Versuchen, mich zum regelmäßigen Spielen zu überreden, gab es dann mein Vater auf . . . (B 53)

Üben war für mich nur noch eine lästige Pflicht. Die Angst, das nächste Mal ausgeschimpft zu werden, war die einzige Triebfeder für das Üben. Für mich bedeutete es das größte Glück, als ich den Klavierunterricht aufgeben durfte . . . (B 31)

3. Eine Reihe von Berichten gibt uns nähere Auskünfte über eine Art des Instrumentenspiels, wie es sich nach oftmals gescheiterten Versuchen planmäßigen Unterrichts d e n n o c h entwickelt. Die folgenden abschließenden Zitate stammen aus dem Bericht des Leiters einer Jugendgruppe über die musikalische Entwicklung eines Jungen, der — schon früh als „Brummer“ und als völlig unmusikalisch eingestuft — mit Hilfe des autodidaktischen Gitarrenspiels seine bisherige negative musikalische Sozialisation positiv wenden konnte.

Mit 16 Jahren kaufte sich der Junge eine Gitarre. Er hatte Gefallen daran gefunden, wie zwei seiner Kameraden zusammen sangen und Gitarre spielten. Da er sich nicht allzu viel von seinen Künsten erhoffte, nahm er nicht Unterricht bei einem Musiklehrer, sondern ließ sich einige Griffe von seinen Kameraden zeigen ...

Nach anfänglichen Schwierigkeiten, den Ausgangston eines Liedes zu finden, gelang es ihm durch ausdauernde Übung, Liedmelodie und Akkordbegleitung zusammenzubringen. Er spielte Melodien auf der Gitarre, lernte Notenlesen und verbesserte nach und nach sein Gehör.

Durch seinen unaufhörlichen Ehrgeiz angetrieben, übte er oft so lange, bis er nach einigen Wochen auch in der Lage war, eine Melodie ohne Noten nachzuspielen, wenn man ihm den Anfangston nannte ... Gekürzt: Gefallen an vielen Arten der Musik — Versuche, alle ihm gefal-

lenden Stücke nachzuspielen — Tonvorstellungsvermögen und musikalisches Gedächtnis stark ausgeprägt — Melodien auf seine Gitarre übertragen — Singen zur Gitarre gelingt, da er nun in jeder beliebigen Tonart singen konnte (...) Heute... spielt er mit seinen Freunden in einer Band als Sologitarrist . . . (B 29)

Anmerkungen

- 1 K. Graml/W. Reckziegel: Die Einstellung zur Musik und zum Musikunterricht, Mainz 1982, S. 120ff.
- 2 K. Graml: Keine Chance für musikalisch Unbegabte? Vorurteile, Hindernisse, Störungen bei der Entwicklung musikalischer Fähigkeiten, in: Schulreport 1971/3 München, K. Graml: Kinder können nicht falsch singen, in: Elternblatt. Sprachrohr, Informationsorgan und Bindeglied zwischen Eltern, Lehrern und Schülern. 1971/10 Hamburg.
- 3 E. Reitebuch: Fördernde und hemmende Faktoren in der Entwicklung der Musikalität. 1970, unveröffentlicht.
- 4 Sigrun-Heide Filipp in: Oerter/Montada u.a., Entwicklungspsychologie, München 1982, S. 772.
- 5 H. Keupp: Abweichung und Alltagsroutine. Die Labeling-Perspektive in Theorie und Praxis, Hamburg 1976, S. 34.

Prof. Karl Graml
c/o Universität Augsburg
Philosophischer Fachbereich 1
Schillstr. 100
D-8900 Augsburg

Alte Musik in der Schule

DIETER KLÖCKNER

*Hans Günther Bastian (Hg.): Umgang mit Musik. - Laaber: Laaber 1985.
(Musikpädagogische Forschung. Band 6)*

Sieht man sich Richtlinien, Musiklehrbücher, Unterrichtsvorschläge usw. daraufhin an, welche Bedeutung der vorbarocken Musik beigemessen wird, so muß man feststellen, daß sie von wenigen Ausnahmen abgesehen keine Rolle spielt. Im folgenden versuche ich zu begründen, warum m. E. diese „alte Musik“, insbesondere die Musik der Renaissance und des Frühbarock (etwa 1450-1650) stärker im schulischen Musikunterricht Berücksichtigung finden sollte, und berichte über Unterrichtsversuche mit dieser Thematik.

Das Problem, daß alle Musik seit gestern „alt“ ist, bleibt ebenso ausgeklammert wie Fragen nach der Relevanz historischer Aufführungspraxis von Musik des Barock, der Klassik oder der Romantik etwa unter dem Aspekt der Verwendung von „Originalinstrumenten“, was ja heute schon zum Aufgabenbereich einer Rundfunkabteilung „Alte Musik“ gehört.

Die von mir ins Blickfeld gerückte Musik stammt aus einer Zeit, für die aufgrund des aufkommenden Buch- und Notendrucks ausreichende Zeugnisse vorliegen einschließlich mannigfacher Lehr- und Unterrichtswerke für den Musikliebhaber, Theoretika für den Musikfachmann sowie zahlreicher erhaltener Musikinstrumente, die heute in Museen ausgestellt sind, aber auch Rekonstruktionen und Nachbauten solcher Instrumente, wie sie bei Aufführungen heute verwendet werden. Eine Beschäftigung mit dieser Musik ist also nicht wie noch die Ausführung von Musik bis gegen 1500 bezüglich ihres Klangbildes auf Vermutungen oder Deutungen von Beschreibungen angewiesen, dieses Klangbild läßt sich vielmehr bei aller Problematik hinsichtlich der Ausführung etwa eines Notentextes ziemlich eindeutig bestimmen.

Es ist aber andererseits auch die Zeit, in der zwar die möglichen Instrumente und ihr jeweiliger Klang bekannt sind, ihre definitive Verwendung aber nicht festgelegt oder vorgeschrieben ist. Der Hinweis auf vielen Titelblättern von Musikdrucken „*zu singen und auf allerlei Instrumenten zu spielen*“ stellt ja ausdrücklich die konkrete Auswahl in das Belieben der Spieler. Und selbst die wenigen Hinweise auf spezifische Besetzungen — etwa Th. Stoltzers Bemerkung, für die Ausführung seiner Psalmenvertonung *Herr erzürne dich nicht* habe er besonders an Krummhörner gedacht — sind nicht als ver-

bindlich zu betrachten, wie andererseits die Unterlegung oder das Fehlen eines Textes nicht notwendigerweise eine vokale oder rein instrumentale Ausführung intendieren. (Beispielsweise ist die fünfstimmige Basse danse über den Tenor *La spagna* von Josquin sowohl als untextierte instrumentale Fantasie überliefert wie auch als Motette mit dem in allen Stimmen unterlegten Text *Propter peccata*.)

Die überlieferten Druckerzeugnisse sind über ihren fachgebundenen Zweck als „Material für Musikausübung“ hinaus auch Zeugnisse der allgemeinen Kultur ihrer Zeit: Dedikationen und Lobgedichte geben Hinweise auf das Verhältnis von Musikern und ihren Mäzenen; die künstlerische Ausführung eines Druckes sagt auch etwas über den Rang, der der Musik zugestanden wurde; die Bearbeitung etwa derselben Tanzmelodie oder des gleichen Liedes in unterschiedlichen Drucken läßt Rückschlüsse auf den Musikgeschmack der Zeit zu (z. B. Bearbeitungen für Ensemble oder diverse Soloinstrumente) genau wie die andererseits sich im Laufe des 16. Jahrhunderts wandelnde Vorliebe für bestimmte Tanzformen (z. B. gleiche Melodie unter anderem Tanznamen), die Vorliebe der Verleger für Druckreihen (1. — xtes Tanzbuch, wobei der verantwortliche Musikredakteur wechseln konnte), die Druckausführung (Druck in Stimmbuchform oder gegen Ende des 16. Jahrhunderts in einer Druckanordnung, die es ermöglichte, gleichzeitig zu mehreren Spielern verschiedene Stimmen aus einem einzigen Exemplar zu spielen, da die Stimmen nach verschiedenen Seiten hin ausgerichtet sind), die an dem sich über das ganze 16. Jahrhundert hinweg ständig verändernden Repertoire nachzuweisende sich wandelnde Vorliebe für bestimmte Tanzformen und vor allem die Texte der landessprachlichen weltlichen Liedkompositionen.

Die Notwendigkeit eines solchen kurzen (und dadurch natürlich auch verkürzenden) Überblicks weist aber schon auf eine Grundschwierigkeit hin, die der Beschäftigung mit alter Musik im schulischen Musikunterricht im Wege steht: die mangelnde Kompetenz und das fehlende Wissen der Lehrer aufgrund der diesen Bereich weitgehend ausklammernden Ausbildung. Zwar hat jeder Musiklehrer im Rahmen seines Studiums ein bestimmtes Pensum Musikgeschichte zu absolvieren, doch zwingt die hierfür angesetzte geringe Stundenzahl zur Notlösung eines „Überblicks“, was zur Folge hat, daß nur die wichtigsten Stationen einer musikgeschichtlichen Entwicklung aufgezeigt werden, was zumindest im Bewußtsein der Kursteilnehmer die Musikgeschichte als evolutionistisch angelegt und als „*Ereignisgeschichte*“ (Dahlhaus) verstehen und erleben läßt. „*Zwar läßt sich Geschichtsschreibung,*

die ernst genommen werden soll, niemals als bloße Konstruktion einer Vorgeschichte der jeweiligen Gegenwart begreifen, einer Gegenwart, von deren aktuellen Interessen es abhängt, welche der zahllosen Tatsachen, die überliefert sind, ‚der Geschichte‘ und welche dem ‚Schutt der Vergangenheit‘ angehören“ (Dahlhaus 1979, 4), doch zwingen die Umstände den Dozenten für Musikgeschichte gerade zu solchen letztlich verfälschenden, da verkürzenden Darstellungen.

Ein Beispiel dafür, zu welchen Mißverständnissen dann eine solche Praxis führen kann, scheint mir die Rezeption des schon fast zum „Hit“ gewordenen sog. ‚Landsknechtständchens‘ von O. di Lasso *Matona mia cara* zu sein, das abgesehen von seinem pittoresken, in der zumeist gesungenen Jöde-Übersetzung aber harmlos-verniedlichenden und verniedlichten Inhalt wegen der onomatopoetischen Lautmalerei des Refrains und wegen seiner harmonischen Einfachheit so beliebt geworden ist. Der eigentliche Sinn dieses Stücks — Liebeslied eines vereinsamten, des neapolitanischen Dialekts nicht ganz mächtigen, aber dennoch über einen gewissen Bildungsstand verfügenden deutschen Landsknechts —, die Ironie, ja der beißende Spott dieser „Neapolitana“ liegen aber gerade in dieser auch zu Lassos Zeiten unüblichen harmonischen Simplizität, was aber ohne Hintergrundwissen — Entstehungsgeschichte und Kontext des Druckes, in dem das Stück überliefert ist; Doppelsinn bedeutungsträchtiger Worte; Symbolgehalt der verwendeten Bilder; Wissen um die Gestaltungs- und Stilmittel der Zeit — nicht verstanden wird, so daß ein handfester, ja ausgesprochen derber Männergesang heute von Kirchen-, Jugend und Schulchören aufgeführt wird. Solche hier exemplarisch aufgewiesenen Fehldeutungen könnten vermieden werden, wenn Musikgeschichte nicht als Häufung musikologischer Fakten gesehen würde, sondern wenn — nach Dahlhaus — Musikgeschichte als Strukturgeschichte verstanden würde, was besagte, *„daß Musikgeschichtsschreibung, statt erzählend zu verfahren, sich auf die Darstellung von Zusammenhängen konzentriert, wie sie in einem chronologisch, sozial und ethnisch oder regional abgegrenzten Bereich zwischen musikalischen Gattungstraditionen, kompositorischen Techniken, ästhetischen Ideen und Kategorien, sozialen Institutionen und Rollen und ökonomischen Voraussetzungen bestehen“* (Dahlhaus 1979, 6)

Diese Hinweise sollen ausreichen, an das Problem „Alte Musik und Musikgeschichte“ heranzuführen, denn andererseits ist ja ein verstärktes Interesse an historischer Musik und ihren Aufführungsmöglichkeiten festzu-

stellen. Indizien hierfür sind die zunehmende Zahl von ‚Wochen alter Musik‘ als Konzertveranstaltungen oder Workshops für Fachleute und Laien, die Etablierung immer mehr spezialisierter Instrumentenbauer, das immer größer werdende Angebot an sog. ‚Kits‘ zum Selbstbau historischer Instrumente das immer noch zunehmende Angebot an authentischer Musik in moderner Übertragung oder in alter Mensuralnotation und nicht zuletzt die gestiegenen Anforderungen und Ansprüche bezüglich Intonationsreinheit und Perfektion im Spiel historischer Instrumente, vor allem aber das Interesse, das Konzerte mit Renaissance-Musik bei Hörern aller Altersstufen finden.

Hierbei dürften unterschiedliche Intentionen maßgebend sein: Die Laien-Musiker — d. h. die Spieler — werden angesprochen von der Freiheit hinsichtlich der einzusetzenden Instrumente und von den im allgemeinen geringeren spieltechnischen Anforderungen; die Hörer von den als exotisch und unverbraucht empfundenen Klängen und von den — scheinbar — geringeren Anforderungen, die an das musikalische Wissen und das Hörvermögen der Rezipienten gestellt werden. Die große Gefahr ist darin zu sehen, daß diese Musik als Flucht in eine scheinbar heile, überschaubare und letztlich einen nicht mehr persönlich betreffende Welt benutzt wird, daß man sie aus ihren historischen Bezügen herauslöst, ästhetisch verabsolutiert und sich in eine a-historische Esoterik zurückzieht.

Immer aber läßt sich feststellen, daß gerade auch jüngere Hörer unmittelbar von dieser Musik angesprochen werden, daß ihr Interesse geweckt wird und sie mehr über diese Musik wissen wollen. Festmachen läßt sich dieser Eindruck des Unmittelbaren vielleicht an der ausgeprägten, archaisch und urtümlich anmutenden Klangcharakteristik der Instrumente, weswegen gerade die Windkapelinstrumente (vor allem die Krummhörner) und die Schalmeien als „die“ Renaissance-Instrumente schlechthin gelten.

Gespräche bei und nach Konzerten lassen aber auch erkennen, daß über die Musik durchaus ein Verständnis dafür geweckt werden kann, was sie in ihrer Zeit und für ihre Zeit bedeutet hat, in welche politischen, sozialen, kulturellen Zusammenhänge sie eingebettet war. Und diese Erfahrungen legitimieren m. E. den Versuch, „historische Musik in historischem Gewand“ im schulischen Musikunterricht zu thematisieren, was mit spezifischen Schwerpunkten auf allen Schulstufen möglich erscheint.

Diese Erfahrungen — erweitert durch Eindrücke bei Aufbau und Leitung von Ensembles für Renaissance-Musik — weisen auf die beiden unterschiedlichen Wege hin, die man beschreiten kann:

- Eigene vokale und instrumentale Ausführung dieser Musik in einer den ursprünglichen Möglichkeiten entsprechenden oder zumindest angenäherten Weise unter Verwendung authentischer Instrumente,
- Hören dieser Musik unter der allgemeinen Fragestellung „Was erfahren wir an und aus dieser Musik über ihre Zeit?“, wobei Bilddokumente, originale Berichte und Beschreibungen von Anlaß und Aufführung solcher Musik, alte Noten und Instrumente zur Verdeutlichung herangezogen werden sollten.

Eine Verbindung könnte der historische Tanz sein, in dem man etwas von dem Lebensgefühl erspüren kann, das zu der jeweiligen Choreographie geführt hat (Tanzart, Tanzfiguren, gesellschaftlicher Rahmen, in dem getanzt wurde).

Es ist nicht meine Absicht und ich sehe mich auch nicht in der Lage, eine „Didaktik alte Musik“ als ein geschlossenes Konzept vorzustellen, sondern ich kann als Konkretisierung der angedeuteten Möglichkeiten nur auf Versuche hinweisen, die ich in der Sekundarstufe I (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) mit Studenten des Bonner Musikseminars durchgeführt habe. Vorausgeschickt sei, daß ich infolge meines persönlichen Interesses seit vielen Semestern an unserem Seminar ein für Studenten aller Fakultäten offenes Ensemble „Alte Musik auf alten Instrumenten“ anbiete.

Da die meisten der beteiligten Studenten in diesem Ensemble mitgewirkt hatten, schien von vornherein eine größere Kompetenz gegeben, als wenn sich Studenten (oder Lehrer) in ein entsprechendes Unterrichtsvorhaben einarbeiten müßten. Dennoch stellte sich schon in den Vorbesprechungen heraus, daß das eigene Musizieren weniger von dem Interesse an Historie bestimmt gewesen war als von der Lust am Musizieren überhaupt, daß daher eine sehr intensive Beschäftigung mit der zu vermittelnden Musik vorausgehen mußte, um Zielvorstellungen entwickeln und methodische Schritte planen zu können.

Es schälten sich zwei Komplexe heraus, die dann von jeweils anderen Studenten, in einem Falle auch von mir selbst, im Rahmen der schulpraktischen Studien im Unterricht durchgeführt wurden:

- Zum einen ging es um die Vorstellung von Instrumenten der Renaissance,
- zum anderen um die Beschäftigung mit einem textierten Stück, aus dem erste Kenntnisse über soziale und kulturelle Ansichten dieser Zeit gewonnen werden sollten.

Das Hauptinteresse sowohl zunächst der Studenten wie dann auch der Schü-

ler lag bei der Information über die Instrumente, zumal hier ausreichendes Anschauungsmaterial bereit stand, so daß z. B. auch die Schüler selbst alle vorgestellten Instrumente ausprobieren, zumindest aber sehen und anfassen konnten. Auch waren wir in der Lage, alle Instrumente in Gruppen oder solistisch vorzuspielen. Besonderes Interesse fanden Krummhörner, Gemshörner und Drehleier. Wesentlich schwieriger gestaltete sich für uns der Versuch, von Bildern, Dokumenten oder Beschreibungen her die Zeit lebendig werden zu lassen, in der diese Instrumente gespielt wurden, und damit auch zu erklären, warum gerade die interessantesten Instrumente in der Barockzeit ausstarben.

In einer Unterrichtsstunde wurde auch versucht, über den Text einer Komposition etwas über die Zeit zu erfahren. Paradigma war *Der Kölner Markt* von Nikolaus Zangius (gedruckt 1617), in dem ähnlich den *Cris de Paris* von Cl. Jannequin oder den *Cries of London* von O. Gibbons, Th. Morley oder Th. Weelkes Rufe und Werbesprüche von Markt- und Straßenhändlern in einer Komposition miteinander verbunden sind. So können außer musikalischen Phänomenen (bei Zangius: motettenartiger, imitatorischer Anfangsteil „*Ich ging einmal spazieren*“ mit solemler Homophonie bei den Worten „*zu Köllen an dem Rheine*“; Kombination oder solistischer Vortrag der Rufe im Mittelteil; Schlußtripla mit der Aufforderung „*Nun kaufe, wer kaufen kann*“) vor allem die Textaussagen bestimmt werden: z. B. Breite des Warenangebots; Rolle des Altkleiderhandels; Übereinstimmung oder Unterschied zwischen damaligen und heutigen Warensortiment; Kuriosa; der Markt als Ort der Information und Kommunikation; mundartliche Spezialausdrücke für bestimmte Waren. Besonders anschaulich wird das Markttreiben auch dadurch, daß aus der gleichen Zeit zwei Kupferstich-Folgen *Händler in Köln* existieren, die nicht nur die Händler, ihre Tracht und ihre Waren abbilden sondern auch die Rufe wiedergeben (F. Hogenberg 1589; J. Buschenmacher 1613).

Doch im Unterricht erlahmte bald das Interesse der Schüler, sicherlich bedingt auch durch die Organisation dieser Stunden als erste Unterrichtsversuche von Studenten; die Schüler wollten lieber mehr Information über die Instrumente (Bau, Tonerzeugung, Spielweise), wobei das Engagement größer war, wenn die Instrumente im Unterricht direkt vorgespielt wurden als wenn die Musik von der Schallplatte erklang. Vor allem reizte immer wieder die Möglichkeit, selbst ein Instrument ausprobieren zu können.

Wenn ich ein Résumé ziehen sollte, so bleibt festzuhalten

– Das Interesse der Schüler ist unbestreitbar vorhanden.

- Den größten Anklang findet die Demonstration der historischen Instrumente, zumal wenn die Schüler selbst diese Instrumente ausprobieren können und dürfen.
- Möglichkeiten, sich mit der Renaissance-Musik und ihren kulturellen, politischen, sozialen Bedingungen auseinanderzusetzen, finden sich bei der Anknüpfung an auch heute noch relevanten Themen: Leben in Stadt und Land, Krieg und Frieden, Tod und Leben, Feste und Bräuche.
- Schwierig wird der Versuch, diese Musik als „Musik in ihrer Zeit“ vorzustellen, wenn die Schüler keinen oder nur wenig Geschichtsunterricht gehabt haben, wenn der Musiklehrer zum Geschichtslehrer werden muß.
- Beispiele der Adaption solcher Musik durch moderne Musiker und Gruppen (Branduardi, Gruppe Zupfgeigenhansel) erleichtern den Zugang, erzwingen aber nicht unbedingt auch ein Interesse an der Urgestalt der adaptierten Melodien.

Literatur

- Claus, M.: Popmusik vor 400 Jahren — live. Erfahrungen mit alter Musik und historischen Instrumenten in der Sekundarstufe 1, in: MuB 7-8/1982, S. 504-507.
- Dahlhaus, C.: Wiederherstellung des Geschichtsbewußtseins?, in: MuB 1/1979, S. 2-6.
- Freitag, W. D.: Spieler und Hörer. Eine musikalische Beziehung im Wandel der Zeit, in: MuB 1/1982, S. 20-26.
- Kautzsch, Chr.: Frühe Musik mit dem Scheitholz. Ein Unterrichtsarrangement für das 7.—9.Schuljahr in 7 Teilen, in: MuB 1984 (ab H4) - Modellversuch ‚Musik in der Hauptschule‘ hrsg. v. Staatlichen Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung des Landes Rheinland-Pfalz, Speyer 1980 (SILL-Projekt).
- Lützen, L.: Alte Musik auf alten Instrumenten. Ein Beitrag zur Instrumentalerziehung in der Höheren Schule, in: MiU (Ausgabe Schulmusik) 4/1968, S. 137.
- Lützen, L.: Alte Musik auf alten Instrumenten, in: Wucher, D. et al. (Hrsg.), Handbuch des Musikschulunterrichts, Regensburg 1979, S. 317-329.
- Rebscher, G.: Zur Integrierung des Instrumentalspiels in der Schule, in: MuB 11/1969, S. 502-504.

Dr. Dieter Klöckner
 Josef-Kuth-Str. 24
 D-5300 Bonn

Umgang mit Musik im erfahrungsbezogenen Unterricht

WOLFGANG MARTIN STROH

*Hans Günther Bastian (Hg.): Umgang mit Musik. - Laaber: Laaber 1985.
(Musikpädagogische Forschung. Band 6)*

1. *Erfahrungs-Tatsachen*

Musikpädagogen sind sich heute wohl über folgende Punkte einig:

- Schüler machen primär musikalische Erfahrungen außerhalb der Schule und zum Teil in gezielter Opposition zu Schule.
- Gegenüber den außerschulischen stellen die im Musikunterricht ermöglichten musikalischen Erfahrungen lediglich Sekundär-Erfahrungen dar.
- Musikunterricht ist nur zu legitimieren, wenn er die schulischen Erfahrungen in eine bewußt beabsichtigte Beziehung zu den außerschulischen Erfahrungen setzt. Dabei gibt es verschiedene didaktische Konzeptionen (siehe weiter unten).
- Die nachhaltigsten Erfahrungen, die Schüler in der Schule (und im Musikunterricht) machen, sind keineswegs immer die vom Lehrer intendierten und im Lehrplan verzeichneten Erfahrungen. Schüler verarbeiten viele inoffizielle Erlebnisse viel intensiver als die vom Lehrer initiierten.
- Der Musiklehrer, der mit musikalischen Erfahrungen der Schüler — in welcher Absicht auch immer — arbeiten will, versteht sich weniger als Beherrschender, sondern vielmehr als „Organisator von Lernsituationen“ (Hentig 1973, 23 und 38).

Es nimmt nicht Wunder, daß sich heute viele musikdidaktische Konzeptionen mit dem Erfahrungsbegriff abmühen. Musikalische Erfahrungen sind das, was der Umgang mit Musik ermöglichen soll und ermöglicht. Der Umgang mit Musik an sich ist pädagogisch kaum interessant (außer eventuell in quantitativer Hinsicht). Interessant sind die musikalischen Erfahrungen, die Schüler machen, wenn sie mit Musik umgehen.

Hier einige Beispiele für die Verwendung des Erfahrungsbegriffs in neueren musikdidaktischen Äußerungen:

- (1) Hermann Rauhe hat jüngst gefordert, daß die schulische Musikerziehung „zum sinnvollen Umgang mit den Medien befähigen“ soll (Rauhe 1984, 8). Den Weg dahin sieht er darin, daß durch aktives Musizieren „die medial vermittelten Musikeindrücke und ihre Auswirkungen auf die Musikrezeption“ „bewältigt“ werden könnten (ebenda). Dies heißt nichts anderes, als daß die Erfahrungen, die Schüler mit den Massenmedien ma-

chen, in der Schule verarbeitet werden sollen — und zwar durch Musizieren. (Vor 10 Jahren sollte ein ähnliches Ziel durch kritische Reflexion erreicht werden.)

- (2) Rudolf Nykrin nennt als wichtigstes Ziel des Musikunterrichts, daß *„Defizite musikalischer Erfahrungen, wie sie Schüler in den Erziehungsprozeß mitbringen, zu verringern und zu korrigieren“* seien (Nykrin 1978, 129). Wenn beispielsweise der überwiegende Umgang mit Musik rezeptiv-passiv ist, so wird gefordert, daß er in der Schule — zum Ausgleich — produktiv-aktiv sein soll. In diesem Sinne haben Volker Schütz und Wulf Dieter Lugert vor Jahren die *„hypothetische Vorentscheidung getroffen, den (re)produzierenden und transponierenden Umgang mit Rockmusik in den Mittelpunkt der unterrichtlichen Arbeit zu stellen“* (Schütz 1982, 170). Inzwischen hat Schütz seinen Ansatz weitgehend im Sinne eines „erfahrungsbezogenen Unterrichts“ begründet — wovon noch kurz die Rede sein wird.
- (3) Christoph Richter schließt mittels hermeneutischer Interpretation Musik *„für Erfahrungen und für das Interesse der Schüler“* auf (Richter II, 20). Er nimmt an, daß es keinem Menschen schaden kann, wenn er möglichst viele Erfahrungen macht und sich mit besonderen Erfahrungen, die Dritte — vor allem Musiklehrer — gemacht haben, auseinandersetzt. Die Schüler sollen, kurz gesagt, im Musikunterricht mit neuen, ihnen ungewohnten musikalischen Erfahrungen konfrontiert werden. Richter bezieht sich dabei vornehmlich auf Kunstmusik. Wenn Jürgen Terhags Beobachtungen über die Unverträglichkeit von Rock-Erfahrungen der Jungelhrer und Schüler stimmen, wird sich aber auch die Rock-Didaktik Richters Argumentation anschließen müssen (Terhag 1984, 345-349).

Gegenüber diesen Positionen, in denen der Erfahrungsbegriff doch eher „nebenbei“ vorkommt (eine Ausnahme bildet Nykrins Buch), geht Ingo Scheller in seinem Buch *Erfahrungsbezogener Unterricht* (1981) von einem theoretisch genau bestimmten Erfahrungsbegriff aus. Im folgenden Beitrag soll von Schellers Konzept und seiner Bedeutung für den Musikunterricht die Rede sein.

Die schulische Aufarbeitung und Thematisierung von musikalischen Erfahrungen, die Schüler außerhalb der Schule machen, steht vor denselben Problemen, die sich im Sozialkundeunterricht bei Themen wie Jugendkriminalität, Familie, Jungen-Mädchen-Rolle, Drogen usw. stellen. Da Schellers Konzept für den Deutsch- und Sozialkundeunterricht entwickelt worden ist, war es reizvoll, Schellers Lösungen — die bereits viele Lehrerinnen und

Lehrer mit Erfolg anwenden — im Musikunterricht auszuprobieren. Dabei greifen wir bewußt Themen und Ziele auf, die Anfang der 70er Jahre von Musikpädagogen diskutiert und heute weitgehend ad acta gelegt worden sind: die kritische Reflexion des alltäglichen Umgangs mit Musik. (Im Unterschied zur Musikdidaktik der frühen 70er Jahre findet bei Scheller diese Reflexion nicht als „Aufklärungs“- oder „Sensibilisierungs“-Kampagne statt.)

Der folgende Bericht bezieht sich auf 14 Unterrichtsvorhaben im Rahmen der einphasigen Lehrerausbildung in Oldenburg. In einem solchen Unterrichtsvorhaben arbeiten „Kontaktlehrer“ (das sind die einphasigen Mentoren), Studenten und Hochschullehrer über ca. 2 Semester zusammen. In die Unterrichtsvorhaben integriert ist ein Schulpraktikum. Der Umfang einer Unterrichtseinheit, die in den vorliegenden Vorhaben realisiert wurde, betrug zwischen 12 und 22 Unterrichtsstunden. Ingo Scheller und ich betreuten von Universitätsseite aus die Vorhaben, die in den Fächern Deutsch und Musik durchgeführt wurden.

Doch nun zu den Eigentümlichkeiten von Schellers erfahrungsbezogenem Unterricht.

2. Aneignung von Erfahrungen durch musikalische Verständigung über Erlebnisse

Erfahrungen werden *g e m a c h t*, sie sind Produkte menschlicher Tätigkeit. Beim Machen von Erfahrungen benötigt der Mensch seinen Kopf, er muß denken:

Hentig 1973, 21:

Erfahrungen erscheinen irgendwo in der Mitte zwischen (sinnlicher) Wahrnehmung und (theoretischer) Vorstellung.

Nykrin 1978, 23:

„Erfahrungen“ können wir auffassen als von einer Person zum individuellen (personalen) Handlungs- und Deutungshintergrund verarbeitete Wahrnehmungen von Reizen, Situationen und Geschehnissen, an denen sie beteiligt war.

„*Erfahrungen entstehen erst in der aktiven, bewußten Auseinandersetzung mit Erlebnissen*“, schreibt Scheller. Das erste, was der erfahrungsbezogene Unter-

richt leisten muß, ist die gemeinsame Verarbeitung von Erlebnissen zu Erfahrungen, denn „erst wo Erlebnisse ... zu Erfahrungen verarbeitet werden und wo diese Erfahrungen das eigene Denken und Handeln bestimmen, erst dort kann man davon sprechen, daß man sich in der tätigen Auseinandersetzung mit seiner Umwelt als Person, als identisches Subjekt selbst produziert“ (Scheller 1981, 63). Erfahrungen werden „gemacht“, indem sich Schüler gemeinsam über Erlebnisse verständigen. Diesen Prozeß nennt Scheller „Aneignung von Erfahrungen“ — was mehr als Erfahrungsaustausch und weniger als eine Verarbeitung von Erfahrungen ist.

Soll sich der Schüler selbst „produzieren“, so fällt dem Lehrer eine neue Rolle zu, die bereits Hentig 1973 in vier Punkten beschrieben hat: Der Lehrer soll ein Vermittler von Informationen, ein Organisator von Lernsituationen, das Modell eines lernenden, handelnden, genießenden und sich selbst bestimmenden Menschen und ein Freund sein (Hentig 1973, 37). Hentigs Lehrer ist kein Vermittler von Erfahrungen! Er ist auch kein Vermittler zwischen Schüler und Unterrichtsinhalt, wie es Christoph Richter gesehen hat (Richter I, 25).

Auch für Scheller ist der Lehrer zunächst ein guter und ideenreicher Organisator, der zum Beispiel als Spielleiter durchaus autoritär sein kann. Die methodischen Bemühungen des Lehrers richten sich im wesentlichen auf Unterrichtsformen, die „Verständigungsformen“ über Erlebnisse sein können. Sprechen, Schreiben, Literatur-Lesen, Fotografieren und szenisches Spielen hat Scheller in seinen Schriften ausführlich dargestellt. Dem szenischen Spiel gibt er neuerdings eindeutig den Vorzug. Immer wieder heißt es bei Scheller, daß auch eine musikalische Verständigung denkbar wäre, vor allem im Hinblick auf Hauptschüler, denen „die Sprache als (. . .) Verständigungsmittel nicht mehr ausreicht“ (1981, 62).

Aufgrund der Hypothese, daß musikalische Verständigung über Erlebnisse bei der Aneignung von Erfahrungen jenseits der Sprache gute Dienste leisten könnte, haben Scheller und ich die Lehrenden der erwähnten Unterrichtsvorhaben aufgefordert, möglichst umfassend musikalische Verständigungsformen auszuprobieren. Als Vorbereitung hatten wir (nach dreimonatiger Vorbereitungszeit) eine vierstündige musikalisch-szenische Straßenaktion durchgeführt, in der wir zahlreiche musikalische Verständigungsformen losgelöst vom „Zwang“, Musikunterricht abhalten zu müssen, durchgespielt hatten. Die Erfahrungen, die von den Lehrenden (musikalisch) angeeignet werden sollten, brauchten nicht musikspezifisch zu sein; denkbar waren auch Themen wie: Außenseiter, Familie, Junge-

Mädchen, Arbeitslosigkeit, Drogen, Cliques, Umgangsformen, Vorurteile usw.

Bereits bei der Unterrichtsvorbereitung, spätestens jedoch nach den ersten Stunden, tendierten die Lehrenden dazu, zwei Möglichkeiten, das Vorhaben durchzuführen, eindeutig zu bevorzugen: *Entweder* wurden die (nicht musikspezifischen) Erlebnisse zwar mittels Liedern oder Musikstücken in den Unterricht hereingeholt, die Verständigung über die Inhalte der Lieder und Stücke vollzog sich dann aber nicht-musikalisch, überwiegend mit szenischen Mitteln. *Oder* die Lehrenden wählten, um musiksaue zu bleiben, musikspezifische Erlebnisse aus, verständigten sich aber auch hierüber wiederum sprachlich oder szenisch. Schematisch dargestellt:

| | Art der Erlebnisse: | Symbolische (Zwischen-)Form des Erlebnisses: | Art der Verständigung: | gemachte Erfahrung: |
|-----------------------------|-----------------------|--|--|-----------------------|
| 1. Möglichkeit: | nicht musikspezifisch | musikalisch (Lied u.a.) | nicht musikspezifisch (szenisch, sprachl.) | nicht musikspezifisch |
| 2. Möglichkeit: | musikspezifisch | nicht musikspezifisch | nicht musikspezifisch (szenisch, sprachl.) | musikspezifisch |
| nicht gewählte Möglichkeit: | nicht musikspezifisch | musikalisch | musikalisch | nicht musikspezifisch |

Drei Vorhaben gingen im wesentlichen so vor, daß Lieder szenisch erarbeitet, d. h. die Inhalte gespielt wurden. Anschließend wurden die in den Liedern (von Lindenberg, Müller-Westernhagen, Gripstheater) abgehandelten Probleme und die Art der szenischen Interpretation weiterentwickelt, woraus schließlich ein neues Lied entstand, das einstudiert und vorgeführt wurde. — Eine ähnliche Unterrichtseinheit hieß „szenische Darstellung ‚engagierter‘ Lieder“.

In sieben Vorhaben wurden musikalische Themen gewählt („Stars und Fans“ und Musikgeschmack), die Aneignung entsprechender Erfahrungen aber ausschließlich über Diskussionen und szenische Spielformen vorgenommen. Beim szenischen Spiel wurde allerdings auf charakteristische Weise Musik

eingesetzt. Zum Beispiel: Während der Vorführung sog. Standbilder wurde Begleitmusik passend eingespielt (vorn Gitarrenlied zum Pauken-Rhythmus), um die emotionale Wirkung der Bilder zu intensivieren.

Drei weitere Vorhaben bearbeiteten Themen wie „Cliques“ oder „Punks“, indem sie ein kleines Theaterstück ausarbeiteten und vorführten, wobei die Vorführung mit Musikeinlagen und Liedern durchsetzt war.

Lediglich in einem Vorhaben, von dem ich bereits in *Musik und Bildung* 6/82, S. 406, berichtet habe, wurde eine rein musikalische Verständigung über musikalische Erfahrungen der Schüler inszeniert. Wir haben im Sinne kleiner Spielkonzepte das Lied *O, du lieber Augustin* kaputt gespielt und anschließend — nun aber wieder sprachlich! — über Hörerfahrungen mit atonaler Musik diskutiert. In diesen Musikstunden haben sich die Schüler die Erfahrungen angeeignet, daß „schräg“ zu spielen sehr lustvoll sein kann, obgleich einem beim Hören atonaler Musik leicht „die Klappe runter fällt“. Unsere Beobachtung, daß die Lehrenden offensichtlich Schwierigkeiten hatten, „rein musikalische“ Verständigungsformen zu finden, weist nicht nur darauf hin, daß die erwähnte außerschulische Straßen-Aktion ebenfalls Musik sprachlich und szenisch funktionalisiert hatte, und daß Scheller und ich auch nicht ganz genau wußten, was eine „rein musikalische“ Verständigung sein sollte; die Schwierigkeiten waren auch Anlaß für uns, einige charakteristische Probleme klarer zu sehen:

- (1) Entgegen der Annahme; die Sprache stelle ein vermittelteres und — vor allem. Hauptschülern — weniger zugängliches Symbolsystem dar, erweist sich musikalische Kommunikation ohne sprachliche oder szenische Hilfe als entweder zu ungenau oder zu schwierig. Probleme Jugendlicher, jugendliche Alltags-Erfahrungen und -Erlebnisse sind viel zu differenziert, um rein musikalisch abhandelbar zu sein. Selbst die musikalische Verständigung über Erlebnisdimensionen wie Angst, Einsamkeit, Unruhe, Sehnsucht erfordert sehr elaborierte Beherrschung des Symbolsystems Musik.
- (2) Rein musikalische Verständigungsformen waren am ehesten möglich, wenn die Erlebnisse selbst immanent-musikalisch gewesen sind. Die musikalische Verständigung selbst erforderte aber einen erheblichen technischen und musikdidaktischen Aufwand (vgl. Stroh 1984, 15-21, im Fall der erwähnten Spielkonzepte).
- (3) So schwer es ist, im Deutsch-, Sozial- oder Erdkundeunterricht musikalische Verständigungsformen einzusetzen, so einfach und naheliegend ist

es, sich — umgekehrt — im Musikunterricht musikalische Erfahrungen mit nicht musikspezifischen Mitteln anzueignen.

- (4) Der hohe Anspruch der aktiven, bewußten Aneignung von Erfahrungen ist schwer mit dem üblichen Musizieren im Musikunterricht zu vereinen. Allerdings ist dieser Anspruch wohl deshalb so hoch, weil nur an relativ kurzfristige Aneignungsprozesse gedacht ist. Volker Schütz weist darauf hin, daß ja Rockmusik wichtige „*Erfahrungen für die jeweiligen Hörer und Musiker zu organisieren versucht und mehr oder weniger gelungen zum Ausdruck bringt*“ (Schütz 1982, 170); es müsse möglich sein, solche Erfahrungen auch dadurch anzueignen, daß Rock musiziert wird — ja, dies sei die einzige Möglichkeit „*Reflexionsprozesse zu initiieren*“ wegen des nonverbalen Zugangs Jugendlicher zur Rockmusik (Schütz 1984, 71). Hierbei heißt Musizieren allerdings mehr als das bloß Einstudieren eines Titels: Es ist die komplette Organisation solch einer Einstudierung. — In übrigen tut es dem Musizieren keinen Abbruch, wenn man feststellt, daß es zur Aneignung von Erfahrungen im außerschulischen Umgang mit Musik nur bedingt geeignet ist. Prozesse der Art, wie Schütz sie meint, sind in einigen Unterrichtsvorhaben aber durchaus abgelaufen. Ein Beispiel: Die Klasse hatte zunächst Lindbergs Lied *Jenny* gehört, das damit endet, daß Jenny, nachdem sie eine Biege nach München gemacht hat, einen tollen Typen trifft, der Pauker an 'ner Penne ist und ihr beim Lieben zuflüstert: „*wir könnten zwar los auf never come back, doch die Schule ändern, das wär der gag!*“ Die Schlußstrophe des Schüler-Liedes hatte eine ähnliche Moral (die nur peinlicher wirkte, weil sie sprachlich unbeholfener war):

. . . doch abhau'n hat doch keinen Zweck,
die Sorgen gehen damit nicht weg.
Wenn wir was ändern wollen,
müssen wir was tun.

Nach einer längeren Diskussion wurde aber diese Strophe gestrichen. Als Diskussion über die Gestaltung eines Liedes war dies eine (im weiteren Sinne) musikalische Problemstellung. Die Schüler überlegten, was wohl für ein Lied passend ist! Mit dieser Diskussion haben sie sich aber natürlich auch über Erlebnisse mit Abhauen, mit Lösungswegen aus familialen Konflikten verständigt.

3. Aneignung musikalischer Erfahrungen mit Mitteln des szenischen Spiels

Es hatte sich herausgestellt, daß eine rein musikalische Verständigung über nicht musikspezifische Erlebnisse nur unter sehr speziellen Bedingungen möglich und kaum leichter zugänglich als sprachliche Verständigung ist. Dennoch konnten musikalische Mittel die sprachliche oder szenische Verständigung erleichtern, verbessern oder — im Extremfalle — erst ermöglichen. Doch selbst dann, wenn eine Verständigung durch Musik erst ermöglicht wurde, war die Verständigung selbst nicht (im strengen Sinne) musikalisch.

Der Zwang, im Unterricht unbedingt musikalisch kommunizieren zu müssen, war wie verflagen, wenn die Lehrenden musikalische Erfahrungen, genauer: Erfahrungen der Schüler beim Umgang mit Musik, aufarbeiten wollten. Erfahrungen, die bearbeitet wurden, lauteten: Musikhören zu Hause, Ausgehen-Dürfen, musikalische Symbole von Cliques, Haltungen von Musikern, Verhalten von musikalische Bekannt- und Freundschaften, Begegnungen mit Stars, Exotik und Abwehr von Punk-Rock, Musikfernsehen in der Familie u. a. Die Bearbeitungsformen waren überwiegend szenische — wobei der gesamte Katalog der von Scheller angeführten Formen vorkommen konnte —, Musik kam aber fast immer in irgendeiner Weise hinzu. Indem sich die Schüler überlegten, wie sie in einem Spiel musikalische Mittel einsetzen könnten, arbeiteten sie bereits mit Erfahrungen im (außerschulischen) Umgang mit Musik.

Es muß hier nochmals auf eine Unterscheidung hingewiesen werden, die Scheller in seiner Konzeption trifft: Die Aneignung von Erfahrungen und die Verarbeitung von Erfahrungen wird getrennt. Im allgemeinen schließt sich an die Phase der Erfahrungsaneignung eine Unterrichtsphase der Erfahrungsverarbeitung an. Während die Aneignung von Erfahrungen zunächst lediglich eine Verständigung unter den Schülern und zwischen Schülern und Lehrer darstellt, weitet sich der Gesichtskreis mit der Verarbeitung. Im Idealfall ermöglicht die Verarbeitung von Erfahrungen es dem Schüler, einen „gesellschaftlich reflektierten Standpunkt“ zu beziehen (Scheller 1981, 66).

Die „Musikalisierung“ des erfahrungsbezogenen Unterrichts spielte sich also durch den Übergang von der Aneignungs-Phase zur Verarbeitungs-Phase ab. Die musikalische Verarbeitung von Erfahrungen war einfacher zu organisieren als die musikalische Aneignung. Dies lag sicherlich zunächst daran, daß die Verarbeitung stets mit irgendeiner Art der Vorbereitung auf eine Veröff-

fentlichung verbunden war. Solch eine Veröffentlichung konnte ein öffentliches Theaterstück, aber auch ein selbst gemachtes Lied (das vielleicht auf Tonband aufgenommen oder gemeinsam gesungen wurde) sein.

In 12 der 14 beobachteten Unterrichtsvorhaben zeigte die Phasenfolge Aneignung—Verarbeitung—Veröffentlichung eine deutliche Tendenz der „Musikalisierung“:

1. Phase (Aneignung von Erfahrungen)
 - Thema: musikalische –Erlebnisse,
 - Verständigung über diese Erlebnisse mit musikunspezifischen Mitteln, überwiegend szenischem Spiel,
 - bisweilen unterstützender Einsatz von Musik bei diesem szenischen Spiel (Verwendung von Liedern, Hintergrundmusik).
2. Phase (Verarbeitung von Erfahrungen)
 - sprachliche, szenische und musikalische Unterrichtsformen in etwa gleicher Gewichtung,
 - bei produktbezogener Verarbeitung überwiegt rein musikalische Tätigkeit: Liedermachen, Einstudieren passender Musik, Verwendung von Musik in Theaterszenen.
3. Phase (Veröffentlichung von Erfahrungen)
 - in einigen Fällen primär musikalische Veröffentlichungsformen (Vorführung eines eigenen Lieds mit szenischer Verdeutlichung), in anderen Fällen Theaterspiel mit Musik oder Zusammenstellung von Tonbandabschnitten einzelner musikalischer Teilergebnisse (z. B. verschiedene Kompositionen beim Thema „Musikgeschmack“).

Die „Musikalisierung“, das heißt die deutliche Zunahme musikalischer Verarbeitungsmittel, fand meist im Hinblick auf die Veröffentlichung statt. Die intensivere Arbeit mit musikalischen Fragen und Formen war weniger durch die nonverbalen Chancen musikalischer Verständigungsweisen, sondern vielmehr durch den sinnlichen Reiz musikalischer Elemente in Vorführungen aller Art hervorgerufen. Ich bezweifle, ob diese Art der „Musikalisierung“ die Art von Verarbeitung von Erfahrungen ist, die Scheller ursprünglich gemeint hat. Bei der Erfahrungs-Verarbeitung im Sinne Schellers soll ja der individuelle Standpunkt der Schüler gesellschaftlich relativiert werden, es sollen die Hintergründe, die Ursachen und Bedingungen der gemachten

Erfahrungen erkannt und es sollen Handlungsperspektiven diskutiert und erprobt werden. Die Arbeits-Phasen der beobachteten Unterrichtsvorhaben waren aber überwiegend Phasen des Ubens, Probens, Instrumentierens und Organisierens. Gesellschaftliche Perspektiven gerieten nur zufällig — wie im erwähnten Beispiel der Diskussion um einen Lied-Schluß —, nicht jedoch systematisch ins Blickfeld.

Diese Art der „Musikalisierung“ ist glücklicherweise nicht das Kriterium eines gelungenen Musikunterrichts im Sinne Schellers. (Wäre das der Fall, so müßte guter Musik- ein schlechter Sozialkundeunterricht sein.) Es kommt vielmehr darauf an, daß die Unterrichtstätigkeit, in welcher Form auch immer sie sich abspielt, musikalisch motiviert ist. Und musikalische Motive sind nicht auszuschließen, auch wenn typische Musikunterrichts-Formen fehlen. Dies liegt im Mechanismus des erfahrungsbezogenen Unterrichts.

Die Aneignungs-Phase ist keine Motivations-Phase im üblichen Sinn. Das Ziel dieser Phase ist die Herstellung gemeinsamer Erfahrungen, auf die sich nachfolgende Lernprozesse beziehen können. Dem Prinzip des Erfahrungs-Lernens, wie es bereits Hentig dargestellt hat (1973), widerspricht es, daß die Schüler vom Lehrer motiviert werden müssen. Wenn der Lehrer Lernsituationen organisiert, so werden in diesen Situationen die Schüler genauso weit lernen, wie ihre Motivation reicht. Allerdings entwickeln sich Motive im Verlauf der Tätigkeit weiter, und daher nimmt Scheller — ohne es zu erwähnen — an, daß sich das Motiv, sich über Erlebnisse verständigen, also Erfahrungen machen zu wollen, zum Motiv, Erfahrungen auch verarbeiten und veröffentlichen zu wollen, weiter entwickelt. Aber nichtsdestotrotz ist die Herstellung solcher Motive nicht das Ziel der Aneignungsphase.

Musikpädagogen täuschen sich meines Erachtens viel zu oft (und oft viel zu systematisch) über die Motive der Schüler. Wer die eingangs aufgezählten Erfahrungs-Tatsachen (S. 145) zur Kenntnis nimmt, wird nicht ausschließen dürfen, daß Schüler auch dann musikalisch motiviert sind, wenn sie schlaff und untätig sind. Motive können ja erst dadurch sichtbar werden, daß sie in irgendwelchen Handlungen realisiert werden. Fehlt es aber an Handlungsmöglichkeiten und geeigneten Rahmenbedingungen, so können sich vorhandene — zugegebenermaßen oft diffuse und ungenaue — Motive nicht zeigen (Ziehe 1980, 117).

Der erfahrungsbezogene Musikunterricht läßt die Frage der Motivation zunächst außer acht. Er gibt — positiv ausgedrückt — den Schülern die Gelegenheit, zu beweisen, daß sie bereits musikalisch motiviert sind aufgrund

einschlägiger musikalischer Erfahrungen. Dem Lehrer kommt die Aufgabe zu, Bedingungen zu schaffen, in denen sich diese Motive entfalten können. Daher spielt in einem Unterricht, der mittels musikspezifischer Methoden musikalische Erfahrungen verarbeitet, dennoch die Musik eine zentrale Rolle. Denn der Lehrer läßt den musikalischen Motiven Raum. Es ist daher auch wieder kein Zufall, daß die Veröffentlichungen der von uns beobachteten Unterrichtsvorhaben sehr musikalisch gewesen sind!

4. Die Vermittlung außerschulischer und schulischer Erfahrungen

Eine bestimmte musikalische Handlung, der Vollzug des „Umgangs mit Musik“ kann Erfahrungen ermöglichen, stellt aber nicht automatisch eine Erfahrung dar. Andererseits können verschiedene Handlungen, verschiedene Umgangsweisen mit Musik dieselbe Erfahrung ermöglichen und vermitteln. Dies macht sich der erfahrungsbezogene Unterricht zunutze: Sicherlich ist ein Rollenspiel nicht die Wirklichkeit, die gespielt wird; sicherlich ist ein von einer Klasse gespieltes Rockstück kein „wirkliches“ Rockstück . . . und dennoch können die entsprechenden Erfahrungen dieselben sein.

Es muß in jedem Einzelfall überlegt und analysiert werden, ob eine schulische Handlung wirklich dieselbe Erfahrung vermittelt, die die zugehörige außerschulische Handlung vermittelt hätte — ob, mit anderen Worten, zwischen der schulischen und außerschulischen Erfahrung eine Übereinstimmung in den pädagogisch wichtigen Dimensionen besteht. Drei Beispiele zur Erläuterung:

(1) Die „musikpädagogische Rockmusik“.

Wenn Theodor W. Adorno heute eine Schulklasse hören würde, wie sie ein Rockstück nach einem Volker Schütz'schen Modell spielt, so würde er das sicherlich als „musikpädagogische Rockmusik“ bezeichnen. Mit Sicherheit klingt „richtige“ Rockmusik anders als das Produkt eines Wahlpflichtkurses, das ich zum Schuljahrsende an einer südoldenburgischen Schule hörte. Und dennoch haben die Schüler sich, den Mitschülern und den Eltern rockmusikalische, „richtige“ Erfahrungen vermittelt. Als weiterer Programmpunkt war bei dieser Feier die Darbietung einer Akkordeongruppe vorgesehen. Obgleich diese Musik absolut „authentisch“ war und einigen Anwesenden auch ein entsprechendes Erlebnis vermittelte, werden nur ganz wenige der anwesenden Schüler dabei musikalische Erfahrungen gemacht haben. Die Verständigung über

das „musikpädagogische“ Rockstück indessen verlief unter den meisten Schülern sehr intensiv: Die Jugendlichen drängelten sich vorne an der Bühne, sie forderten da capo, sie waren außer Rand und Band — obgleich die Vorführung ein Kümmerling gegenüber allem war, was jenen Schülern täglich über die Medien vermittelt wird.

Ich mußte das Fazit ziehen: Auch wenn die Aufführung selbst noch weit von „richtigen“ rockmusikalischen Erlebnissen entfernt war, so kann sie dennoch „richtige“ rockmusikalische Erfahrungen vermitteln. Perfekt dargebotene Shanties, Akkordeonmärsche und Kirchenlieder konnten keine wirklichen musikalischen Erfahrungen mehr vermitteln.

- (2) Im Schutz des szenischen Spiels werden auch tabuisierte Meinungen geäußert.

In einer 9. Realschulklasse wurde ein Unterrichtsprojekt zum Thema Diskothek durchgeführt. Einleitend inszenierte der Lehrer ein Rollenspiel, in dem eine Disco-begeisterte Tochter sich mit ihren Eltern um den Zeitpunkt des Nachhausekommens streitet. Im Schutze dieses Spiels und einer anschließenden Auswertung polarisierte sich die Klasse in zwei Fraktionen: diejenigen, die selbst in Discos gehen, und diejenigen, die alle Disco-Geher verachten, weil sie selbst „sinnvollere“ Hobbies haben (Modellflugzeugbau, Sportverein, Musizieren). In der Rolle von Vater und Mutter trug die zweite Fraktion energisch ihre tatsächliche Meinung vor, was sie ohne Rollenspiel niemals gemacht hätte. Auch nach beendetem Spiel konnten die „Hobbyisten“ recht erfolgreich dem „moralischen“ Druck der angeblich fortschrittlicheren Disco-Geher standhalten. Ohne dies Rollenspiel wären die Hobbyisten die ganze Unterrichtseinheit über wahrscheinlich stumm geblieben.

Auch in diesem Fall hat das szenische Spiel der Darstellung wirklicher Erlebnisse und der gemeinsamen Aneignung von Erfahrungen mit Freizeitbeschäftigungen gedient, obgleich die szenische Aufarbeitung von allen als ein „Spiel“ erkannt worden war.

- (3) Interpretation von szenischen Darstellungen.

Eine „Verständigung“ über szenisches Spiel gelingt nur, wenn das Spiel auch verstanden wird. „Verstehen“ heißt dabei nicht notwendig, daß die Zuschauer nur das bemerken, was der Spieler bewußt darstellt, sie können durchaus auch etwas bemerken, was dem Spieler nicht bewußt ist. Oft wird von Eigenschaften, die ein Schüler als Darsteller einer Figur zeigt, auf tatsächliche Eigenschaften des Schülers geschlossen. Ich finde das sehr problematisch; Scheller meint allerdings, daß zumindest auf der

Ebene der „Haltungen“ solche Schlüsse zulässig sind (Scheller 1982, 230-244), sofern man die Wirkung der Haltung eines Spielers auf die anderen beobachtet. Für eine ausreichende Interpretation sind meist Zusatzkenntnisse erforderlich (die man sich meist leicht beschaffen kann). Zum Beispiel:

Eine Schülerin ordnet vier Mitschüler zu einem „Standbild“ (Scheller 1983), das eine Rockgruppe darstellt (vgl. Abb. 1). Die Art und Weise, wie sie die einzelnen Spieler modelliert, kann bedeuten,

- daß sie die Musiker gerne in der modellierten Weise sehen möchte, aber durchaus weiß, daß die Musiker anders sind;
- daß sie die Musiker tatsächlich in der modellierten Weise sieht, obgleich sich die Musiker in Wirklichkeit anders verhalten;
- daß sie die Musiker zwar gerne anders sehen würde, sie aber dennoch so modelliert, wie sie wirklich sind;
- daß sie die Musiker so modelliert, wie sie einzelne Schüler, die diese Musiker darstellen, gerne sehen möchte . . .

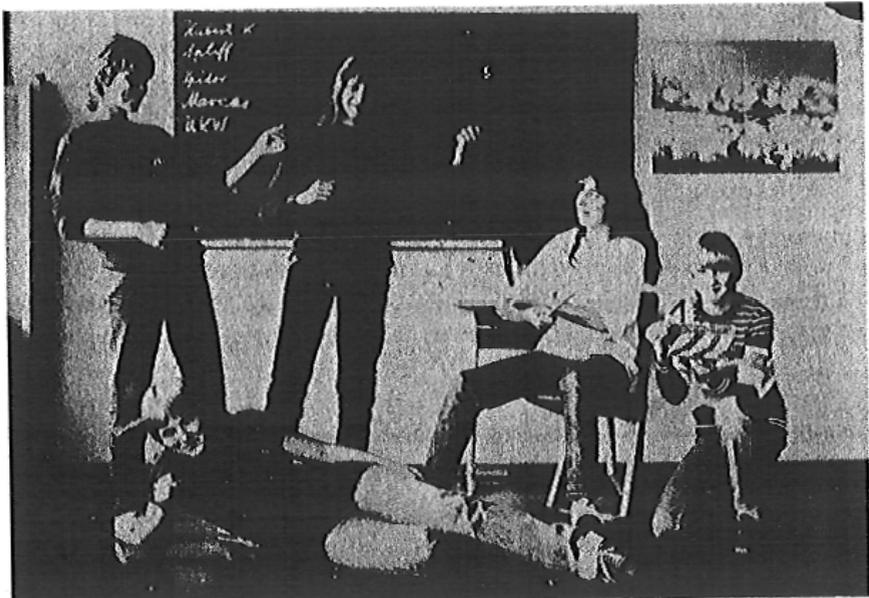


Abbildung 1: „Standbild“ — eine Schülerin modelliert die Gruppe Spider Murphy Gang.

In diesem Fall haben wir allerdings nicht die hier genannten Möglichkeiten abgefragt, sondern die Schüler mit dem Standbild arbeiten lassen. Niemand mußte sprachlich sagen, wie er die Anordnung der Figuren findet, sondern jeder, der etwas „sagen“ wollte, konnte das Bild ummodellieren (Abb. 2).

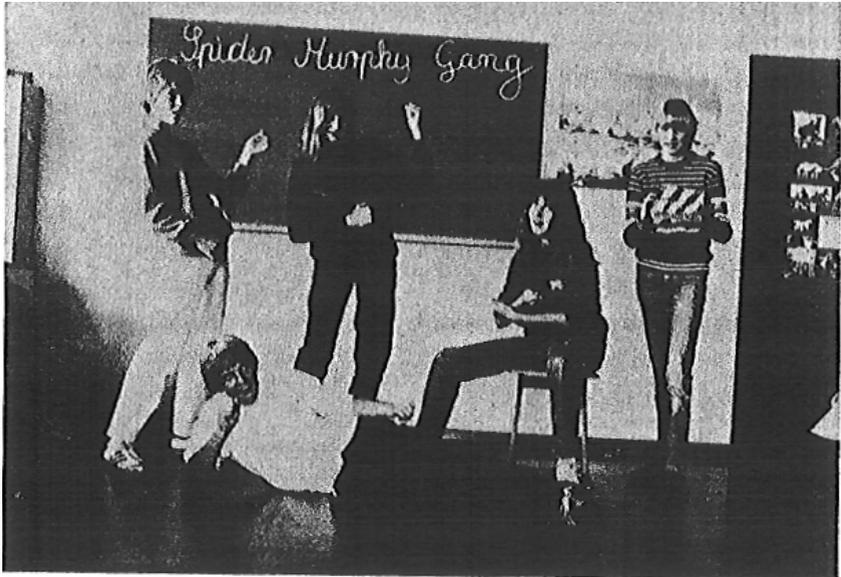


Abbildung 2: Eine Schülerin hat das Standbild (Abb. 1) ummodelliert.

Der Prozeß des Umformens ist die „Verständigung“ über die mit den dargestellten Haltungen verbundenen Erlebnisse. Scheller nennt diesen Verständigungsprozeß nach A. Boal „in Bildern denken“ (Boal 1979, 71).

Bei dieser non-verbalen Art der Verständigung können erstaunliche musikalische Lernprozesse und Auseinandersetzungen mit musikimmanenten Problemen stattfinden. So konnten wir anhand mehrerer Videoaufnahmen der Schülerarbeit an einer szenischen Darstellung eines Popmusiktitels feststellen, daß im Verlauf der Arbeit nicht nur die Haltungen der Spieler realistischer, musikalisch richtiger, körperlich bewegter und rhythmisch präziser wurden, sondern daß die Abfolge der Szenen und Haltungen sich immer besser der musikalischen Struktur und Gliederung des Titels einfügte. Im

Prinzip hatten die Schüler bei dieser Arbeit eine produktbezogene Formanalyse eines Musikstücks hergestellt und zugleich bemerkt, wozu eine solche Analyse gut sein kann.

5. *Anmerkungen zur Forschungsmethode*

Der Erkenntnisgewinn im Rahmen der hier vorgestellten umfangreichen Beobachtung von Musikunterricht ist selbst so etwas wie erfahrungsbezogenes Lernen: Die jeweiligen Unterrichtsstunden stellen „Erlebnisse“ dar, über die sich die (forschenden) Hochschullehrer mit den Unterrichtenden in anschließenden Gesprächen „verständigen“. Nach der sechswöchigen Phase der Unterrichtspraxis schließt sich für Hochschullehrer, Kontaktlehrer und Studenten eine universitäre Auswertung an, in der die Erfahrungen „verarbeitet“ werden. Nicht nur schriftliche Berichte, Bilderausstellungen und die öffentliche Vorführung von Video-Filmen und Tonbandmitschnitten, sondern auch der vorliegende Vortrag stellen eine „Veröffentlichung“ der verarbeiteten Erfahrungen dar.

Weder die Kriterien einer „sauberen“ Unterrichtsbeobachtung, noch eine Reduktion des Problems „erfahrungsbezogener Unterricht“ auf evaluierbare Teilprobleme hat stattgefunden. Was heißt es überhaupt, daß sich „*ein Schüler als identisches Subjekt (selbst) produziert*“ (Scheller 1981, 63)? Genügt es da zu beobachten, daß Unterricht „gut läuft“, daß er den Schülern Spaß macht und die Lehrenden zufrieden sind? — Nein! — Wichtiger sind da schon Beobachtungen an den Veröffentlichungen der Schüler, genauere Untersuchungen der schriftlichen Berichte der Lehrenden ... und ein ganzes Stück Theorie über den Zusammenhang von sichtbaren menschlichen Handlungen, musikalischen Tätigkeiten und der Entwicklung der Schüler-Persönlichkeit. Der vorliegende Aufsatz hat alle diese Aspekte nicht berücksichtigt.

Als Unterrichtsforscher hatten Scheller und ich zwei Gegenüber (mit einer Ausnahme, wo ich selbst unterrichtete): die Lehrenden (Kontaktlehrer und Studenten) und die Schüler. Unsere Ideen mußten sich zuerst bei den Lehrenden durchsetzen. Da diese relativ autonom arbeiteten und zunächst im Unterricht überleben und höchstens in zweiter Linie die Forschung fördern wollten, war dies überhaupt nicht selbstverständlich. Da wir keine systematische und operationalisierte Unterrichtsbeobachtung durchführten, sondern zunächst auch unseren Betreuungsaufgaben im Rahmen der Lehrerausbildung nachzukommen, den Unterricht also unter vielfältigen Aspekten anzu-

sehen hatten, erreichten uns Schüleräußerungen oft auch auf dem Umweg über die Lehrenden. — Dennoch meine ich, daß die „unsaubere“ Art, Erfahrungen mit Musikunterricht in recht komplexen Zusammenhängen zu machen und zu verarbeiten, aufgrund ihrer Realitätsnähe auch zahlreiche Vorteile hat — und zumindest zum Nachdenken anregt.

Literatur

- Boal, A.: Theater der Unterdrückten, Frankfurt/M. 1979 (ed. suhrkamp 987).
- Hentig, H. von: Schule als Erfahrungsraum?, Stuttgart 1973.
- Nykrin, R.: Erfahrungerschließende Musikerziehung, Regensburg 1978.
- Rauhe, H.: Zwei Dutzend Kanäle — und wer übt Klavier?, in: nmz 4/1984.
- Richter, Chr.: Hermeneutische Grundlagen der didaktischen Interpretation von Musik, dargestellt am Tristan-Vorspiel, Teil I, in: Musik und Bildung 11/1984; Teil II, in: Musik und Bildung 12/1984.
- ders.: Schülerorientierung ohne didaktische Interpretation?, in: Musik und Bildung 6/1984 (eine Erwiderung auf: Stroh, W. M.: Der Tantris mit sorgender List sich nannte ... Hermeneutische Interpretation und Schülerorientierung, ebenda).
- Scheller, L.: Erfahrungsbezogener Unterricht, Königstein/Ts. 1981.
- ders.: Alte und neue Sinnlichkeiten. Und wie man in der Schule damit umgehen kann, Westermanns Päd. Beiträge 11/1980.
- ders.: Arbeit an Haltungen, oder: Über Versuche, den Kopf wieder auf die Füße zu stellen — Überlegungen zur Funktion des szenischen Spiels, in: R. Scholz und P. Schubert (Hg.): körpererfahrung. die wiederentdeckung des körpers: theater, therapie und unterricht, Reinbek 1982.
- ders.: In Bildern denken oder Über die Arbeit mit Standbildern, Ms. Oldenburg 1983.
- Schütz, V.: Zur Methodik rockmusikalischen Musizierens im Klassenverband, Teil I, in: Musik und Bildung 7—8/1981.
- ders.: Rockmusik — Eine Herausforderung für Schüler und Lehrer. Oldenburg 1982.
- ders.: Rockmusik im Unterricht — eine neue Form der musischen Erziehung?, in: E Ritzel und W. M. Stroh (Hg.): Musikpädagogische Konzeptionen und Schulalltag. Versuch einer kritischen Bilanz der 70er Jahre, Wilhelmshaven 1984.
- Stroh, W. M.: Szenisches Spiel im Musikunterricht, in: Musik und Bildung 6/1982.
- ders.: Arnold Schönberg und das Prinzip „Kunstmusik“, in: Musik im 20. Jahrhundert, hg. von J. Hodek und S. Schutte, Arbeitsbuch für die Sekundarstufe II, Stuttgart 1984.
- Terhag, J.: Die Un-Unterrichtbarkeit aktueller Pop- und Rockmusik, in: Musik und Bildung 5/1984.
- Ziehe, Th.: Zur gegenwärtigen Motivationskrise Jugendlicher, in: Psychische Konflikte — Jugendliche in der Pubertät. Kursmodelle 1, Pädagogische Stelle Dortmund, Dortmund 1980 (Nachdruck eines Referats von 1976).

Prof. Dr. Wolfgang Martin Stroh
Twiskenweg 13
D-2900 Oldenburg

Musikdidaktische Konzeptionen in Musik-Schulbüchern der siebziger und achtziger Jahre¹

RENATE HOFSTETTER

*Hans Günther Bastian (Hg.): Umgang mit Musik. - Laaber: Laaber 1985.
(Musikpädagogische Forschung. Band 6)*

Ausgangspunkt des Beitrags ist die Umorientierung des Faches Musik Ende der 60er Jahre und ihr Niederschlag in Musik-Schulbüchern der 70er und 80er Jahre.

Die Umsetzung neuer musikpädagogischer Konzeptionen in das didaktische Medium Schulbuch orientiert sich fast durchgängig an den drei entscheidenden Feldern, die Unterricht bestimmen: an den Zielen, den Inhalten und der Methode. Lemmermann stellt dazu die Frage: „*Wo liegen die grundsätzlichen Innovationen lernzielbezogener, inhaltlicher wie methodischer Art, die ein neues Lehrwerk rechtfertigen können?*“²

Nach einer kurzen Darstellung der Zielsetzungen der Bücher werde ich die Besprechung der Inhalte auf folgende Themen konzentrieren:

- Allgemeine Musiklehre,
- Lieder,
- Musikgeschichte und
- Musik und Gesellschaft.³

Weiterhin wird die didaktisch-methodische Aufbereitung der Bücher einbezogen sowie ihre Anlage (Lehrbuch, Arbeitsbuch oder Mischformen), die abhängig ist von der zugrundeliegenden Konzeption. Für die Bücher nach 1970 kann nämlich nicht mehr generell der Terminus „Musiklehrbücher“ beibehalten werden, wie ihn noch Freia Hoffmann in ihrer Arbeit verwendete.⁴ Zum einen tendiert die Anlage der Bücher vom Lehrwerk (mit geschlossenem, systematischen Lehrgang) zur Anlage als Arbeitsbuch und andererseits gehen die Inhalte über die theoretische Unterweisung in Musiklehre oft hinaus. Unterrichtswerke im Medienverbund (Schülerband, Lehrerband und Tonträger) haben sich durchgesetzt.

*Musik-Schulbuchkonzeptionen*⁵

Im Laufe der Umorientierung des Faches Musik Ende der 60er Jahre wurden überwiegend die neuen Umweltbedingungen sowie die Neue Musik zur Begründung neuer Ziele und Inhalte herangezogen.

Im Bereich der Umwelt waren dies vor allem die gesteigerte Geräuschkulisse sowie die allgegenwärtige Musikpräsenz durch die Massenmedien. Daraus ergab sich die Forderung, ein breites Angebot von Musikarten und -stilen in den Unterricht einzubeziehen. Damit die Schüler sich in dem Massenangebot orientieren können und ihm nicht hilflos ausgeliefert sind, sollte versucht werden, eine entsprechende Aufmerksamkeitshaltung und Wahrnehmungsfähigkeit musikalischen Erscheinungen gegenüber zu entwickeln, durch plurale Höreinstellungen und Verhaltensweisen gegenüber Musikwahl im Konsum zu erreichen, ein kritisches Urteil und individuelle Wertungsfähigkeit aufzubauen und die Funktion verschiedener Arten von Musik in der heutigen Gesellschaft zu erkennen. Mit der Aufnahme der Musik der Medien (Schlager, Rock etc.) in den Unterricht sowie Informationen über den öffentlichen Musikbetrieb und seine Faktoren kamen gesellschaftliche Fragestellungen hinzu.

Die Entdeckung der *Neuen Musik* für den Unterricht brachte folgende entscheidende Neuerungen: Der Anspruch der Allgemeingültigkeit der Inhalte traditioneller Musiklehre wurde durch die Einbeziehung neuer Notationsformen, neuartiger experimenteller Klangproduktionen der Schüler und vor allem einen neuen Musiklehreansatz, der sich von der Theorie der modernen Musik herleitet (SEQUENZEN, 1. Folge) in Frage gestellt. Werkanalyse setzt beim Vorgang des Hörens, bei komplexer Musik an und bezieht ganzheitliche Hörpartituren oder das gesamte Notenbild ein (LEHRBUCH DER MUSIK).

1. Bücher mit traditionellen Inhalten (Musiklehrbücher)

Traditionelle Musiklehre nimmt dennoch in den Büchern der 70er und 80er Jahre den weitaus größten Teil der Inhalte ein. In Büchern wie KLANG und ZEICHEN, EIN WEG ZUR MUSIK, MUSIK IN DER ORIENTIERUNGSSTUFE, TON UND TASTE, MUSIKUNTERRICHT KONKRET wird sie ausführlich und wie in früheren Musiklehren auch behandelt. Die Vermittlung der Elementarlehre hauptsächlich in der Orientierungsstufe dient dem Ausgleich der unterschiedlichen musikalischen Kenntnisse der Schüler und übernimmt propädeutische Funktion für spätere Werkanalyse.

Einige der Lehrbuchverfasser traditionell ausgerichteter Konzeptionen erachten es aufgrund des Allgemeingültigkeitsanspruchs der Musiklehre für nicht

nötig, überhaupt Ziele anzugeben oder die konzeptionelle Ausrichtung weiter zu begründen. Sämtliche Inhalte werden auf dieses allgemeingültige System ausgerichtet und erfahren von daher oft eine einseitig problemreduzierte und/oder wertende Behandlung. So wird z. B. der Einstieg über Schallergebnisse und grafische Notation als methodisches Mittel eingesetzt, um die Schüler für traditionelle Musiklehre zu motivieren. *Neue Musik* übernimmt in diesen Büchern nur eine Alibi-Funktion. Sie erscheint im Zusammenhang mit neuer Musiklehre und wird überwiegend auf einen Repräsentanten sowie dessen Werk auf den Materialaspekt reduziert. Dabei wird besonders die Andersartigkeit von Neuer Musik, ihre Abweichung vom Herkömmlichen, ihre (scheinbare) Verbindungslosigkeit zu traditioneller Musik hervorgehoben. *Lieder* und *Werkanalyse* sind ausschließlich auf die Elementaria der Musiklehre ausgerichtet. Die Möglichkeit der singenden und musizierenden Aneignung gibt den Ausschlag, überwiegend kleine Werke großer Meister aufzunehmen. *Musikgeschichte* wird (immer noch) als Heroisierung ihrer bedeutendsten Persönlichkeiten aufgefaßt. In den Biografien sind Lebensdaten, Anekdoten und Notenbeispiele aneinandergereiht. Durch die Tradierung eines klischierten Künstlerbildes ist diesen Schulbuchautoren der Aufbau eines emotionalen Bezuges zu den Musikern und ihren Werken am wichtigsten. Die Umsetzung *gesellschaftlicher Fragestellungen* erweist sich als besonders problematisch. In traditionell ausgerichteten Büchern erscheint z. B. das Wissen über die Rhythmen, melodischen und harmonischen Strukturen von Werbe- und Rockmusik oder völlig unzureichende Informationen über außermusikalische Teilgebiete (z. B. das Rundfunkprogramm) als ausreichend, die Konsumzwänge zu durchschauen und damit einzuschränken. Der systematische Notenlehrgang bewirkt eine lehrerzentrierte Anlage dieser Bücher und bedingt die didaktisch-methodische Aufbereitung. Das zahlreich vorhandene, oft vereinfachte Notenmaterial übt ebenso wie die Aufgaben die Schüler in kleinen Schritten, progressiv vom Leichten zum Schweren voranschreitend, in das Konzept der traditionellen Lehre ein. Die Schüler vollziehen dabei einseitig und problemreduziert Vorgegebenes handelnd nach. Die Sprache in den Büchern entspricht dem der Musiklehrevermittlung angepaßten „Wissenschafts“-Stil, Musiklehrbücher bleiben auch in ihrer typografischen Gestaltung im Herkömmlichen stecken. Die Präsentation der Inhalte dürfte von sich aus geringe Motivationsanreize bieten.

2. Bücher mit traditionellen Inhalten, aber neuen didaktisch-methodischen Ansätzen

Bei diesen Büchern handelt es sich um die Konzeptionen von LEHRBUCH DER MUSIK, RESONANZEN und MUSIK UM UNS.

Die LEHRBÜCHER behandeln zwar weitgehend traditionelle Inhalte (Musiklehre im 2., Werkanalyse im 3. Band), werden jedoch durch eine neue Methode geprägt, die die Anlage der Bücher bestimmt: Das ganzheitliche Konzept des Mit-Noten-Hörens von Venus bedingt die Quantität der Notationen (jeweils über 50 % Partituren in beiden Büchern). 1967/68 konzipiert, erschienen die LEHRBÜCHER 1972. Maßgeblich für ihren Inhalt war die zum damaligen Zeitpunkt gerade beginnende Diskussion, daß dem „angemessenen Verhalten in der Welt“ (Robinson) die Sensibilisierung der Wahrnehmung vorausgehen muß. Der Bezug auf die Implikationen der ästhetischen Erziehung von Hentigs spielt die entscheidende Rolle für diese Konzeption. Eine solche Sensibilisierung soll durch eine Erziehung zum Hören erreicht werden, die viele verschiedene Hörarten durch systematisch-methodische Hörübungen schult. Diese basieren auf den Übungsschritten, die Dankmar Venus entwickelt hat.⁶ Schulung des Hörens erscheint im Zeitalter der ständigen auditiven Verfügbarkeit von Musik wichtiger als die Schriftkenntnis, der strukturelle Notenlehrgang. Der Umgang mit dem Phänomen der ganzheitlichen Notation (z. B. in Form von Klangfarbenpartituren) tritt an ihre Stelle.

Die Funktion der Partituren in den LEHRBÜCHERN weist sie eindeutig als Analyseobjekte musikalischer Theoreme (z. B. charakteristischer Form- und Gattungsmerkmale) aus. Mit einer solchen ausschließlich musikimmanenten Festlegung geraten die Autoren angesichts einer ebenfalls geforderten kritischen Auseinandersetzung mit der Musik als „sozialer Tatsache“ (Adorno) in einen Zwiespalt. Ihr hoher Anspruch stimmt nicht mit dem tatsächlichen immanenten Angebot überein.⁷ Gesellschaftliche Fragestellungen nehmen denn auch nur einen geringen Stellenwert ein. Sie stehen entweder isoliert von der übrigen Thematik oder außermusikalische Komponenten werden z. B. einseitig auf Unterhaltungsmusik bezogen.

Die Bücher sind gering didaktisch und methodisch aufbereitet, die typografische Gestaltung bleibt im herkömmlichen Rahmen.

Die Autoren der RESONANZEN-Konzeption berufen sich ebenfalls auf die Theorie der ästhetischen Erziehung. Hentigs Forderungen entsprechend sollen die Schüler im Bereich der auditiven Wahrnehmung mit dem Verhal-

ten ausgestattet werden, der eigenen Umwelt gewachsen zu sein. Eine Integration des Schülers in die vielgestaltige Klangwelt setzt musikalische Grunderfahrungen und das Einüben von Verhaltensweisen ihr gegenüber voraus. Damit wird deutlich, daß das Musikwerk im Mittelpunkt steht. Es soll sowohl theoretisch durch Hören und Analysieren durchdrungen als auch praktisch zum Erklingen gebracht werden. Die Autoren haben die Lernziele dieser Konzeption — „*Musik hören, kennenlernen, behalten, vergleichen, ordnen, verstehen, beurteilen*“ — in den Aufgabenstellungen operationalisiert.⁸ In den zahlreich vorhandenen und für den Lehrer verbindlichen Aufgaben sowie durch eine direkte und suggestive Ansprache der Schüler in den Texten ergibt sich m.E. eine zu starke Dominanz der Autoren dieser Konzeption.

Ein weiteres Merkmal dieser Bücher ist das Prinzip der didaktischen Vereinfachung, der Verpädagogisierung von Inhalten. Das meint die an der Orffschen Schulmusik orientierte Vorstellung, Schüler würden sich Kompositionen singend oder musizierend angemessener aneignen. Die Absicht, dadurch die Distanz zu den Großen zu mindern und eine Identifikation mit der Musik zu schaffen, wird von den Autoren ausdrücklich betont. Neu daran ist, daß auch komplexe und zeitgenössische Werke didaktisch so elementarisiert, d. h. auf ihren Materialaspekt reduziert werden, daß sie nachgestaltet werden können.

Beschränkt sich der Band für die jüngeren Schüler auf herkömmliche Inhalte (deren Neuansätze — wie die Lieder mit Kontext — unzureichend sind), so stellt sich im 2. Band die Verflechtung von Material- und Funktionalaspekt von Musik gemäß der intendierten gesellschaftspolitischen und historischen Akzentuierung gelungener dar. Dennoch dürfte feststehen, daß die RESONANZEN-Bände nicht als Arbeitsbücher einzustufen sind. Es sind zu wenige Arbeitsmaterialien vorhanden, die didaktisch-methodische Aufbereitung stellt sich als zu einengend, einseitig und problemreduzierend dar.

Die MUSIK UM UNS-Bücher verstehen sich als Neukonzeption traditioneller Musiklehrbücher („Unser Liederbuch“). Dennoch enthalten sie keine Zielangaben, in denen die neuen Ansätze erläutert würden. Die Ausrichtung der Bücher auf die Vermittlung musikalischer Bildung am Kunstwerk bedingt die Behandlung eines vielfältigen Themenkatalogs unter formalästhetischen, rein deskriptiven Aspekten. Die Anordnung des Stoffes erfolgt z. B. nach entwicklungs- und gattungsgeschichtlichen Gesichtspunkten, oder die Lieder sind in ausführlichen Liedkapiteln wie in herkömmlichen Liederbü-

ehern aneinandergereiht. Neue Inhalte erscheinen zwar überwiegend unter derselben immanenten Betrachtungsweise (z. B. Popmusik, Jazz), dennoch sind in dieser Neukonzeption vereinzelt positive gesamtgesellschaftliche Ausführungen im Zusammenhang mit der Darstellung geschichtlicher Prozesse anzutreffen.⁹ Besonders der Band für das 7.-10. Schuljahr enthält zahlreichere Ansätze zum Aufbrechen der traditionellen Inhalte und ihrer Aufbereitung (z. B. textliche Materialien, die die Schüler zu eigenständigem problemorientiertem Arbeiten anregen). Insgesamt kommt es der MUSIK UM UNS-Konzeption jedoch auf musikimmanente Themenstellungen an, die zwar durch außermusikalische Dokumente ergänzt und erweitert werden, die aber durchweg von der zugrunde gelegten Kunstwerk-Auffassung nicht abweichen.¹⁰

Es dürfte deutlich geworden sein, daß es sich bei der Buchgruppe mit traditionellen Inhalten, aber neuen didaktisch-methodischen Ansätzen auch in Hinsicht auf die Anlage um Mischformen zwischen Lehr- und Arbeitsbüchern handelt.

3. Bücher mit ausdrücklicher Betonung soziologischer Komponenten

Kann für die bis jetzt besprochenen Bücher festgehalten werden, daß die aufgenommenen neuen Zielsetzungen sich nur unzureichend in neuen Inhalten und Methoden bzw. offenerer Anlage als Arbeitsbuch niederschlugen, so stellen die folgenden Konzeptionsrichtungen voll verwirklichte Umsetzungen neuer didaktischer Positionen dar. Die neuen Lehrmeinungen werden entweder ausführlich vorgestellt (wie in SEQUENZEN) oder sind im Schülerband zu finden (wie in MUSIK AKTUELL).

MUSIK AKTUELL hat als das Arbeitsbuch schlechthin zu gelten, das bei seinem Erscheinen 1971 zahlreiche Diskussionen wegen seines scheinbar Musik negierenden Ansatzes auslöste. Neben dem Bezug auf die ästhetische Erziehung erweist sich in MUSIK AKTUELL die Sozialisation der Schüler als ein wichtiger Ansatzpunkt (Child, Berger/Luckmann, Fend, Oerter). Obwohl diese Konzeption lernzielorientiert ist, strebt sie keine feste Folge von Unterrichtseinheiten an, sondern stellt ein offenes Materialangebot vor, bei dem überall der Einstieg möglich ist. Die Anordnung des Stoffes läßt dennoch Unterrichtsgänge ersichtlich werden, die aber nicht verbindlich sind. Die Schüler sollen dahin geführt werden, durch ständiges und selbstän-

diges Lernen und gleichberechtigte Kommunikation pseudotraditionelle Allgemeinheiten in Frage zu stellen und vor allem die Normen und Mechanismen, die solche Festlegungen bewirken, zu durchschauen (deshalb existiert auch kein Lehrband zu MUSIK AKTUELL). Entsprechend sind die Autoren bestrebt, kein abgeschlossenes Bild von Musik zu vermitteln. Die Vielfalt der angebotenen Musik und vor allem ihre Wirkungen stehen im Mittelpunkt, kritische Reflexion im Umgang mit Musik bildet das Schwergewicht. Das Durchschauen des „Kulturphänomens Musik“ mit seinen „soziale(n) psychische(n), ökonomische(n), und politische(n) Dimensionen“¹¹, die heutzutage neben die bisher allein übliche historische Betrachtungsweise treten müssen, wird über die Verinnerlichung gestellt. Diese Auffassung, daß „nicht Identifikation, sondern Distanz (. . .) das richtige Verhältnis zum Unterrichtsangebot“¹² kennzeichnen soll, bedeutete für viele Kritiker dieser Konzeption die Abkehr der Autoren vom erlebnishaften Umgang mit Musik sowie die Ablehnung des tradierten Kunstwerkbegriffs.

Die Autoren von MUSIK AKTUELL beziehen, getreu ihrer Zielsetzung, zu jeder Thematik zahlreiche außermusikalische Aspekte und Kontexte ein. An die Stelle von Notationen treten bildliche und textliche Arbeitsmaterialien. Die bereitgestellten Materialien zielen nicht auf eine geschlossene zusammenhängende Darstellung ab, sondern die teilweise vereinzelt stehenden Gesichtspunkte verweisen darauf, daß das Schwergewicht auf der Vermittlung horizontaler Kausalitäten liegt. Die Materialien werden durch zahlreiche Aufgaben erschlossen und z. T. durch Arbeitsaufträge erweitert.

Ein weiteres Prinzip der Autoren von MUSIK AKTUELL ist, zu bestimmten Themen Ergänzungsbände herauszugeben, um die in MUSIK AKTUELL oft nur angedeuteten Fragestellungen und Anregungen zu vertiefen.¹³

Dem Liederband zu MUSIK AKTUELL kommt eine besondere Bedeutung zu. Ist der Versuch in den Konzeptionen von LEHRBUCH DER MUSIK und RESONANZEN, Lieder in einen Kontext zu stellen, noch nicht als den eigenen Ansprüchen genügend anzusehen, kann das „Liedermagazin“ von MUSIK AKTUELL als grundlegend für eine neue Lieddidaktik bezeichnet werden. Ihr gilt das Volkslied nicht mehr „als Ausgangspunkt des Musikverständnisses“.¹⁴ Im „Liedermagazin“ werden die aufgenommenen Lieder mit zahlreichen Zusatzinformationen versehen. Neben den Liedern werden hauptsächlich Materialien bereitgestellt, die — vom vorhergegangenen rein emotionalen Singen abweichend — zu einer kritischen Reflexion des Gesungenen anregen sollen. „Das ‚Liedermagazin‘ will ein verändertes Verhältnis

zum Lied herbeiführen. Es informiert über historische Bezüge und gesellschaftliche Wirkungen und gibt Impulse zu einer Auseinandersetzung (. . .) Auf neuer Ebene, befreit von den Zwängen zum Singen, mögen sich Schüler und Lehrer wieder den Motivationen und Funktionen des Singens zuwenden.“¹⁵

Können viele Aspekte der Konzeption von MUSIK AKTUELL als richtungsweisend für weitem Schulbuchkonzeptionen der 70er und 80er Jahre angesehen werden, so muß in Hinsicht auf die intendierte Rolle des Lehrers Kritik angemeldet werden. Der Lehrer soll sich in MUSIK AKTUELL als Lernhelfer verstehen und eine bewegliche Unterrichtsplanung anstreben, die offen ist für die Reaktionen und Initiativen der Schüler. Diese angestrebte zurückgenommene Funktion des Lehrers erscheint fragwürdig. Im Gegenteil bedarf es eitler verstärkten Kompetenz des Musik-Fachlehrers, um mit diesem, auch im sprachlichen Bereich anspruchsvollen, offen angelegten Buch arbeiten zu können.

4. Bücher mit handlungs- oder erfahrungsorientierten Konzeptionen

Wurden in MUSIK AKTUELL überwiegend politische und soziologische Fragestellungen artikuliert, erstmals zusammengefaßt und didaktisch aufbereitet und wird ebenfalls angestrebt, Schüler und Lehrer nicht festzulegen, sondern zu Eigeninitiativen anzuregen, so liegt der Schwerpunkt der jetzt zur Besprechung anstehenden Konzeptionsrichtung auf der absoluten Orientierung am Schüler. Das Gemeinsame von handlungs-, projektorientierten oder erfahrungserschließenden Konzeptionen ist, „daß sie den Schülern im Unterricht mehr Handlungsspielraum geben und das Entscheidungsmonopol des Lehrers begrenzen wollen“.¹⁶

Der ausdrückliche Bezug auf ein handlungsorientiertes Curriculum, wie es von Rauhe/Reinecke/Ribke in ihrem Buch *Hören und Verstehen*¹⁷ entwickelt wurde, erfolgte zuerst im Buch *Musikunterricht Grundschule*¹⁸. Dessen Autoren meinen, diesen Ansatz schon in den *Karlsruher Versuche(n) für den Musikunterricht der Grundschule*¹⁹ verwirklicht zu sehen.

Im Zentrum dieser Richtung steht der Begriff „Handeln“. Der handelnde Umgang mit Materialien, der Prozeß, der Verlauf sind den Autoren wichtiger als ein zu erreichendes Endverhalten (vgl. dagegen die behavioristische Richtung). Diese Konzeptionsrichtung, zwar 1971 schon angeregt von SEQUENZEN, 1. Folge, setzte sich ab ca. 1974 verstärkt zunächst in Grund-

schulbüchern durch. SEQUENZEN, 1. Folge gründete sich weitgehend auf das Konzept der auditiven Wahrnehmungserziehung und ging von einer neuen umfassenden und zugleich fundamentalen Definition von Musik aus. Sie beruht auf dem Schallbegriff, der sich auf alles Hörbare bezieht. Die daraus entwickelte neue „Lehre von den Schallereignissen“ mit ihrem Ausschließlichkeitsanspruch wurde jedoch ebenso abgelehnt und von späteren Schulbuchautoren nur modifiziert wieder aufgegriffen, wie der Wegfall der historischen Dimension und der stark verkürzte Verstehens-Begriff kritisiert wurden.

Schon in der 2. Folge von SEQUENZEN ist eine andere thematische Ausrichtung und Relativierung der ursprünglichen Konzeption zu erkennen. SEQUENZEN, 2. Folge, das 1976 erschien, stellt sich als maßgebliches Bindeglied dar zwischen der extremen Position seines 1. Bandes und den ab 1978 erschienenen Musik-Schulbüchern, die überwiegend auf die Orientierungsstufe ausgerichtet sind (BANJO, MUSIK HÖREN—MACHEN—VERSTEHEN, MUSIKUNTERRICHT 5./6. Schuljahr, MUSIK UM UNS 5./6. Schuljahr, MUSIK-KONTAKTE und SPIELPLÄNE). Als Gesamtten-
denz der Lehrpläne für die Orientierungsstufe ab 1978 ist zu erkennen, daß die Schüler sachkundig gemacht werden sollen, sich in der von den Medien bestimmten Hörwelt zurechtzufinden, um daran aktiv teilnehmen zu können. Ist das zwar dasselbe Lernziel wie zu Beginn der 70er Jahre, so ist doch der Weg zu diesem Ziel jetzt ein anderer: In fast allen Lehrplänen und Musik-Schulbüchern steht das eigene musikbezogene Tun der Schüler voran. Experimentieren und Produzieren werden nun wieder in den Mittelpunkt gestellt und sollen ein Gegengewicht zu dem bis dahin (scheinbar) hauptsächlich praktizierten Nur-Rezipieren bilden. Damit ist z. B. die Erziehung zum Hören (LEHRBUCH DER MUSIK) sowie die umfassende Information bzw. kritische Reflexion in MUSIK AKTUELL gemeint. Die Ausrichtung auf Musikmachen wirkt sich besonders deutlich in den 1983/84 erschienenen Büchern MUSIK UM UNS 5./6. Schuljahr (2. Auflage), MUSIK-KONTAKTE und SPIELPLÄNE aus.

Im Zusammenhang mit dem verstärkt geforderten Musikmachen der Schüler ist m. E. eine Veränderung in der Auslegung des Begriffes „handlungsorientierter Unterricht“ festzustellen. Fast alle Orientierungsstufenbücher, die um 1979 erschienen, wollen einen lebendigen, handlungsorientierten Prozeß des Musiklehrens und -lernens inszenieren, der an den musikalischen Erfahrungen der Schüler in ihrer Umwelt ansetzt. Das bedeutet für die Autoren von BANJO, MUSIKUNTERRICHT 5./6. Schuljahr und MUSIK

HÖREN—MACHEN—VERSTEHEN, Arbeitsbücher vorzulegen, in denen offene, phantasieanregende Materialien Denkanstöße geben, zu entdeckendem Lernen anregen. Das meint nicht, daß eine Annäherung an Musik nur durch den Intellekt allein erfolgt, sondern ebenso durch aktiven Umgang mit Musik. Das bedeutet aber auch die Erfahrung, daß Musik und der Musizierende in einem sozialen Umfeld existieren.

In den Büchern von 1983/84, besonders aber in MUSIK-KONTAKTE, wird handlungsorientierter Unterricht dagegen in dem Sinne verstanden, die unterschiedlichen musikalischen Voraussetzungen, die die Schüler mitbringen, durch aktiven Umgang mit Musik auszugleichen (z. B. durch den Eigenbau von Instrumenten). Durch den handelnden Umgang mit Materialien soll gemeinsam ein Erfahrungs- und Lernzuwachs erreicht werden, der als Grundlage für die fundierte Auseinandersetzung mit musikalischen Sachverhalten dient. Ähnlich hat sich Nykrin, der Mitautor des Buches SPIELPLÄNE geäußert, wenn er Defizite musikalischer Erfahrungen, wie sie Schüler in den Erziehungsprozeß mitbringen, verringern und korrigieren will. Hier ist meiner Meinung nach Kritik am Verständnis einer solchen, zu eng ausgelegten Handlungsorientierung anzubringen. Wird lediglich die „*Präferenz des Tuns um jeden Preis*“²⁰ in den Vordergrund gestellt, und werden an das Musikmachen bzw. den Bau von Instrumenten noch zusätzlich soziale und therapeutische Aspekte angehängt, dann wird die Argumentation zunehmend fragwürdig. So soll der Musikunterricht zwar „*bei jedem Schüler soziale, der Gesellschaft dienende Verhaltensweisen wie Selbstdisziplin und Selbstüberwindung, Mitmenschlichkeit, Sich-Einordnen. . .*“²¹ schulen, die gesellschaftlichen Bedingungen von Musik jedoch werden fast gänzlich vernachlässigt.

An den eingangs erwähnten Themen können die unterschiedlichen Auffassungen der handlungsorientierten Richtung deutlich gemacht werden. Im Bereich Singen und Lieder ist in den Liedkapiteln der beiden BANJO-Bände, MUSIKUNTERRICHT 5./6. Schuljahr und MUSIK HÖREN—MACHEN—VERSTEHEN der neue Ansatz verwirklicht, wie er zuerst im „Lieder magazin“ vorgestellt und in SEQUENZEN, 2. Folge wieder aufgegriffen wurde. Die Lieder werden nicht mehr nur als Identifikationsobjekte angeboten, sondern mit Materialien versehen, die gesellschaftsrelevante Inhalte und/oder sozialgeschichtliche Kontexte verdeutlichen. Es ist klar, daß ein solch reflektierender Ansatz nicht gleichzeitig die eigenen Singaktivitäten der Schüler unterdrücken muß (und darf). In den Büchern von 1983/84 (MUSIK-KONTAKTE und SPIELPLÄNE) dagegen ordnen sich die Lieder den Groß-Kapiteln „Musik machen“ und „Prinzipien der Klangerzeugung“

unter. Entsprechend stehen wieder das ausschließliche Liedersingen bzw. ein mehr musikimmanenter Umgang mit den Liedern (z. B. Begleitungen musizieren) oder Hinweise auf musiktheoretische Fakten im Vordergrund. Die Reflexion anregende, außermusikalische Materialien treten stark zurück.²² Im Mittelpunkt der neuen *Instrumentenkunde*, wie sie zuerst in SEQUENZEN, 2. Folge vorgestellt wurde, steht die Absicht, den Schülern ein gesamtgesellschaftliches Verständnis von der Thematik zu vermitteln. Mit Hilfe textlicher und bildlicher Materialien sowie Hörbeispielen erfahren die Schüler ihren eigenen Standort, gewinnen theoretische Kenntnisse über Musizieranlässe und Musikinstrumente ebenso wie sie zur praktischen Erprobung von Klangentstehung und zum Bau einfacher Instrumente angeregt werden. In den Büchern nach 1978 wird dieser gesamtgesellschaftliche Ansatz wieder fallengelassen. Entweder steht der Eigenbau von Instrumenten im Vordergrund, oder es werden wieder lediglich Kenntnisse über die Instrumente vermittelt. Dennoch ist auch hier noch einmal zu differenzieren: In MUSIK-UNTERRICHT 5./6. Schuljahr und BANJO stellen sich die Prinzipien der Klangerzeugung tatsächlich als solche dar, d. h. die Schüler erfahren entweder theoretisch etwas über die Erzeugung von Schall, seine Verstärkung und Ausbreitung oder machen eigene Versuche mit verschiedenen Arten der Tonerzeugung, die sie dann auf die klassischen Instrumente übertragen können. Dabei unterstützen zahlreiche weiterführende Materialien den umfassenden Erkenntnisgewinn. Im neuen Buch MUSIK-KONTAKTE dagegen erweist sich die Überschrift des Kapitels „Wie Klänge erzeugt werden“ als irreführend. Das Kapitel beinhaltet Instrumentenkunde und einen Musiklehre-Lehrgang herkömmlicher Art, hinzugefügt sind Vorschläge zum Eigenbau von Instrumenten und geringes Bildmaterial. In die Konzeption des Buches SPIELPLÄNE sind ebenfalls der Eigenbau von Instrumenten und evtl. Informationen zu deren Geschichte einbezogen. Neu ist an diesem Buch, daß zu Beginn der Vorstellung eines Instruments kurze Texte stehen, die fingiert Erfahrungen von Kindern mit diesem Instrument berichten. Es dürfte klar geworden sein, daß durch den neuen Schwerpunkt Musikmachen ebenfalls die Inhalte der *Allgemeinen Musiklehre* wieder deutlich zugenommen haben. Das Groß-Kapitel „Musik machen“ bringt es im Buch SPIELPLÄNE auf 52 %, in MUSIK-KONTAKTE sind es gar 70 %. Dagegen sind die Anregungen, bei denen es, in Anlehnung an die Klangmöglichkeiten der Neuen Musik, um den improvisatorischen und experimentellen Umgang mit Klängen sowie neuen Notationsformen geht, stark zurückgedrängt.²³

Gänzlich uneinheitlich stellt sich die Thematik *Musikgeschichte* in den Musik-Schulbüchern ab 1978 dar. Eine gesamtgesellschaftliche Darstellung des Themas wie in SEQUENZEN, 2. Folge²⁴ ist nur vereinzelt in den Arbeitsbüchern von 1979 zu finden. Hier ist das Kapitel „Musikhören“ in BANJO 5/6 hervorzuheben. Durch die Verbindung von Musikmachen, Formenlehre, Musikgeschichte und Musik anderer Völker sowie musikalischer Gegenwartsfragen wird die Struktur der Musik in Abhängigkeit von ihrer Funktion sowie ihrem geschichtlichen Entstehungsprozeß deutlich. Zahlreiche Materialien unterstützen die aktive Auseinandersetzung der Schüler mit diesen Themen.²⁵ Ein Kapitel mit explizit musikgeschichtlicher Thematik, den Biografien von Komponisten sowie Werkausschnitten, kommt nur im traditionsreichen MUSIK UM UNS für die 5./6. Klasse vor und nimmt ein Viertel des Buches ein. Ansonsten wird diese Thematik nur kurz, meist im Zusammenhang mit anderen Themen angesprochen, ähnliches gilt für die Neue Musik.²⁶

In bezug auf die Werkauswahl verdeutlicht wiederum SEQUENZEN, 2. Folge eine Tendenz, die sich schon in den Büchern zu Beginn der 70er Jahre ankündigte: *Programm Musik* scheint die Art von Musik zu sein, die den Interessen der Schüler am meisten entgegenkommt. Über eigene Klangexperimente werden die Schüler auf die Werke vorbereitet, beigelegte Materialien (Bilder, Zitate etc.) regen sie dazu an, sich mit dem Verhältnis von Musik und Programm auseinanderzusetzen. Entsprechend ist Programm Musik in fast jedem Buch seit 1978 mit einem eigenen Kapitel vertreten. In den drei Arbeitsbüchern MUSIK HÖREN—MACHEN—VERSTEHEN, MUSIKUNTERRICHT 5./6. Schuljahr und BANJO wiederholt sich der Ansatz, wie ich ihn für SEQUENZEN, 2. Folge beschrieben habe. In den Büchern von 1983/84 ist eine andere Tendenz festzustellen: Den Autoren von MUSIK-KONTAKTE und SPIELPLÄNE kommt es in den Kapiteln „Musik und Bild“ bzw. „Musik und Kunst“ vor allem auf einen Vergleich von Bildern und Musikstücken an, wobei es überwiegend um das Herausfinden paralleler immanenter Kriterien geht.

Ein Standardthema wie die Programm Musik scheint ebenfalls die Thematik „Musik im Theater“ zu werden, wenn zu der Werkanalyse z. B. einer Oper Informationen über die Institution Theater sowie die Entstehung einer Inszenierung hinzutreten. Dieser Ansatz, der zum ersten Mal im 2. Band von RESONANZEN auftauchte, wird in MUSIKUNTERRICHT 5./6. Schuljahr, MUSIK-KONTAKTE und SPIELPLÄNE wieder aufgegriffen. Während sich in den beiden erstgenannten Büchern die außermusikalischen und

musikimmanenten Ausführungen die Waage halten, sind in SPIELPLÄNE die Informationen über die Inszenierung nur mehr kleine Bilder am Rande. Aufgrund der bisher herausgearbeiteten Schwerpunkte dürfte klar sein, daß auch im Bereich Musik und Gesellschaft lediglich die Arbeitsbücher diese Thematik differenziert aufgreifen. Nimmt im Lugert-Buch der Weg der Musik von ihrer Entstehung über die Produktion, den Verkauf und die Wiedergabe fast ein Drittel des Buches ein, so ist in BANJO das Kapitel „Musikleben“ hervorzuheben.²⁷ Positiv daran ist wiederum die Verflechtung der verschiedensten thematischen Aspekte. Es wird tatsächlich an den Erfahrungen der Schüler angesetzt, es wird ihnen eine Identifikation ermöglicht. In der neuen Schulbuch-Generation von 1983/84 ist auch dieser Ansatz fast gänzlich weggefallen. Das Thema „Musik und Gesellschaft“ wird auf eine Doppelseite gedrängt, außermusikalische Kontexte verkümmern zu Bildcollagen.²⁸ Gänzlich neu dagegen ist der Einstieg im Buch SPIELPLÄNE, bei dem es unter dem Motto „Wir lernen uns musikalisch kennen“ darum geht, die musikalischen Vorerfahrungen der Schüler zu erkunden.

Es dürfte deutlich geworden sein, wie stark Musik-Schulbücher als Umschlagplatz neuer musikpädagogischer Entwicklungen fungieren. Dennoch ist ebenfalls nicht zu übersehen, wie schnell nach einer extremen Umbruchphase zu Beginn der 70er Jahre eine Beruhigung eintrat, sich die schulpolitischen Reformen erschöpften, Gedanken der Musischen Erziehung wieder auflebten — und wie schnell sich diese Entwicklung in einer Reaktivierung traditioneller Inhalte in den Schulbüchern zeigte. Die neuen Ideen der Umorientierung des Faches Musik Ende der 60er Jahre liegen schon weit zurück.

Anmerkungen

- 1 Die nachfolgend aufgeführten Musik-Schulbücher der Sekundarstufen I und II wurden analysiert. Da im Text häufig auf sie Bezug genommen wird, führe ich dort jeweils nur den Titel des Buches in Großbuchstaben an.
 - Bader, L.: Musik in der Orientierungsstufe, Mainz 1973.
 - Becker, P. u.a.: Spielpläne, Musik 5/6, Stuttgart 1984.
 - Binkowski, B. u. a. (Hrsg.): Musik um uns, 5./6. Schuljahr, Stuttgart 1978/²1984.
 - dies.: Musik um uns, 7.-10. Schuljahr, Stuttgart 1975.
 - dies.: Musik um uns, 11.-13. Schuljahr, Stuttgart 1973/²1983.
 - Breckoff, \V. u.a.: Musik aktuell, Kassel 1971/³1974.
 - dies.: Liedermagazin, Kassel, 2. Aufl. (s. Anm. 15) 1975.
 - Clauß, D. u.a.: Banjo, Musik 5/6, Stuttgart 1978.
 - dies.: Banjo, Musik 7-10, Stuttgart 1979.
 - Frisius, R. u. a.: Sequenzen. Musik Sekundarstufe I, 1. Folge, Stuttgart 1971.

- dies.: Sequenzen. Musik Sekundarstufe I, 2. Folge, Stuttgart 1976.
 - Hölscher, B. u. a.: Klang und Zeichen, Bd. 2, Düsseldorf 1975.
 - dies.: Klang und Zeichen, Bd. 3, Düsseldorf 1978.
 - Hopf, u. a.: Lehrbuch der Musik, Bd. 2, Wolfenbüttel 1972.
 - dies.: Lehrbuch der Musik, Bd. 3, Wolfenbüttel 1972.
 - Jung, H. (Hrsg.): Musik-Kontakte, Bd. 1, Frankfurt/M. 1983.
 - Kirchner, H./Schmidt, H. W.: Die Garbe. Musikkunde Teil IV, Köln 1970.
 - Lugert, W. D.: Musik hören—machen—verstehen, Kl. 5/6, Stuttgart 1979.
 - ders.: Musik hören—machen—verstehen, Kl. 7/8, Stuttgart 1982.
 - Neuhäuser, M. u. a.: Resonanzen, Bd. 1, Frankfurt/M. 1973.
 - dies.: Resonanzen, Bd. 2, Frankfurt/M. 1975.
 - Noll, G. u. a. (Hrsg.): Musikunterricht 5./6. Schuljahr, Ivlnainz 1979.
 - Rinderer, L./Kraus, E.: Ein Weg zur Musik, Innsbruck/Hamburg 1975.
 - Sabel, H.: Musikunterricht konkret, Frankfurt/M. 1976.
 - Schließ, R./Lischka, R.: Ton und Taste, Paderborn 1975.
- 2 Lemmermann, H., Musikunterricht, Bad Heilbrunn 1977, S. 114.
 - 3 Diese Themen, die ich deshalb herausgehoben habe, weil sie veränderte inhaltliche Auffassungen zeigen, sind interessanterweise fast identisch mit den vier wesentlichen Lernbereichen des Musikunterrichts, die in fast allen neueren Richtlinien und Lehrplänen der Bundesländer angeführt werden. Es sind dies die Lernbereiche Allgemeine Musiklehre, Musikpraxis, Musikgeschichte und Musik anderer Völker sowie Musikalische Gegenwartskunde.
 - 4 Hoffmann, F., Musiklehrbücher in den Schulen der BRD, Neuwied und Berlin 1974.
 - 5 Ich greife hauptsächlich auf die Ergebnisse meiner Dissertation zurück (Ziele und Inhalte in Schulbüchern für den Musikunterricht seit 1970. Eine inhaltsanalytische Untersuchung, Phil. Diss. Universität Gießen, 1982). Es handelt sich dabei um eine Analyse von 15 Musik-Schulbüchern der Sekundarstufen I und II, die zwischen 1970 und 1977 erschienen. Der Einsatz der Inhaltsanalyse stellt die erste Anwendung dieser sozialwissenschaftlichen Methode auf den Bereich der Musik dar.
Die Bücher, die seit 1978 veröffentlicht wurden, habe ich zwar nicht mehr inhaltsanalytisch untersucht, sie jedoch für das Referat auf der Tagung nach denselben Kategorien ausgewertet, wie ich sie in der Dissertation entwickelt habe.
 - 6 Venus, D., Unterweisung in Musikhören, Wuppertal 1969.
 - 7 Vgl. auch Hoffmann, F., Musiklehrbücher in den Schulen der BRD, a.a.O., S. 175ff.
 - 8 Neuhäuser, M. u. a., Lehrer-Information zu RESONANZEN, Bd. 1, Frankfurt/M. 1973, S. 4, und Lehrer-Information zu Bd. 2, Frankfurt/M. 1975, S. 17.
 - 9 Z. B. das Kapitel „Das Verhältnis des Komponisten zur Gesellschaft seiner Zeit“ von Karl Michael Komma im Band für das 11.-13. Schuljahr.
 - 10 Bei der Besprechung der derzeitigen Schulbuch-Situation komme ich gesondert noch einmal auf die beiden MUSIK UM UNS-Bücher für die Orientierungsstufe zurück.
 - 11 MUSIK AKTUELL, S. 10.
 - 12 Ebd., S. 88.
 - 13 Neue Musiklehre, abgeleitet lediglich aus dem Materialaspekt der Neuen Musik, kommt in MUSIK AKTUELL überhaupt nicht vor, traditionelle Musiklehre spielt eine ebenso geringe Rolle wie Lieder. Dafür liegen bis jetzt fünf Ergänzungsbände vor:
 - Rogge, W., Neue Musik, Kassel 1979.
 - De la Motte, D., Form in der Musik, Kassel 1979.
 - Kuckertz, J., Musik in Asien I. Indien und der Vordere Orient, Kassel 1981.
 - Schmidt, H.-Chr., Filmmusik, Kassel 1982.
 - Heister, H.W., Jazz, Kassel 1983.

- 14 Hoffmann, E, Musiklehrbücher in den Schulen der BRD, a.a.O., S. 101.
- 15 Breckhoff, W. u.a., Liedermagazin, Kassel ²1975, S. 9.
- 16 Günther, U. u.a., Musikunterricht 1-6. Weinheim und Basel 1982, S. 42.
- 17 Rauhe, H. u.a., Hören und Verstehen, München 1975.
- 18 Fischer, W. u.a., Musikunterricht Grundschule, Mainz 1976.
- 19 Fuchs, P. u.a., Karlsruher Versuche für den Musikunterricht der Grundschule, Stuttgart 1974.
- 20 Finger, H., Rezension der BANJO-Bände in: Zeitschrift für Musikpädagogik, H. 15, September 1981, S. 196.
- 21 Binkowski, B. (Hrsg.), Lehrerband zu MUSIK UM UNS, 5./6. Schuljahr, Stuttgart 1978, S. VII.
- 22 In der 2. Auflage von MUSIK UM UNS, 5./6. Schuljahr (1984) ist der Anteil der Lieder im Vergleich zur 1. Auflage um 5 % auf 30 % erhöht worden.
- 23 In MUSIK UM UNS, 5./6. Schuljahr heißt in der ersten Fassung von 1978 das erste Kapitel „Improvisation oder — wir erfinden Musik“ (12,3 %). Getrennt davon befassen sich zwei Kapitel mit den Inhalten der Allgemeinen Musiklehre, die am Lied und mit rhythmischen und melodischen Übungen erarbeitet werden. In der 2. Auflage von 1984 ist das Improvisations-Kapitel ganz weggefallen, stattdessen erscheinen in einem Großkapitel „Wir singen, spielen, erfinden und notieren Musik“ (40,1 %) Improvisation genauso wie konzentriert (mit Merksätzen unterstützt) sämtliche Inhalte der traditionellen Musiklehre.
- 24 Das Kapitel „Berufsspieler und Virtuosen“ ist gemeint, dessen Autor Martin Geck ebenfalls an der BANJO-Konzeption mitgearbeitet hat.
- 25 Ähnlich vielfältige Aspekte enthält das Kapitel „Musik im Konzert“ in MUSIKUNTERRICHT 5./6. Schuljahr.
- 26 Auch hier kann die 2. Auflage von MUSIK UM UNS 5./6. Schuljahr das exemplarisch verdeutlichen: Von den 5 Musikern, die in der 1. Auflage die Musik der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts repräsentierten, blieb nur noch Bartók übrig, Penderecki vertritt die „Musik unserer Zeit“.
- 27 Für MUSIKUNTERRICHT 5./6. Schuljahr ist wiederum auf das Kapitel „Musik im Konzert“ (s. Anm. 25) hinzuweisen.
- 28 Eine Bildcollage zeigt „Wo wir etwas über Musik erfahren“, eine weitere Doppelseite macht verschiedene „Musikangebote“, und evtl. wird noch darauf eingegangen, daß Musik in Rundfunk und Fernsehen erscheint. Das Kapitel „Wir sprechen über Musik, die uns umgibt“ in der 1. Auflage von MUSIK UM UNS 5./6. Schuljahr hat sich von fast 15 % auf 5 % in der 2. Auflage reduziert.

Dr. Renate Hofstetter
 Wilhelm-Hertz-Straße 6 a
 D-8000 München 40

Gruppenbezogenes Musikverhalten bei Kindern und Jugendlichen

GÜNTHER BATEL

*Hans Günther Bastian (Hg.): Umgang mit Musik. - Laaber: Laaber 1985.
(Musikpädagogische Forschung. Band 6)*

I

Bei einer systematischen Beobachtung des Musikverhaltens von Kindern und Jugendlichen zeigt sich immer wieder, daß ein großer Teil dieser Verhaltensweisen *gruppenorientiert* ist oder der Vorbereitung von gemeinsamen Aktionen dient. Dies beginnt bei den Freizeitaktivitäten der Kinder mit ihren eigenen Liedern, Tänzen und Klatschspielen und setzt sich fort mit dem gemeinsamen Musizieren in der musikalischen Früherziehung, im schulischen Unterricht, in privaten Musikkreisen, Musikvereinen, kirchlichen Musikgruppen und ähnlichem. Bei den Jugendlichen treten dann eigene Bandgründungen hinzu, wie gemeinsam besuchte Rockmusikkonzerte, Tanzveranstaltungen und Gespräche über Musik insgesamt eine wesentliche Rolle spielen.

Nun stellen sich einer Analyse und Interpretation dieser Phänomene unter gruppensoziologischen und gruppenpsychologischen Aspekten allerdings zahlreiche Schwierigkeiten in den Weg. So weist Bettina Götz-Marchanci zu Beginn ihres Beitrags *Ergebnisse der empirischen Kleingruppenforschung* (1980)¹ zutreffend darauf hin, daß innerhalb der soziologischen und psychologischen Theoriebildung derzeit offensichtlich „*keine Einigkeit darüber [besteht], was eine Gruppe ist*“, Unter Gruppe im engeren Sinne etwa könne man, dem Ansatz von Irle (1975)² folgend, ein „*Aggregat von Personen*“ verstehen, die miteinander agieren, gewisse Normen gemeinsam haben und in einem Interaktionsprozeß stehen. Wesentlich sinnvoller sei es dagegen in anderen Fällen, von einem Minimalkonsens auszugehen und in Anlehnung an Sader (1976)³ von einer Gruppe im weiteren Sinne dann zu sprechen, wenn „*Ansätze von Beziehungen zwischen den Personen bestehen und im Prinzip eine Interaktion zwischen ihnen möglich ist*“. Jedoch beinhalteten Definitionsversuche dieser Art fast ausnahmslos eine gewisse „*Unschärfe der Definitionskriterien*“. Für zukünftige Forschungen sei es wenig ergiebig, „*weitere (ebenfalls unscharfe) Definitionen zu versuchen*“ Empfehlenswerter erschiene es, „Di-

mensionen zu finden, mit denen Aggregate von interagierenden Personen beschreibbar sind im Sinne von ‚mehr oder weniger Gruppe‘, und prüfbare Hypothesen aufzustellen“ (S. 146).

Unter dieser Intention soll im folgenden eine beschreibende Analyse und Interpretation gruppenbezogenen Musikverhaltens von Kindern und Jugendlichen versucht werden, wobei die vorgefundenen Sachverhalte stets mit bereits vorhandenen Erkenntnissen und Interpretationsmustern verglichen werden sollen. Doch ergibt sich damit sogleich eine weitere Problematik, denn die Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen scheinen ja zum größten Teil sehr unterschiedlich zu sein. Daß eine solche Vorgehensweise unter bestimmtem Blickwinkel aber trotzdem zu durchaus ergiebigen Resultaten führen kann, belegt Eckart Machwirth in seinem Beitrag *Die Gleichaltrigengruppe (peer-group) der Kinder und Jugendlichen* (1980)⁴, wenn er in diesem Zusammenhang sagt: *„Es ist vor allem ihre zentrale Funktion der Sozialisation, die dazu berechtigt, die peer-groups von Kindern und Jugendlichen in einer verallgemeinernden Betrachtung gemeinsam zu behandeln . . . Dennoch sollte man nicht übersehen, daß zwischen beiden Arten von Gruppen erhebliche Unterschiede bestehen. Die peer-groups von Kindern sind generell erst auf dem Weg zur Ausformung der peer-groups Jugendlicher. Dies bedeutet, daß die Strukturen vielfach noch nicht fest umrissen und die Beziehungsnetze oft noch ganz locker sind. Kinder erfahren erst im Zusammensein mit anderen Kindern allmählich, daß die Gleichaltrigen in der gleichen sozialen Lage sind, daß sie also zu ihrer Altersgruppe in besonderer Weise gehören. Was in der Gruppe Jugendlicher selbstverständlich ist, nämlich Solidarität und Zugehörigkeitsgefühl, wird in der Kindergruppe erst gelernt. Der Konformitätsdruck ist in den Gruppen der Kinder weniger stark, die Wirkung der familialen Sozialisation aber sehr nachhaltig“* (S. 246).

Ganz generell deutet sich in diesen Äußerungen die Funktion der peer-groups als die einer wichtigen Sozialisationsinstanz an. Doch herrscht zum Thema *„Sozialisation in Gleichaltrigengruppen“* nach Ansicht von Lothar Krappmann (1982)⁵ ein *„beträchtlicher Mangel an Interaktionsstudien im engeren Sinne“* (S. 444). Dies sei um so unverständlicher, als von der durch viele Beobachtungen gestützten Tatsache ausgegangen werden könne, *„daß Beziehungen zu Gleichaltrigen in jeder Entwicklungsphase ihre Bedeutung haben“*. Als dringend nötig erweise sich ein *„Sozialisationsmodell, das erlaubt, den sozialen Beziehungen der Gleichaltrigen in verschiedenen Phasen der Sozialisation jeweils einen eigenen Beitrag zuzuerkennen“* (S. 447).

Schon in der Alltagsrealität der Kinder, so fährt Krappmann fort, sei die Ausbildung von Beziehungen zu Gleichaltrigen oft mit großer Befriedigung verbunden: *„Wenn die Kinder nämlich in der Lage sind, sich abzusprechen, können sich dem Alter angemessene, sehr diffizile Spiele entwickeln, in denen die Kinder Einfälle beitragen und ihre Geschicklichkeiten zu beweisen vermögen und die ihnen sehr viel Vergnügen bereiten . . . Die Gruppe bietet auch Informationen über andere Personen sowie über interessante und auch heikle Themen; in ihr gibt es Trost bei Ärger mit Eltern und Schule; sie übt Solidarität und gegenseitige Unterstützung. Dies alles erreichen die Kinder nicht ohne Schwierigkeiten. Aber wenigstens ab und an gelingt es den Kindern, so gut miteinander zu spielen, zu reden oder sich zu helfen, daß sie diesen Zustand immer wieder herzustellen versuchen“* (S. 452).

Über die Existenz von peer-groups kann den Ausführungen von Krappmann zufolge kein Zweifel mehr bestehen, denn *„Beobachtungen auf Straßen, Spielplätzen und Pausenhöfen belehren uns, daß es die Gruppen der gleichaltrigen Jungen und Mädchen gibt“* (S. 461). Dennoch sei relativ wenig über die in ihnen ablaufenden Kommunikations- und Interaktionsprozesse bekannt. Die Zusammenschlüsse der spontan sich bildenden Gruppen seien zumeist informeller Natur und die Grenzen zwischen ihnen fließend, da ihre Mitglieder häufig wechselten. Zudem könne kaum mit Sicherheit angegeben werden, ob irgendeine Tätigkeit zur Gruppe gehöre, oder ob es sich nur um ein Zwischenspiel vor den eigentlichen Beschäftigungen handele. Eine Analyse und Interpretation dieses Geschehens sei nur möglich, wenn man sich mit den Bräuchen, der Sprache und den Wertvorstellungen solcher Gruppen vertraut mache (S. 461).

Dies gilt vielleicht in noch stärkerem Maße für die peer-groups der Jugendlichen, die ebenfalls wichtige Sozialisationsfunktionen erfüllen und mit ihrer hohen Interaktionsdichte und Intensität der Beziehungen eine prägende Wirkung auf das Jugendverhalten ausüben. Sie entstehen nach Ansicht von Ingrid Herlyn (1980)⁶ etwa durch das gegenseitige Kennenlernen bei gemeinsamen Fahrten zur Ausbildungsstätte, wobei das Interesse aneinander zu Sympathiegefühlen führen könne, die weitere freie Aktivitäten und Interaktionen zur Folge hätte. Auf diese Weise entwickle sich ein ganzes *„Konglomerat informeller Beziehungen in Gestalt von Gruppen, Grüppchen, offenen Ketten, Cliques und Paaren mit einem eigenen Normensystem und damit zusammenhängend eigener Rangordnung der Beliebtheit“* (S. 235).

Es scheinen also wenig Zweifel an der Funktion der peer-groups als wesentlichen Sozialisationsinstanzen im Leben von Kindern und Jugendlichen zu be-

stehen. Allerdings wäre darauf hinzuweisen, daß sich die Bandbreite dieser Gruppierungen von spontanen Situationsgruppen ohne erkennbare Struktur bis hin zu durchorganisierten und dauerhaften Gruppen mit festgelegtem Beziehungsgefüge erstrecken kann. Anzutreffen sind beispielsweise lockere Formen der Gesellung wie Gruppierungen mit fest durchstrukturierten Interaktionsmustern, und zu bedenken ist, daß sich ebenso differenziert, wie diese Gruppen selber sind, auch deren Sozialisationswirkungen ausnehmen. Welche Rolle aber spielt die Musik in den informellen oder halbinformellen Gruppen und peer-group-Kulturen der Kinder und Jugendlichen, beziehungsweise welches spezifisch gruppenbezogene Musikverhalten prägt sich vorzugsweise in ihnen aus? Zur näheren Klärung dieser Frage sollen im folgenden die Ergebnisse zweier Untersuchungen referiert werden, die geeignet erscheinen, die bisherigen Erkenntnisse in einigen Punkten zu erweitern und die Diskussion um noch ungeklärte Fragen zu vertiefen. Es handelt sich dabei einerseits um ein an der Technischen Universität Braunschweig durchgeführtes Forschungsprojekt über die Verbreitung von Kindertänzen in verschiedenen europäischen Ländern, bei dem — neben Film- und Tonbanddokumentationen — inzwischen über 300 Kinder mit Fragebogen und 30 mit Hilfe von Interviews über ihre diesbezüglichen Praktiken befragt worden sind.⁷ Zum anderen stehen die Ergebnisse einer 1978 bis 1980 durchgeführten Interviewerhebung mit 50 Jugendlichen und die einer anschließenden Fragebogenaktion mit 250 Jugendlichen über ihr Musikverhalten zur Verfügung.⁸ Beide Untersuchungen verstehen sich nicht als repräsentativ abgesichert im Sinne von Großstudien wie *Jugend '81*⁹, sondern als *reine Erkundungsstudien*. Die Ergebnisse beider Untersuchungen, die sich auf das gruppenorientierte Musikverhalten der Befragten beziehen, sollen hier vergleichend dargestellt und mit Erkenntnissen aus der gruppenpsychologischen und gruppensoziologischen Literatur kritisch verglichen werden. Plausible Verallgemeinerungen können auf diese Weise von Fall zu Fall durchaus vorgenommen werden, bedürfen jedoch der Überprüfung durch methodisch abgesicherte weiterführende Erhebungen.

II

Die Spielgruppen der Kinder werden schon in den frühen Arbeiten des amerikanischen Soziologen und Sozialpsychologen Charles Horton Cooley zu den *Primärgruppen*¹⁰ gerechnet und von ihm nicht ganz zu Unrecht als

„*Quellpunkte des Lebens*“ bezeichnet. Tatsächlich erleben Kinder in ihnen höchst lebendige Kommunikations- und Interaktionsprozesse mit einer teilweise ausgeprägten Intimität der Beziehungen und Intensität des Erlebens. Dies gilt in besonderem Maße für die *musikbezogenen* Aktionen in diesen Spielgruppen, und hier ist an erster Stelle das umfangreiche Repertoire an Kindertänzen, Kinderliedern und Klatschspielen zu nennen, das von den Kindern in eigenständiger Leistung entwickelt worden ist und tradiert wird. Darunter befinden sich Lieder, Spiele und Tänze wie *Die Meiersche Brücke* oder *Machet auf das Tor*, die viele Erwachsene durchaus noch von ihrer eigenen Jugend her kennen. Es gibt aber auch eine ganze Reihe von Beispielen, die vor einigen Jahrzehnten gänzlich unbekannt waren und sich — wie es scheint — im gesamten europäischen Bereich allein aufgrund *mündlicher Überlieferung* verbreitet haben. Hierzu gehören vor allem die zahlreichen Klatsch- und Singspiele, die seit Ende der siebziger und Anfang der achtziger Jahre sehr beliebt sind. Geklatschte und gesungene Lieder wie *Bei Müllers hats gebrannt* oder *Angela bella mi* besitzen häufig eine Anzahl ungewöhnlicher Ausdrücke, sind zuvor noch nie gehört worden und stehen in keinem Liederbuch. Gespielt werden sie gewöhnlich von zwei oder drei Mädchen, die sich gegenüber stehen oder einen kleinen Kreis bilden und sich nach bestimmten rhythmischen Mustern gegenseitig und selbst in die Hände klatschen, während sie gleichzeitig singen. Dabei setzen sie ein hohes Maß an körperlicher Geschicklichkeit und Intensität des Ausdrucks frei und verschaffen sich auf diese Weise ein äußerst lustbetontes Vergnügen. Diese Art der Klatschspiele und -lieder finden auch in der gegenwärtigen psychologischen Forschung in den Vereinigten Staaten ein großes Interesse, wo die Bedeutung dieser Spiele für die kindliche Entwicklung eingehend untersucht wird. Als sicher gilt nämlich unterdessen, daß derlei Spiele in ihrer engen Verbindung von Musik, Dichtung und Bewegung die sozialen, verbalen und motorischen Fähigkeiten der Kinder entscheidend zu fördern vermögen. Damit sind die in den Spielgruppen der Kinder auftretenden *Sozialisationswirkungen* angesprochen, denen neben den Einflüssen aus Elternhaus und Schule ohne Zweifel eine erhebliche Bedeutung beim Erwerb grundlegender Fähigkeiten zukommt. In seiner Analyse der peer-groups in der amerikanischen Gesellschaft hatte David Riesman die Spielgruppen der Kinder bereits ausführlich mit einbezogen und betont, daß die wichtigste Funktion dieser peer-groups in der Einebnung der bei jedem Kind unterschiedlichen familialen Sozialisationswirkungen beruht.¹¹ Und gerade im Hinblick auf die gemeinsamen spielerischen Aktionen, Gruppentänze und ähnliches wird deut-

lich, daß die Kinder in ihren peer-groups primäre Sozialkontakte erfahren, die zur Herausbildung des sozialen Ich unerlässlich sind. Auch über die Phase der primären Sozialisation und sozialen Integration hinaus bieten die Spielgruppen mit ihren reichhaltigen kreativen Entfaltungsmöglichkeiten für den einzelnen die kontinuierliche Chance zur Identitätsbehauptung und zur Weiterentwicklung intimer und spontaner Sozialbeziehungen.

Die Tänze, Lieder und Spiele selbst sind gekennzeichnet durch den Hang zur unmittelbaren, spontanen Aktion im Rahmen eines vertrauten sozialen Aggregates. Sie verkörpern als spielerisch-ästhetische Ausdrucksformen die Gelegenheit zur Befriedigung von gemeinsamen Gefühls- und Bewegungsbedürfnissen innerhalb des gewohnten sozialen Kontextes von Schulkameraden, Nachbarskindern, Freunden und Geschwistern. In ihnen brauchen die Kinder ihre alltäglichen Empfindungen nicht zu verbergen und zu unterdrücken, sondern sie erleben in ihnen intensive Primärerfahrungen wie Freude, Mitleid, Übermut und Zärtlichkeit. Die Kinder explodieren mit ihrem spontanen Agieren förmlich in diesem selbständig erschlossenen Freiraum, dem in der Schule und in der massenmedial versorgten Freizeit wenig Platz gelassen wird.

Insofern eröffnen die Kindertänze und -lieder eine konkrete Möglichkeit zur Kompensation unterdrückter Gefühls- und Ausdrucksbedürfnisse und zum Ausgleich vorhandener Bewegungs- und Betätigungsdefizite. Im Vordergrund steht dabei voll und ganz die kollektive Interaktion. Sie steuert und dominiert das Singen, Klatschen, die Gestik und alle übrigen Handlungsabläufe. Die einzelnen Tanzformen stellen nur Interaktionsmodelle dar, derer man sich bedienen kann, wenn das Bedürfnis besteht, aus der Anonymität etwa des Unterrichts in unmittelbarem, konkreten Kontakt miteinander zu treten. Diese Modelle sind bewußt offen für vielfältige Variationen, an denen die Kinder offenbar ein besonderes Vergnügen finden. Ein Minimum an Gestaltsicherheit kann von jedem Beteiligten problemlos erlernt werden und bietet ihm die Voraussetzung für eine Fülle gemeinsamen kreativen Agierens. Damit erweisen sich die Tänze, Lieder und Spiele als vielschichtige ästhetisch-soziale Handlungs- und Erfahrungsfelder und erfüllen wichtige Funktionen im Bereich des sozialen Lernens.

Diese aus der inzwischen umfangreichen empirischen Beobachtung des Phänomens ‚Kindertanz‘ resultierende Erkenntnis, die sich auch in vielen Interviews mit agierenden Kindern widerspiegelt, steht durchaus in Einklang mit grundlegenden gruppensoziologischen und sozialisationstheoretischen Theoremen. So hatte Charles Horton Cooley bereits frühzeitig erkannt, daß den

Spielgruppen der Kinder eine hervorragende Bedeutung bei der Formung der sozialen Persönlichkeit zukommt.¹² In Fortführung dieses Gedankens heißt es bei Bernhard Schäfers, daß die im Sozialisationsprozeß erlernten Kommunikationsformen, Interaktionsprozesse und Handlungsschemata das soziale Handeln maßgeblich leiten.¹³ Der Einfluß der Primärgruppen, zu denen Schäfers ausdrücklich die Spielgruppen trotz ihres teilweise spontanen und informellen Charakters zählt, könne sich bis hin zum Prozeß der *sozialen Integration* des einzelnen erstrecken, zumal in Zeiten beschleunigten sozialen Wandels.¹⁴

Ergänzend läßt sich anhand der Ergebnisse aus der Kindertanzuntersuchung nachweisen, daß die intensiven Aktionen in den Spielgruppen sogar zu einer sozialen Integration von Außenseitern und Minderheiten führen können. Zunächst sind schon in bezug auf gewisse melodische Variantenbildungen, neuartige Klatschmuster und Tanzbewegungen deutlich die Einflüsse von Gastarbeiterkindern spürbar, wenngleich über diesen Tradierungskanal bislang eher spärliche Erkenntnisse vorliegen. Interessant aber wird es, wenn man beobachten kann, wie unbefangene Gastarbeiterkinder gelegentlich in die Spielgruppen einheimischer Kinder einbezogen und zum gemeinsamen Agieren angeregt werden. Hierzu zählt etwa die auch filmisch dokumentierte Szene, in der ein türkisches Mädchen, das zuvor geradezu symbolisch abseits stand, an der Realisierung des gesungenen Klatschspiels *Empompi koloni kolonisto* beteiligt wird und dabei — wie alle anderen Kinder — einen Zustand intensiver Freude erlebt. Ein Interview mit einem türkischen Mädchen, das sich bereits völlig ungezwungen mit anderen Kindern an Klatschspielen im Kreis beteiligte, ergab, daß derlei Lieder und Tänze auch von Kindern in der Türkei praktiziert werden. Allerdings habe sie ihren deutschen Spielkameraden „noch gar nicht alles gezeigt“, was sie früher in der Türkei gelernt habe. Ganz offensichtlich also vollziehen sich in den zwanglos gemischten Spielgruppen der Kinder bemerkenswerte Integrationsbestrebungen und Akkulturationsprozesse, die in ihrer Spontaneität und Dynamik ohne weiteres auch Modellcharakter für andere Kultur- und Gesellschaftsbereiche besitzen könnten.

Kinder lösen Probleme dieser Art gleichsam „spielerisch“ und tun sich in dieser Hinsicht weitaus weniger schwer als Erwachsene. Doch sind die Spiele, Lieder und Tänze zum Teil sehr eng mit Eindrücken und Erscheinungen aus dem Erwachsenenleben verknüpft und müssen mit diesen im Zusammenhang gesehen werden. Gemeint sind die zahlreichen Symbol- und Rollenspiele, in denen immer wieder Aspekte der Auseinandersetzung mit der Er-

wachsenwelt auftauchen. Über sie schreibt Lothar Krappmann: „*Der Inhalt und der Ablauf vieler Spiele beweisen. ., daß nicht die Beziehungen zu den Gleichaltrigen als solche, sondern die spielerische Übernahme der Rollen der Erwachsenen und die ambivalenten Beziehungen zu ihnen, ausgespielt und ausgelebt mit den Gleichaltrigen, den Kern der Interessen und der Initiativen bilden. Das aktive Experiment mit und in Rollen scheint der Vorläufer der ungebundeneren Versuche in der nächsten Sozialisationsphase zu sein, zu Vereinbarungen mit anderen um tatsächlich gemeinsamer Pläne willen zu gelangen.*“¹⁵

Um ein markantes Beispiel für ein Rollenspiel mit teils konfliktreichen, teils vergnüglichen Szenen aus dem Kinder- und Erwachsenen-dasein handelt es sich bei dem Schornsteinfeger-Lied, dessen weite Verbreitung bis nach Norwegen reicht. Gesungen und agiert wird das Lied von Kindern, die im Kreis stehen, sowie von einigen, die die Rolle des Schornsteinfegers, des Mädchens, der Mutter, des Vaters und anderer Personen übernehmen. Der gebildete Kreis soll ein Haus symbolisieren und wird am Ende aufgelöst. Einzelheiten und zusätzliche Figuren werden nach Belieben abgewandelt und hinzugenommen. Den Abschluß bildet allgemein ein gemeinsames Hochzeitsfest:

Schornsteinfeger ging spazier'n
Schornsteinfeger ging spazier'n ging spazier'n
Schornsteinfeger ging spazier'n

Kam er an ein großes Haus
kam er an ein großes Haus großes Haus
kam er an ein großes Haus.

Schaute da ein Mädchen raus ...
„Mädchen, willst du mit mir geh'n ...“
„Muß ich erst die Mutter fragen ...“
„Mutter, darf ich mit ihm geh'n...“
„Mußt du erst den Vater fragen ...“
„Vater, darf ich mit ihm geh'n ...“
„Nein, mein Kind, das darfst du nicht ...“
„Lief das Kind zur Tür hinaus ...“
Schornsteinfeger hinterher ...“
Mutter, Vater hinterher ...“
Und das Haus noch hinterher ...“
Elefant noch hinterher ...“
Und die Mohren hinterher ...“
Zwillinge noch hinterher ...“

Feierten das Hochzeitsfest
feierten das Hochzeitsfest Hochzeitsfest
feierten das Hochzeitsfest.

Die Beliebtheit dieser Lieder und Spiele scheint unter anderem darin begründet zu liegen, daß sie einen eindeutigen Handlungsrahmen vorgeben, der keine diffizilen Abstimmungen verlangt. Sie garantieren in ihrer Eigenart und Struktur den Zusammenhalt einer Gruppe und stellen die Konfliktlösungsfähigkeit der Kinder auf keine allzu harte Probe. Jedoch sind sie offen genug, um Variantenbildungen zuzulassen, die den Kindern Erweiterungen ihrer Verhaltensmuster abnötigen.¹⁶

Etwas eingehender erwähnt sei schließlich die ausgeprägte Emotionalität, die Kinder in ihren Liedern und Tänzen zum Ausdruck bringen. Die spielerischen Aktionen verkörpern nämlich nicht nur Interaktionsformen im Bereich der Sozialkontakte, sondern eröffnen in bemerkenswerter Weise die Möglichkeit zum emotionalen Ausdruck, zum Austausch von Gefühlen der Freude, des Übermuts und der Zärtlichkeit. In vielen Fällen bilden sie gleichsam eine Brücke, um soziale und emotionale Barrieren zu überwinden. Schon in den Stücken selbst geht es zumeist um dramatisierte Erlebnis- und Bewußtseinsinhalte, die eine starke mimische Ausdrucksfähigkeit verlangen. Wie Helga de la Motte-Haber im einzelnen ausführlich darlegte, ist das spielerische Agieren von hoher Konzentration, großer Intensität und ausgeprägtem Interesse gekennzeichnet. Phasen hoher Konzentration endeten mit Lachen, und die meisten Aktionen seien von einem Lächeln begleitet als Ausdruck der Freude, die Kinder an ihren Liedern und Tänzen erlebten.¹⁷ Und auch Friedrich Klausmeier hat grundlegend betont, wie lustvoll gerade Kinder beim Singen und Spielen ihre körperlichen Funktionen erleben und welche Freude sie daran entwickeln, sich musikalisch auszudrücken.¹⁸

III

Ebenso wie die Spielgruppen üben die jugendlichen peer-groups wichtige Ausgleichsfunktionen in erwachsenenbestimmten Gesellschaftsstrukturen aus, in denen Heranwachsende gezwungen sind zu agieren. Sie ermöglichen den Jugendlichen die Entwicklung von eigenständigen, tragfähigen Orientierungsmustern bei ihrer oft schwierigen Suche nach *Verhaltenssicherheit*. Denn die Übergangsphase vom Kind zum Erwachsenen ist geprägt durch das Beziehungsgeflecht von Elternhaus, Schule, Übergang in die Arbeitswelt, Wehrdienst und Aufnahme von Beziehungen zum anderen Geschlecht. In diesem Prozeß gerät die Gleichaltrigengruppe mit ihrem hohen Maß an Sen-

sibilität und Offenheit zum Zentrum für die Vermittlung von Sicherheit und Anerkennung gegenüber dem Anpassungsdruck der Erwachsenenwelt.¹⁹

In ihren peer-groups können Jugendliche gemeinsame gesellschaftliche Erfahrungen kollektiv zum Ausdruck bringen, die sich in der Einführung neuartiger Freizeitstile bisweilen deutlich widerspiegeln. So finden sich in den einzelnen Gruppenstilen zumeist Elemente, die einerseits aus den vorgefundenen Alltagskulturen der unmittelbaren wohnlichen Umgebung stammen und andererseits geprägt sind von den vermittelten Symbolwerten des Medienbereichs und der jugendorientierten Freizeitindustrie. Doch werden diese Elemente keineswegs unverändert aufgegriffen, sondern aus ihrem gewöhnlichen Zusammenhang gelöst und durch einen permanenten Transformations- und Selektionsprozeß von den peer-groups zu neuartigen Stilrichtungen mit eigener Prägnanz zusammengefügt. In diesen Gruppenstilen äußert sich also durchaus gesellschaftliches Bewußtsein der Jugendlichen als Ausdruck ihrer komplexen Lebensweise in modernen Industriestaaten.

Weitere Sozialisationsleistungen der peer-groups beruhen darin, daß die Jugendlichen in ihnen individuelle, von den Erwachsenennormen abweichende Verhaltensweisen erproben können. Dies sind Erfahrungen, die wesentlichen Anteil am Prozeß der *persönlichen Identitätsbildung* besitzen. Es werden eigenständige soziokulturelle Wertvorstellungen entwickelt und internalisiert, die zumeist auf Bestätigung und Anerkennung durch die anderen Gruppenmitglieder stoßen und damit die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit fördern. Deshalb auch konstituiert sich peer-group-Kultur überall dort, wo Gleichaltrige ungestört zusammentreffen können, nicht selten zum Mißfallen der Eltern. Unklar und von Fall zu Fall unterschiedlich bleibt, ob es sich dabei um Teilkulturen einer übergeordneten Gesamtkultur oder um Subkulturen beziehungsweise bewußte Gegenkulturen zu den in einer Gesellschaft vorherrschenden Werten und Normen handelt.

Mike Brake etwa faßt in seiner Studie *Soziologie der jugendlichen Subkulturen* (1981)²⁰ die Subkulturen insofern als Gegenkulturen auf, als sie die „*Legitimität der herrschenden Kulturideologie*“ infrage stellen (S. 30). Sie seien wichtige außerfamiliäre Sozialisationsinstanzen, da sie aufzeigten, daß das Leben nicht in Arbeit und Schule aufgeht. Durch die Werte und Vorstellungen der Subkultur ändere sich das Selbstbild eines Einsteigers; es komme zu einer Aufwertung seines Selbstwertgefühls. Die Intensität des Engagements des einzelnen in einer Subkultur sei unterschiedlich und reiche von sporadischem Interesse bis zu vollständiger Identifikation. Allerdings erweise sich der Ausweg, den die Subkultur anbietet, häufig also Scheinlösung, als ideolo-

gischer Versuch, reale Probleme, die anders nicht zu verarbeiten sind, „*scheinhaft*“ zu lösen. Subkulturen besäßen gewöhnliche gegen Ende der Schulzeit ihre Attraktivität, also dann, „*wenn sich diese Ausbildung angesichts der Berufsaussichten als sinnlos erweist*“ Vor allem für Jugendliche aus unteren Sozialschichten, die Brake schwerpunktmäßig im Auge hat, stellten Subkulturen einen starken emotionalen Rückhalt dar, da sie als Farbflecken und Glücksversprechen in einer als trist empfundenen Welt erschienen. Doch erweise sich die Atempause, in der mit Alternativmöglichkeiten jongliert werde, als relativ kurz, denn der Übergang zum Erwachsenenstatus lasse sich im besten Fall nur hinauszögern (S. 31).

Entgegenzuhalten ist Mike Brake, daß viele zunächst neuartige subkulturelle Erscheinungen — gerade auf musikalischem Gebiet — zumeist umgehend von der Kulturindustrie vermarktet werden und dann weite Verbreitung finden, so daß von Gegenkulturen in diesen Fällen kaum noch die Rede sein kann. Entscheidend ist jedoch das subjektive Empfinden der Beteiligten, das sich im Hinblick auf die Herausbildung neuer Verhaltensweisen und Einstellungen stets als handlungsbestimmend erweist. Dies trifft vor allem auf die einem raschen Wandel unterliegenden Phänomene aus dem Bereich der Rock- und Popmusik zu, über die Eckart Machwirth bemerkt: „*Den verbindenden Überbau über die Vielfalt der Gruppe bilden die durch die Medien propagierten Stars und Stargruppen, z. B. der Popmusik oder des Sports. Sie bieten Identifikationsmöglichkeiten und liefern die kommunikative Verständigungsebene. Auf dieser Basis entwickelt sich die Solidarität der Gleichaltrigen bei gleichzeitigem Streben nach Exzentrizität, z. B. im äußeren Erscheinungsbild. Sie wird als Möglichkeit für die Betonung der eigenen Individualität und der Selbstdarstellung verstanden.*“²¹

Nun ergeben Interviews mit Jugendlichen immer wieder, daß von ihnen intensive gruppenbezogene Musikerlebnisse weniger beim Medienkonsum als vielmehr beim gemeinsamen Besuch von Rockmusikkonzerten, Festivals und Diskotheken gemacht werden. Dollase, Rösenberg und Stollenwerk sehen in ihrer Rockmusikstudie einen der Hauptgründe für den gemeinsamen Veranstaltungsbesuch darin, daß viele Jugendliche dabei besser in Stimmung kommen als zu Hause.²² Und Neißer und Mezger betonen in ihrer Analyse der Diskothekenszene, daß dem- Diskothekenbesuch in Cliques, der die Frustrationen des Alltags zeitweilig vergessen läßt, zu ausgeprägten Wir-Gefühlen und zu kollektiven Geborgenheitserlebnissen führt.²³ Diese Thesen können durch zahlreiche Interviewaussagen belegt werden. So berichtet ein achtzehnjähriger Berufsschüler in einem Gespräch über

sein Musikverhalten von starken Zusammengehörigkeitsgefühlen gerade unter den Besuchern von kleineren Diskotheken. Wenn gute Rockmusik laufe — etwa von Barclay James Harvest —, fühle man sich mit allen verbunden und „irgendwie in einer großen Gemeinschaft“. Auch in bezug auf Rockmusikkonzerte und Festivals sprechen viele Jugendliche von „dufter Stimmung“, „gelöster Atmosphäre“ und Zusammengehörigkeitsgefühlen. Ein ausgeprägtes Wir-Gefühl stelle sich schon dadurch ein, daß man durch Beifall und Pfiffe gemeinsam über die jeweilige Band und ihre Musik urteile. Hinzu komme die diesen Veranstaltungen typische *Live-Atmosphäre*, deren wesentliche Bestandteile dunkle Beleuchtung, lautstarke Akustik und dichtgedrängtes Publikum seien. Man erlebe alles unmittelbar und intensiv, und die Wirkung der Musik sei oft so stimulierend und anregend, daß man „automatisch mitgeht“. Häufig werde man von der Musik geradezu „mitgerissen“, habe den Eindruck, „in einer großen Gruppe“ mit dabeizusein und erlebe ein „tolles Gruppenfeeling“. Musikbezogene Gruppenerlebnisse dieser Art, die sich bis hin zu kraftvollen Aggressionsentladungen steigern können, sind erst kürzlich bei Live-Auftritten von Heavy-Metal-Bands wie *Iron Maiden* und *Judas Priest* auch über den Fernsehschirm zu beobachten gewesen.²⁴

Nun läßt sich gegen die bloße Rezeption von Rockmusik in Gleichaltrigen-Gruppen zwar einwenden, daß es sich hierbei im Grunde genommen nur um eine Ablenkungsfunktion von den Alltagsproblemen der Jugendlichen handelt. Doch ist die Affinität vieler Jugendlicher zur Rockmusik so hoch, daß sie über den reinen Konsum hinaus auch den Weg zu einer aktiven Betätigung in einer Rockgruppe oder in der Rockszene finden. In diesem Falle ist dann gleichsam ein Sozialisationsklima geschaffen, in dem Jugendliche ihre individuelle Kreativität entfalten und ein eigenes Bewußtsein entwickeln können. Denn die selbständige Mitwirkung in einer Rock- oder Popband löst in der Regel eine Vielzahl sozialer Aktivitäten, gruppenspezifischer Interaktionen und emotionaler Prozesse aus, die einerseits zur Bildung eines Gruppenbewußtseins und andererseits zur Stärkung der individuellen Persönlichkeit und Identität des einzelnen beitragen. Dazu zählt das Sammeln wesentlicher musikalischer Erfahrungen durch gemeinsames Auswählen, Arrangieren, Zusammenstellen und Musizieren. Es müssen aber auch große kollektive Anstrengungen unternommen werden, um kostspielige Musikinstrumente und Verstärkeranlagen zu beschaffen, Übungsräume zu erschließen und eventuelle Auftritte und Vorspiele einzurichten. Diese Probleme klingen in Interviews mit Jugendlichen immer wieder an und finden ihre Be-

stätigung in der Studie *Rockmusik und Gruppenprozesse* von Florian Tennstedt (1979).²⁵

In ihr wird ausführlich über die zusätzlichen Schwierigkeiten berichtet, die entstehen, wenn die Mitglieder einer Rockband ihren amateurmäßigen Status aufgeben und professionelle Musiker werden wollen. Dabei kommt es unter den Musikern aufgrund längerer Tourneen, Gastspiele und Studienaufenthalte natürlich auf der einen Seite zu sehr engen persönlichen Bindungen, die so weit gehen können, daß die Musiker zusammen wohnen. Andererseits treten besonders dann ernsthafte Gruppenkonflikte auf, wenn es darum geht, schulische oder berufliche Ausbildungen, beziehungsweise bisherige Arbeitsplätze aufzugeben, Kredite für Instrumente, Anlagen und Musikproduktionen zurückzuzahlen und eine gemeinsame Existenz als freie Musiker zu schaffen und aufrechtzuerhalten (S. 142f.). Diese Ausführungen veranschaulichen in großer Deutlichkeit, daß derartige Musikgruppen *komplexe soziale Systeme* darstellen, die die Lebensweise darin eingebundener Jugendlicher nachhaltig bestimmen.

IV

Damit ergibt sich zusammenfassend, daß der für die Spielgruppen der Kinder bereits grundlegende Prozeß des *sozialen Lernens* seine Fortsetzung in den peer-groups Jugendlicher findet, und zwar in besonderer Weise im Hinblick auf gemeinsame musikbezogene Aktionen. Sowohl die Spiel- und Tanzgruppen als auch die von Jugendlichen gebildeten Cliques und Bands eröffnen ihren Mitgliedern weitreichende Handlungsfelder, auf denen sie über das Medium Musik eine von der Eintönigkeit des Alltags und von der Erwachsenenwelt deutlich abgehobene Eigenkultur entwickeln. Die Tänze, Lieder und Spiel verschaffen den Kindern als sinnlich-ästhetische Ausdrucksmuster und soziale Handlungseinheiten die Gelegenheit zu virtuoser Kreativität und zum Erleben von Primärerfahrungen wie Freude und Zärtlichkeit. Demgegenüber ist es in den Gleichaltrigengruppen Jugendlicher vor allem der Umgang mit Rock- und Popmusik, dem eine wichtige Funktion beim Prozeß der Identitätsfindung, der Kontaktaufnahme und der Entwicklung eigenständiger Orientierungsmuster und Lebensperspektiven zukommt. Den Beziehungen zu Gleichaltrigen und dem gruppenbezogenen Musikverhalten erwächst also in jeder Sozialisationsphase eine höchst individuelle Bedeutung, die es erforderlich macht, die bisherigen peer-group-Denkschemata

erheblich zu modifizieren. In diesem Zusammenhang ist Eckart Machwirth zuzustimmen, wenn er im Hinblick auf zukünftige Forschungsprojekte bemerkt: „*Es zeigt sich, daß das Konzept der peer-group als Bezugsgruppe des einzelnen nicht auf den engen Begriff einer soziologischen Definition von Gruppen begrenzt werden kann, sondern erweitert werden muß durch das Konzept einer sehr viel allgemeineren peer-Kultur.*“²⁶ Und vielleicht gewinnt in dieser Hinsicht nicht zuletzt der von Gerhard Wurzbacher geprägte Begriff einer „*gleichgestimmten Menge*“²⁷ an Bedeutung als Gesellungsform, die die soziale und personale Vereinzelung, Unsicherheit und mangelnde Gestaltungsfähigkeit des Daseins überwindet und von der man sich — angeregt und angesteckt — mehr oder weniger enthemmt mittragen läßt.

Anmerkungen

- 1 Bettina Götz-Marchand: Ergebnisse der empirischen Kleingruppenforschung, in: Einführung in die Gruppensoziologie Geschichte—Theorien—Analysen, hrsg. von B. Schäfers, Heidelberg 1980, S. 145-171.
- 2 Martin Irle: Lehrbuch der Sozialpsychologie, Göttingen 1975.
- 3 Manfred Sader: Psychologie der Gruppe, München 1976.
- 4 Eckart Machwirth: Die Gleichaltrigengruppe (peer-group) der Kinder und Jugendlichen, in: Einführung in die Gruppensoziologie, a.a.O., S. 246-262.
- 5 Lothar Krappmann: Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen, in: Handbuch der Sozialisationsforschung, hrsg. von K. Hurrelmann und D. Ulich, Weinheim/Basel, 2/1982, S. 443-468.
- 6 Ingrid Herlyn: Gruppen in schulischen Lehr- und Lernprozessen, in: Einführung in die Gruppensoziologie, a.a.O., S. 225-245.
- 7 Helmut Segler/Helga de la Motte-Haber/Andreas Feige: Untersuchung und Filmdokumentation überlieferter Kindertänze. Teil I: Regionen in Norddeutschland, in: Musikpädagogische Forschung Band 3: Gefühl als Erlebnis -- Ausdruck als Sinn, hrsg. vom Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung durch Klaus E. Behne, Laaber 1982, S. 183-208, sowie Günther Batel: Musik und Aktion. Auswertung einer Fragebogen- und Interviewerhebung über die Verbreitung von Kindertänzen, -Liedern und -spielen in Süddeutschland, Österreich und der Schweiz, in: Musikpädagogische Forschung Band 5: Kind und Musik, hrsg. vom Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung durch Günter Kleinen, Laaber 1984, S. 55-74.
- 8 Günther Batel: Musikverhalten und Medienkonsum, Wolfenbüttel 1984.
- 9 Jugend '81. Lebensentwürfe — Alltagskulturen — Zukunftsbilder. Studie im Auftrag des Jugendwerks der Deutschen Shell, Opladen 1982.
- 10 Charles Horton Cooley/R. C. Angel/VL. J. Carr: Introductory Sociology, New York 1933, S. 24.
- 11 David Riesman: Die einsame Masse, Darmstadt/Berlin und Neuwied 1958, S. 79f.
- 12 Charles Horton Cooley u.a.: Introductory Sociology, a.a.O., S. 55.
- 13 Bernhard Schäfers: Entwicklung der Gruppensoziologie und Eigenständigkeit der Gruppe als Sozialgebilde, in: Einführung in die Gruppensoziologie, a.a.O., S. 21.
- 14 Bernhard Schäfers: Primärgruppen, in: Einführung in die Gruppensoziologie, a.a.O., S. 72.

- 15 Lothar Krappmann: Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen, a.a.O., S. 455.
- 16 Vgl. Lothar Krappmann: Kommunikation und Interaktion im Spiel, in: Spielen und Gestalten. Gutachten und Studien des Deutschen Bildungsrates, Band 48/1, Stuttgart 1975, S. 45-75.
- 17 Helmut Segler/Helga de la Motte-Haber/Andreas Feige: Untersuchung und Filmdokumentation überlieferter Kindertänze. Teil I, a.a.O., S. 203.
- 18 Friedrich Klausmeier: Die Lust, sich musikalisch auszudrücken. Eine Einführung in sozio-musikalisches Verhalten, Hamburg 1978.
- 19 Vgl. Dieter Baacke: Jugend und Subkultur, München 1972, S. 71f.
- 20 Mike Brake: Soziologie der jugendlichen Subkulturen. Eine Einführung, hrsg. von R. Lindner, aus dem Englischen von H. Schäfer, Frankfurt am Main/New York 1981.
- 21 Eckart Machwirth: Die Gleichaltrigengruppe (peer-group) der Kinder und Jugendlichen, a.a.O., S. 257.
- 22 Rainer Dollase/Michael Rüsenberg/Hans J. Stollenwerk: Rock People oder Die befragte Szene, Frankfurt am Main 1974, S. 49.
- 23 Horst F. Neißer/Werner Mezger/Günter Verdin: Jugend in Trance? Diskotheken in Deutschland, Heidelberg 1979, S. 47f.
- 24 Vgl. Axel Arens: Die Orgie des Judas Priest. Wie ein Musikführer seine Fans zum Wahnsinn treibt, in: Die Zeit 11/1984, S. 70.
- 25 Florian Tennstedt: Rockmusik und Gruppenprozesse. Aufstieg und Abstieg der Petards. Mit musikalischen Analysen von Günter Kleinen, München 1979.
- 26 Eckart Machwirth: Die Gleichaltrigengruppe (peer-group) der Kinder und Jugendlichen, a.a.O., S. 261.
- 27 Gerhard Wurzbacher/Helmut Grau: Gesellungsformen der Jugend in der Bundesrepublik. Strukturen und Hypothesen über Sozialisationswirkungen, in: Die Jugend, hrsg. von Helga und Horst Reimann, München 1975, S. 26/27.

Dr. Günther Batel
 c/o TU Braunschweig
 Erziehungswissenschaftlicher Fachbereich
 Konstantin-Uhde-Str. 16
 D-3300 Braunschweig

**Untersuchung und Filmdokumentation
überlieferter Kindertänze
Teil III:
Regionen in nicht-deutschsprachigen europäischen Ländern
(Kurzbericht)**

HELMUT SEGLER

*Hans Günther Bastian (Hg.): Umgang mit Musik. - Laaber: Laaber 1985.
(Musikpädagogische Forschung. Band 6)*

Die 1979 begonnenen Untersuchungen sind im Ansatz auch außerhalb der Musikpädagogik gefördert worden, z. B. von Kurt Franz, *Kinderlyrik* (1979), mit der Feststellung: „*Weitere Perspektiven werden sich aus komparativer Forschung ergeben*“ (12), oder Dieter Baacke, *Die 6- bis 12jährigen* (1984): „*Es wäre lohnend, einmal systematisch zu erforschen, wie sie [Reime, Melodien, Tänze] aufkommen und tradiert werden*“ (77).

Mit einem Vergleich der Teile I — Regionen in Norddeutschland — und II — Regionen in Süddeutschland/Schweiz/Österreich — konnten die Hypothesen formuliert werden, und zwar in bezug auf den musikalischen Bereich:

— Der Handlungsimpuls und das Gefühlspotential beeinflussen das musikalische Material und steuern den Melodieverlauf; gleichzeitig wirken die Melodieformeln und die unterschiedlich gestalteten Melodien zurück auf die Handelnden.

In bezug auf den sprachlichen Bereich lautet sie:

— Im Vordergrund stehen Reim und Rhythmus als Grundlage für rhythmisch-melodische Formeln, aber die oft prälogische Anwendung der Sprache mit surrealistischer Unsinnigkeit verweist auf den dominierenden Handlungsablauf, der als Gestaltungsimpuls wiederum auf den Sprachgebrauch einwirkt.

Die Typologie der Tanzformen (1962) wurde bestätigt.

Mit diesen Voraussetzungen begann Teil III der Untersuchung in den Niederlanden, in Belgien und England, wurde fortgesetzt in Dänemark, Frankreich, Portugal und Spanien. Aus Schweden und Norwegen liegen authentische Schallplatten vor, und Aufzeichnungen mit Ton und Film in Irland wurden von einem Kollegen übernommen. Für 1985 sind Reisen nach Italien, Griechenland, Jugoslawien, Ungarn und in die Tschechoslowakei vorbereitet, während Kontakte nach Polen, Bulgarien, Rumänien und in die DDR leider noch nicht bekannt sind.

Aus den bisherigen Aufzeichnungen ergibt sich in einem ersten Überblick eine überraschende Übereinstimmung in den Handlungsmustern, d. h. die Typologie der Tanzformen wird bestätigt, während der individuelle Bewegungsstil in einzelnen Ländern unterschiedlich bleibt. Vor allem sind Schulter-, Bein- und Hüftbewegungen am Platz auffälliger in Portugal und Spanien anzutreffen gegenüber Schrittbewegungen und Raumordnungen in nördlichen Regionen.

Über melodische Formeln sind noch keine Aussagen möglich. Festzustellen ist aber, daß sogenannte Kindermelodik nur in den Vorstellungen der Pädagogen existent ist. Diese können die verinnerlichten Theorien offensichtlich überall nur schwer verdrängen, ebenso wie sie dem weit verbreiteten Vorurteil erliegen, die Medien Fernsehen und Video würden zu passivem Empfinden verleiten. Deutlich erkennbar ist der Einfluß aus Spanien auf die verbreiteten Klatschspiele, die von Gastarbeiterkindern durch ganz Europa transportiert werden.

In bezug auf die sprachlichen Formeln ist die Hypothese auf jeden Fall zu erweitern (s. o.), indem außereuropäische Einflüsse aus der Zeit der Kolonialisierung und Seefahrerzeit vor allem der Holländer und Portugiesen nachweisbar sind. Bisher als Unsinnreime eingeordnete Beispiele belegen unverkennbar eine Herkunft aus westafrikanischen Regionen. Eine Untersuchung aus den Niederlanden verweist auf überraschende Zusammenhänge, die auch in Portugal auftraten, aber noch nicht ausgewertet sind. Manche der auch bei uns bekannten Nonsensreime wie „ene mene tulle — oze wieze woze — falleri fallera“ erscheinen in einem völlig neuen Licht (Frank M. Arion, *Fliegende Neger*, in der musikpädagogischen Zeitschrift *De Pyramide*, 10/1981).

Ich fasse zusammen:

- Die Hypothese im musikalischen Bereich scheint bestätigt zu sein, insofern der Handlungsimpuls und das investierte Gefühlspotential ausschlaggebend sind.
- Die Bewegungsformen unterscheiden sich weniger in der figürlichen Raumgestaltung, auffällig aber im individuellen Bewegungsstil.
- Im sprachlichen Bereich ergeben sich neue Zusammenhänge.
- Die oralen Tradierungswege sind deutlicher zu erkennen und verweisen über den europäischen Raum hinaus.
- Alle Beispiele bleiben ohne ihren sozialen Kontext — wie auch in den deutschsprachigen Regionen — nur essentialistisch-normativ interpretierbare Gegenstände.

- An die Stelle der subjektiven unempirischen Gegenstandsbestimmung, wie sie in üblichen Sammlungen vorherrscht, tritt der funktional-interaktionale Ansatz, zumal in allen Ländern die individuellen Gestaltungsimpulse in einem kollektiven Prozeß der ständigen Re-Interpretation die Variabilität des Materials bestimmen.
- Die vergleichende Forschung gibt daher Aufschlüsse über die sprachlichen und musikalischen Muster und Modelle und gleichzeitig über die handelnden „Kinder“, die die in Europa geläufigen historisch bedingten Vorstellungen von „Kindheit“ widerlegen.
- Konsequenzen für den sogenannten Musikunterricht mit musikerzieherischer Ideologie ergeben sich aus dem Wissen um die Realität, in der Grundschulkinder neben der Schule leben, singen und tanzen (vgl. W. Gundlach [Hrsg.], *Handbuch Musikunterricht Grundschule*, Düsseldorf 1984, S. 163ff.).

Prof. Dr. Helmut Segler
Rudolf-Wilke-Str. 11
D-3300 Braunschweig

Lehrerorientierte Ansätze zur Handlungsforschung in der Musikpädagogik

HELMUT TSCHACHE

*Hans Günther Bastian (Hg.): Umgang mit Musik. - Laaber: Laaber 1985.
(Musikpädagogische Forschung. Band 6)*

In seinem Vorjahresbeitrag zur *Unterrichtsforschung in der Musikpädagogik* geht Hans Günther Bastian u. a. auf Unterrichtsforschung (UF) als Handlungsforschung (HF) und auf interpretative Forschung ein (1984, S. 349-355). Ich knüpfe an diese Ausführungen an und differenziere und ergänze sie im Blick auf meinen Ansatz *Praxisnahe Curriculumentwicklung* im Schulfach Musik (Tschache 1982). In diesem lehrerorientierten curricularen Konzept ist der Lehrer „Träger wesentlicher Entwicklungs-, Realisierungs- und Erprobungsaktivitäten im curricularen Entwicklungsprozeß selbst, so daß er mehr oder weniger explizit auch im Kommunikationsprozeß didaktischer Forschung steht“ (Heipcke/Meßner 1973, S. 356). Ich schärfte diese Rollenbeschreibung zur These:

Nicht nur Defizite der empirisch-experimentellen UF und der curricularen Forschung machen es notwendig, daß Lehrer von sich aus Forschungsprozesse zur Verbesserung ihrer Unterrichtspraxis in Gang setzen; Lehrer sind mit ihrer wissenschaftlichen Kompetenz und als Träger der unterrichtlichen Vermittlungsprozesse prädestiniert, über ihre Alltagswelt zu forschen. Voraussetzung für eine derartige Forschung ist ein adäquater Forschungsrahmen, der in den Ansätzen der HF und der Praxisnahen Curriculumentwicklung gegeben ist.

Mein Konzept (Tschache 1982) stützt sich wissenschaftstheoretisch und methodologisch auf Ansätze der Aktions- und Handlungsforschung (beide Begriffe verwende ich synonym), bildungsstrategisch auf den Ansatz Praxisnahe Curriculumentwicklung, fachdidaktisch auf die Theorie handlungsorientierten Musikunterrichts (Rauhe u. a. 1975) und empirisch auf das Entwickeln von Unterrichtskonzepten aus dem Zeitraum 1972-1984. Die Darstellung dieser Ansätze würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen; ich verweise auf theoretische Vorgaben und Zusammenfassungen in meiner oben genannten Veröffentlichung (Tschache 1982):

In Teil 1

Praxisnahe Curriculumentwicklung

S. 22-29

Zur Lehrerrolle in der Curriculumentwicklung

S. 39-47

| | |
|---|----------|
| Abgrenzung gegen den klassischen empirisch-experimentellen Forschungsansatz | S. 52-54 |
| Grundzüge der Aktionsforschung | S. 55-58 |
| Exkurs Wissenschaft als Handlung | S. 59-62 |
| Modelle und Methoden der HF | S. 63-70 |

In Teil III

| | |
|---|----------|
| Evaluation in der Praxisnahen Curriculumentwicklung | S. 1-5 |
| Strukturierung der curricularen Entwicklungsprozess; Phasenabfolgen, Zyk- len, Erkundungsexperimente | S. 6-16 |
| Diskurse | S. 18-20 |
| Theorie handlungsorientierten MU | S. 48-53 |

Unter Bezug auf Klafkis aktivierende Schulforschung weist Bastian auf ein wesentliches Merkmal der HF hin: *„Die Problemstellung erfolgt nicht nach Maßgabe wissenschaftlicher Erkenntnisziele, sondern aus konkreten gesellschaftlichen oder pädagogischen Bedürfnissen . . . Das Plädoyer der Befürworter einer UF [als HF, der Verf.] verbindet sich durchweg mit einem pädagogisch-politischen Änderungsinteresse, das sich in Leitformeln wie ‚individuelle und gesellschaftliche Mündigkeit‘ oder ‚konsequente Demokratisierung der Gesellschaft und der Erziehung‘ seinen Ausdruck findet“* (1984, S. 349).

Ich ergänze diese Beschreibung der Problembestimmung und des pädagogisch-politischen Änderungsinteresses: Vertreter der HF betonen immer wieder ihr Interesse an Veränderungen zugunsten sozial benachteiligter Gruppen (D. Kramer u. a. 1979, S. 22; Haag 1972, S. 427). Diese Parteinahme für Unterprivilegierte und die Solidarisierung mit ihnen im Forschungsprozeß setzt HF gravierend von der herkömmlichen empirisch-experimentellen Sozialforschung ab, jedoch auch von jenen sozialwissenschaftlichen Richtungen der action-research, die durch stärkeres Einbeziehen der Betroffenen in den Forschungsprozeß versuchen, die Aussagekraft und den Realitätsgehalt der herkömmlichen Sozialforschung zu erhöhen (vgl. Kramer, D. u. H./Lehman 1979, S. 21, 22, 26). Anders als in der herkömmlichen Sozialforschung übernehmen Handlungsforscher die Verantwortung für die Anwendung der im Forschungsprozeß gewonnenen Erkenntnisse im Interesse der Beforschten. Die Forschungsprozesse sind so angelegt, daß Erkenntnisgewinn und die Verbesserung der bearbeiteten gesellschaftlich-defizitären Situation einander bedingen. *„Die Legitimation von HF bemißt sich an der Frage, ob es gelingt, den Lernprozeß des Forschers als veränderndes Moment in das Handeln der Erforschten zurückzuvermitteln“* (Decker 1979, S. 119).

Ich beziehe das oben Gesagte auf den schulischen Musikunterricht und die Musikpädagogik als Wissenschaft: Wo liegen unsere fachlichen und gesell-

schaftlichen Probleme, unsere bildungspolitischen Defizite? Wer ist unterprivilegiert? Was müßte geändert werden? Wo kann HF ansetzen? Wer kann oder sollte HF-Prozesse in Gang setzen oder führen?

Fachliche Defizite registriert Bastian im Bereich musikpädagogischer Forschung, die „*primär musikpsychologisch motiviert, umfangreiches Grundlagenwissen für Planung und Realisierung von MU bereitstellt, doch zum MU als Geschehensgestalt, als Ort musikalischen Lernens, an dem sich die Koordinaten von Theorie und Praxis treffen, im allgemeinen nicht vordringt*“ (1984, S. 339). Bastian bemängelt weiterhin die unzureichende empirische Überprüfung unterrichtstheoretischer Modelle und didaktischer Konzeptionen mittels flankierender UF, den inneruniversitären Leerlauf von Forschung Und die Kluft zwischen musikpädagogischem Wunschdenken und Unterrichtswirklichkeit (S. 339/341).

Ich stimme Bastian zu und ergänze: Curricularen Ansprüchen in Bezug auf die Erstellung wissenschaftlich fundierter und erprobter Unterrichtsmaterialien ist die musikpädagogische Forschung nur punktuell nachgekommen. Der inneren Reform der Bildungsinhalte widmeten sich überwiegend die Schulbehörden. Die Lehrplanrevision, in der Regel unter Beteiligung von Lehrern und meist ohne wissenschaftliche Begleitung durchgeführt, setzte das Schulfach Musik häufig überzogenen und pseudowissenschaftlichen Ansprüchen aus. Mit ihrem geringen Grad an Verbindlichkeit und Differenzierung überließen diese Lehrpläne die Konkretisierung der inneren Reform der Unterrichtsinhalte weitgehend dem Lehrer (vgl. Ehrenforth/Richter 1975).

Die Lehrbücher für den MU waren bis weit in die Siebzigerjahre mehr von traditionellen Übernahmen, Setzungen und unausgeformten fachdidaktischen Trends als von wissenschaftlicher Ableitung, Begründung und Erprobung bestimmt (vgl. Hoffmann 1974; Kokemohr 1976).

Eine Reform der Lehrerfortbildung, die curriculare Defizite hätte ausgleichen können, unterblieb. Die auch heute noch üblichen Fortbildungsangebote der LF-Institute dienen der fachlichen Weiterbildung nur in einem sehr engen Sinne. „*Die Wirksamkeit dieses Fortbildungsmodelles wird dadurch in Frage gestellt, daß der Transfer vom Allgemeinen in's Spezielle, für den typischerweise allein der fortzubildende Lehrer verantwortlich ist, gemeinhin zu wünschen übrig läßt, weil der Transfer an dem Widerspruch zwischen den generellen Formulierungen der Fortbildungsveranstaltung und den speziellen Bedingungen in der Schulsituation scheitert*“ (Herrlitz 1975, S. 160).

Im Spannungsfeld von Reformanliegen und gesellschaftlich-kulturellen Veränderungen sah und sieht sich der Musiklehrer ständig neuen Ansprüchen an seine Fähigkeiten und seinen Unterricht ausgesetzt. Sie ergeben sich

- aus den neuen äußeren Bedingungen des Unterrichts (Kurssystem, freie Wahl von Kursangeboten durch die Schüler, Wegfall der Kontinuität des Unterrichts usw.);
- aus der Aufgabe des klassischen Bildungskanons zugunsten neuer und aktualisierter Bildungsinhalte;
- aus den Forderungen der Richtlinien an den Lehrer, die individuellen Voraussetzungen der Schüler im Lernprozeß zum Tragen zu bringen, neue Lern- und Lehrverfahren anzuwenden (wissenschaftspropädeutischer Unterricht, Gestaltung von Projekten, Gruppenunterricht . . .) sowie aus der Notwendigkeit, neue Bezugsgebiete des MU weitgehend selbständig aufzuarbeiten und die Unterrichtsmaterialien zu erstellen;
- aus gesellschaftlichen Entwicklungen wie dem Entstehen einer jugendlichen Teilkultur, der Kommerzialisierung von Musik oder den Einflüssen neuer Medien.

Die gängigen Fortbildungs- und Qualifizierungsmöglichkeiten sind, gemessen an diesem Aufgabenkatalog, unzureichend.

Benachteiligt, „unterprivilegiert“ sind in den beschriebenen Problemsituationen in erster Linie die praktizierenden Musiklehrer. Häufig isoliert und überlastet mit inner- und außerschulischen Zusatzaufgaben müssen sie die anstehenden Unterrichtsprobleme irgendwie allein lösen. Bastian beschreibt die regressive Reaktion vieler Kollegen: *„Musiklehrer orientieren sich an einmal erworbenen pädagogischen und fachdidaktischen Konzepten, die dann über private Praxiserfahrung auch privattheoretisch legitimiert werden“* (1984, S. 341). Dieser Rückzug, diese Überlebensstrategie, trägt nur bedingt, vielleicht in Gymnasien der gehobenen Einzugsgebiete. Andernorts resignieren oder scheitern Musiklehrer mit einer solchen Haltung. Viele Kollegen haben jedoch konstruktiv reagiert und sich auf die neuen Ansprüche ihrer Schüler und der Gesellschaft eingestellt. Ich habe diesen Prozeß des Sich-Einlassens auf die gegebenen Verhältnisse u. a. bei den Hamburger Gesamtschullehrern beobachten können (z.B. an den Gesamtschulen Hamburg Steilshoop, Julius Leber, Horn, Alter Teichweg). Die meist jungen Musiklehrer dieser Schulen entwickeln schon seit ca. 10 Jahren Unterrichtskonzepte, in denen musikpraktische Anteile, auch im Rockmusikbereich, den Bedürfnissen der Schüler nach eigener musikalischer Betätigung entgegenkommen. Was z. B. heute aus Lüneburg als neue Rockdidaktik kommt, basiert auf diesen häufig nur

schuleigenen und an bestimmte Lehrer und ihre spezifischen Kompetenzen gebundenen Unterrichtskonzepten und -materialien. Auch an vielen Gymnasien und anderen Schultypen haben die Kollegen oft ähnlich konstruktiv reagiert und z. T. in jahrelangen Prozessen ihr „eigenes Konzept“ entwickelt. Hunderte von Unterrichtsberichten von Lehrern in musikpädagogischen Fachzeitschriften und anderen Publikationen belegen diese Aktivitäten. Das Erstellen von Unterrichtsberichten und -konzepten ist noch keine Forschung, jedoch eine ganz entscheidende Prämisse für UF als HF im Sinne Praxisnaher Curriculumentwicklung. Folgende Voraussetzungen für eine Beteiligung an HF-Projekten bringen derartige Lehrer mit:

- Lehrer sind wissenschaftlich ausgebildet und von daher in der Lage, wissenschaftlich zu arbeiten oder sich entsprechend zu qualifizieren (viele Hochschullehrer in der Musikpädagogik waren schließlich auch einmal „nur“ Musiklehrer);
- Das Verständnis einer Wissenschaft als Handlung (Holzkamp 1968) geht vom logischen Primat des Allgemeinen aus: *„Jedes Treffen von Jetzt- und Hieraussagen setzt denotwendig die Konzeption allgemeiner Sätze voraus“* (S. 93). Theorie ist der Erfahrung logisch vorgeordnet. Der logische Primat des Allgemeinen ist auch im Alltagshandeln als gegeben anzusehen. Es ist also damit zu rechnen, daß die Unterrichtspraxis von Lehrern mehr oder weniger bewußt von einem bestimmten theoretischen Vorverständnis geleitet ist.
- Theoretisch und methodologisch hinkt der Unterrichtskonzepte entwerfende Lehrer dem Wissenschaftler nicht so weit hinterher. *„Die Theorien, die den wissenschaftliche Beobachtungen strukturierenden Hypothesen zugrunde liegen, sind lediglich im Ausmaß ihrer Elaboriertheit verschieden von denen, die das Vorverständnis der Alltagsrealität liefern“* (H. de la Motte in Anlehnung an Valentin Sorger 1980, S. 460).

Trotz eines höheren Grades an Reflexivität und Methodenbewußtsein bleibt der konzeptualisierende Lehrer der Pragmatik des Alltagshandelns verbunden, er forscht noch nicht. Sein Aufarbeiten von Unterrichtspraxis *„dient objektiv der Stabilisierung und Reproduktion von Interaktionssystemen, subjektiv der Stabilisierung und Reproduktion von Identität. Diese Funktionen sind latent, Sie brauchen nicht bewußt und thematisiert zu werden, sondern realisieren sich im Prozeß . . . Paradigma des für Alltagshandeln typischen Interaktionsprofils ist daher die Funktion“* (Schüle in 1979, S. 287). HF ist an diesen pragmatischen Funktionszusammenhang gebunden, zur Forschung wird sie jedoch erst durch einen ihr eigenen Interaktionstyp Reflexion, der nicht mehr nur

unmittelbar praktischen Zielen, sondern der Untersuchung der logischen Struktur von praktischen Prozessen dient. Gerichtet sieht Schüle in diese Reflexion auf die Erweiterung der symbolischen Verfügung (S. 289). Seine Begrifflichkeit entlehnt Schüle in den Ethnowissenschaften, deren Ansätze wissenschaftstheoretisch und methodologisch geeignet erscheinen, mein Konzept lehrerorientierter UF zu stützen.

Exkurs: Die Ethnowissenschaften berücksichtigen bei der Beschreibung und Erklärung gesellschaftlicher Phänomene, wie die Gesellschaftsmitglieder selbst die gesellschaftliche Wirklichkeit erleben. Das Einbeziehen dieser Perspektive soll erklären, *„warum in spezifischen sozialen Situationen spezifische Personen in bestimmter Weise und nicht anders handeln“* (AG Bielefelder Soziologen 1973, S. 9). Die Bedeutung dieser Handlungen sieht der Symbolische Interaktionismus nicht in direkter Funktion zu einmal erworbenen Dispositionen und Rollen (normatives Paradigma, S. 55ff.), die Bedeutungszumessung steht in der Folge immer wieder neu zu führender Interpretation im Interaktionsprozeß (interpretatives Paradigma, S. 58ff). *„Es geht nicht mehr UM den einfachen Prozeß der Ausführung einer vorgeschriebenen Rolle, sondern darum, auf der Grundlage der Rolle, die einem von anderen zugeschrieben wird, das eigene Handeln zu entwerfen und zu verwirklichen“* (S. 58). Methodologisch gesehen geht es in diesen Prozessen um die Identifizierung von Mustern, die einer Reihe von Erscheinungen zugrunde liegen. Dabei wird jede einzelne Erscheinung als auf dieses zugrunde liegende Muster bezogen angesehen, als ein ‚Dokument‘ des Musters. Das Muster wiederum wird identifiziert durch seine konkreten individuellen Erscheinungen. Muster und Erscheinung determinieren einander gegenseitig (vgl. S. 60ff.). Dies von Garfinkel entwickelte Konzept der dokumentarischen Interpretation ist angewiesen auf die Analyse der Interaktion von der Position der Handelnden aus. Deren Wahrnehmungen, Deutungen und Urteile sind konstitutiv für die Handlungen. Um den Verlauf von Interaktionen verstehen zu können, muß der Forscher sich selbst auf dokumentarische Interpretation einlassen, d. h. er muß die Rolle des Handelnden übernehmen und die Prozesse von seinem Standpunkt aus sehen (vgl. S. 62). Ihrem Wesen nach ist dokumentarische Beschreibung unvereinbar mit der Logik deduktiver Erklärung, da *„Situationsdefinitionen und Handlungen nicht als ein für allemal, explizit oder implizit, getroffen und festgelegt angesehen werden . . . Vielmehr müssen Situationsdefinitionen und Handlungen angesehen werden als Interpretationen, die von den an der Interaktion Beteiligten an den*

einzelnen ‚Ereignisstellen‘ der Interaktion getroffen werden, und die in der Abfolge von Ereignisstellen der Überprüfung und Neuformulierung unterworfen sind“ (S. 61).

Derartige Ereignisstellen sind häufig Krisensituationen, in denen die routinemäßig praktizierten Handlungsmuster versagen (vgl. S. 22).

Interpretatives Vorgehen beinhaltet, daß Untersuchungsziele sich häufig erst im Verlauf oder als Folge des lebensweltlichen Forschungsvorgehens ergeben (vgl. S. 198). Methodologisch wird u. a. empfohlen, in den untersuchten Lebensbereichen *„nach Teilnehmern zu suchen, die gute Beobachter und gut informiert sind. Eine einzige solche Person ist hundert andere wert, die nur unaufmerksame Teilnehmer sind. Eine kleine Zahl solcher Individuen, die zu einer Diskussions- und Informantengruppe zusammengebracht werden, sind ein Vielfaches gegenüber einer repräsentativen Stichprobe wert. Solch eine Gruppe, die gemeinsam ihren Lebensbereich diskutiert und ihn intensiv prüft, wird, wenn ihre Mitglieder sich widersprechen, mehr dazu beitragen, die den Lebensbereich verdeckenden Schleier zu lüften, als jedes andere Forschungsmittel, das ich kenne“* (Blumer 1979, S. 123).

Der Exkurs verdeutlicht: Die Zuweisung der Forscherrolle an praktizierende Lehrer erfolgt nicht nur, weil Lehrer ein existenzielles Interesse an der Verbesserung ihrer eigenen Unterrichtspraxis haben und weil ein Defizit an situationsbezogener UF besteht, sondern auch, weil Lehrer als Insider zur Beschreibung, Erklärung und Verbesserung ihrer Unterrichtspraxis Wesentliches beitragen können. Die oben erwähnten Beschreibungen und Konzepte vom Unterricht praktizierender Musiklehrer können insofern Ansatzpunkte von HF-Prozessen sein, als hier Lehrer indirekt Interesse zur Beteiligung an derartigen Vorhaben anmelden. Ihre meist schriftlich fixierten Unterrichtsberichte sind bereits der dokumentarischen Interpretation zugänglich. Das Erkenntnisinteresse im Sinne der Identifizierung und Anwendung von Mustern (s. o.) könnte sich richten auf:

- die Weiterentwicklung der Konzepte vor Ort;
 - die Übertragung der Konzepte auf andere Unterrichtsverhältnisse;
 - die Koordination von Entwicklungen;
 - das Auffinden individueller Lösungsstrategien;
 - das Aufdecken allgemeiner Verhaltens- und Handlungsmuster;
 - den Bezug der Konzepte auf wissenschaftliche Theorien und Modelle.
- Die Aufzählung zeigt, daß das Forschungsinteresse sowohl unmittelbar auf die Veränderung/Verbesserung von Praxis als auch auf theoretische Aspekte

gerichtet sein kann. Herbert Blumer faßt diese beiden Aspekte mit den Begriffen „Exploration“ und „Inspektion“.

Exploration: Einerseits der Weg des Herstellens einer umfassenden Vertrautheit mit dem bisher unbekanntem Bereich des sozialen Lebens; andererseits das Mittel, die Untersuchung zu entwerfen und zu verbessern, sodaß die Untersuchungsrichtung, die Daten, die analytischen Beziehungen und Interpretationen aus dem zu untersuchenden empirischen Feld hervorgehen und in ihm begründet bleiben (1973, S. 122).

Inspektion: Das Gießen der Probleme in eine theoretische Form; das Aufdecken allgemeiner Beziehungen; Schärfung der situationspezifischen Bezüge; Formulierung theoretischer Entwürfe (S. 125).

Ich verdeutliche diese beiden Aspekte an meiner eigenen HF-Praxis: Das Entwickeln von Unterrichtsmodellen stand für mich immer unmittelbar mit den Problemen meiner eigenen Unterrichtspraxis in Verbindung: Reagieren auf die neuen Gegebenheiten und inhaltlichen Forderungen der Oberstufenreform; Notwendigkeit des Entwickelns von Unterrichtskonzepten und -materialien in didaktischen Defizitbereichen wie Projektunterricht, Klassenmusizieren, Populärmusik, Folklore, Liedermachen usw. Meine eigenen Unterrichtsprobleme konnte ich bei Begegnungen mit anderen Fachkollegen in der Lehrerfortbildung und in der Verbandsarbeit auch als deren Probleme erkennen. Um mit den Kollegen in ein konstruktives Gespräch und einen Austausch von Erfahrungen zu kommen, mußte ich meine Unterrichtsprozesse und -materialien offenlegen. Dies geschah meist in skizzierter Form. Derartige Darstellungen erzeugen ein Legitimationsbedürfnis. Fragen nach warum, nach wie und weiteren Bezügen fordern Besinnungen auf den theoretischen Rahmen heraus. Die Mitarbeit in der Lehrplanarbeit, das Herstellen von Praxisbezug in der Musiklehrerausbildung und meine eigenständige Lehrtätigkeit an der Universität verstärkten das theoretische Legitimationsbedürfnis. Für meine Art der Aufarbeitung von Unterrichtspraxis zu Unterrichtsmodellen war es eine entscheidende Bestärkung, mich in Ansätzen der Projekttheorie, der Praxisbezogenen Curriculumentwicklung, der HF, der Ethnowissenschaften und des handlungsorientierten MU wiederfinden zu können. Das Zur-Kennntnis-Nehmen dieser theoretischen Entwürfe ermöglichte das Aufdecken bestimmter ‚Muster‘ in meiner Arbeit und erzeugte ein Methodenbewußtsein, das zunehmend in die eigene Konzeptbildung einflöß. Soweit die explorative Phase.

Der Schritt zur Inspektion ergab sich aus dem Unbehagen am hypothetischen, häufig noch vorempirischen Status der aufgeführten wissenschaftli-

chen Ansätze und aus dem bewußten Einlassen auf wissenschaftliches Arbeiten. Mein Inspektionsinteresse konzentrierte sich auf die Verbesserung dieser hypothetischen Status bzw. auf das Heben vorempirischer Aussagen in den Rang von Hypothesen durch die Anwendung und Überprüfung der Theoreme auf und an konzeptualisierende Unterrichtspraxis (Tschache 1982, Teil III).

Während ich meinen Ansatz lehrerorientierter HF/UF als Modell, als exemplarischen Fall betrachte, äußert Bastian Zweifel an der Verallgemeinerungsfähigkeit meines Ansatzes (1984, S. 351). Er reduziert die Motivation zu derartiger Arbeit auf Persönlichkeitsmerkmale und verweist auf seinen persönlichen Pessimismus gegenüber forschenden Lehrern, weil „*die Tretmühle des schulischen Rituals auf Dauer auch den geneigtesten Junglehrer resignieren läßt*“, bzw. weil die Distanz von Musiklehrern zur offiziellen Musikpädagogik und Unterrichtstheorie ausgesprochen groß und die Bereitschaft zur Rezeption neuerer Modelle und zur Reflexion von Unterrichtspraxis ausgesprochen gering ist (S. 351). Es muß gefragt werden, warum das so ist.

Die Abwehrhaltung von Lehrern gegenüber der etablierten empirisch-experimentellen Forschung beruht u. a. auf der Fremdbestimmung der Beforschten im Forschungsprozeß und auf den fehlenden Bemühungen der Forscher zur Vermittlung ihrer Untersuchungsergebnisse an die Unterrichtspraxis. HF will dieses Mißverhältnis im Forschungsprozeß aufheben. Daß erste Versuche in dieser Richtung Suchprozeßcharakter haben, und daß eine junge Forschungsrichtung noch mit hypothetischen Paradigmen arbeitet, ist normal. Daß HF-Ergebnisse sich häufig zunächst der Generalisierung verweigern und nur Relevanz für die am Projekt Beteiligten besitzen (vgl. Bastian 1984, S. 350), ist keine Schwäche dieser Forschungsrichtung, sondern Kennzeichnung der Explorationsphase. Unterschiedliche Kompetenzen der am Forschungsprozeß Beteiligten sind geradezu Bedingung der komplexen HF-Prozesse und kein Hindernis. Zur Fehleinschätzung der Möglichkeiten von HF kommt es, wenn HF an den Maßstäben der empirisch-experimentellen herkömmlichen Forschung gemessen oder nur als Variante der üblichen Sozialforschung betrachtet wird, deren Aussagen durch stärkeres Einbeziehen der Beforschten in den Forschungsprozeß einen höheren Realitätsgehalt erbringen soll.

Welche Aufgaben könnten Wissenschaftler in HF-Projekten übernehmen? Meinen Argumentationen kommt K. H. Flechsig mit seiner Ablehnung von

Theorien in der Erziehungswissenschaft und mit seiner Favorisierung didaktischer Modelle entgegen. Für Flechsig steht in HF-Prozessen das Kennenlernen alternativer didaktischer Modelle im Vordergrund. Er geht davon aus, daß es immer schon solche Erfindungen in der Unterrichtspraxis gibt, daß der Wissenschaftler sie nur auffinden und dokumentieren muß. Der Wissenschaftler rekonstruiert Handlungssysteme und erzeugt mit ihnen wiederum prototypische Praxis. Didaktische Modelle dienen bei Flechsig also sowohl der Analyse als auch der Handlungssteuerung (1978, S. 137-139). Inwieweit der Wissenschaftler in diesen Prozessen seinem persönlichen Inspektionsinteresse in Richtung allgemeiner theoretischer Vorstellungen nachgehen will und kann, bleibt nicht nur seiner persönlichen Entscheidung überlassen, sondern ist auch abhängig von der Bereitschaft der Informanten und Mitarbeiter, Daten und Materialien zur weitergehenden wissenschaftlichen Auswertung zu überlassen. Diese Bereitschaft wird umso höher sein, je geringer das Maß der Fremdbestimmung im HF-Prozeß ist. Von diesem Faktor wird auch umgekehrt die Bereitschaft der Praktiker bestimmt, theoretische Aspekte der HF-Prozesse und ihrer eigenen lebensweltlichen Praxis zur Kenntnis zu nehmen. Dem Ansatz von Flechsig kommen Praktiker entgegen, die bereits konzeptionell arbeiten oder selbst dokumentieren. Öffentlichkeit schaffen für derartiges Arbeiten, den Rahmen von HF als Chance zu selbstbestimmter wissenschaftlicher Arbeit bewußt machen, HF-Projekte organisieren und theoretisch stützen, das sind wichtige Aufgaben der Wissenschaftler. In diesen Rollen verlieren Wissenschaftler ihre Identität nicht.

Kooperative Formen der Unterrichtsplanung, -gestaltung und -auswertung von Lehrern und Wissenschaftlern, wie sie Günther, Ott und Ritzel im Oldenburger Projekt Mehr Schülerorientierung (1982/83) praktizierten, erscheinen mir in dieser Hinsicht wegweisend.

Eine mehr expertenorientierte Form mit der führenden Rolle von Wissenschaftlern hat das Marburger Grundschulprojekt (Klafki 1977). Eine ähnliche Rolle haben Wissenschaftler im Modell der pragmatischen Curriculumrevision von Hartmut Hacker (1975, S. 78).

Die obenstehenden Ausführungen zu lehrerorientierter HF/UF habe ich auf der Tagung durch zwei Beispiele aus meiner laufenden Forschungsarbeit ergänzt.

Literatur

- Abel-Struth, S.: Allgemeine und musikpädagogische Unterrichtsforschung. Gegenstand — Methoden — Probleme, in: Musikpädagogische Forschung, Bd. 5, Laaber 1984.
- AG Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, Bd. 1: Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie, Reinbek 1973.
- Bastian, H. G.: Unterrichtsforschung in der Musikpädagogik. Erkenntniskritische Aspekte und forschungspraktische Perspektiven, in: Musikpädagogische Forschung, Bd. 5, Laaber 1984.
- Blumer, H.: Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus, in: Alltagswissen, Interaktion ... siehe AG Bielefelder Soziologen.
- Decker, F.: Forschung und Erfahrung. Wandlungen eines Projekts in: Horn, K. (Hrsg.): Aktionsforschung: Balanceakt ohne Netz, Frankfurt 1979.
- Ehrenforth, K. H./Richter, Ch.: Die Lehrpläne für das Fach Musik in der Sek. II. Versuch einer Analyse, in: Musik und Bildung 11/1975.
- Flehsig, K. H.: Von der Lehrerdidaktik zur Lernerdidaktik, in: Born, W./Otto, G. (Hrsg.): Didaktische Trends, München 1978.
- Haag, E./Krüger, H./Schwärzel, V./Wilde, J. (Hrsg.): Aktionsforschung. Forschungsstrategien, Forschungsfelder und -pläne, München 1972, ²1975.
- Hacker, H.: Curriculumplanung und Lehrerrolle, Weinheim 1975.
- Heipcke, K./Meßner, R.: Curriculumentwicklung unter dem Anspruch praktischer Theorie, in: Zschr. für Päd. 1973, S. 351ff.
- Herrlitz, W.: Curriculumentwicklung—Lehrerbildung—Lehrerfortbildung. Plädoyer für eine Integration, in: Brinkmann, G. (Hrsg.): Offenes Curriculum, Kronberg 1975.
- Hoffmann, E.: Musiklehrbücher in den Schulen der BRD, Neuwied/Berlin 1974.
- Holzcamp, K.: Wissenschaft als Handlung, Berlin 1968.
- Klafki, W.: Schulnahe Curriculumentwicklung und Handlungsforschung im Marburger Grundschulprojekt, in: Roth, H. (Hrsg.): Das Marburger Grundschulprojekt, Hannover 1977.
- Kokemohr, E.: Dogmatismus als Problem der Schulbuchrezeption, Wolfenbüttel 1976.
- Kramer, D. u. H./Lehmann, S.: Aktionsforschung: Sozialforschung und ges. Wirklichkeit, in: Horn, K. (Hrsg.): Aktionsforschung: Balanceakt ohne Netz, Frankfurt/M. 1979.
- de la Motte, H.: Über Bedeutung und Relevanz empirischer Forschung, in: Musik und Bildung 7/8, 1980.
- Schüle, J. A.: Alltagshandeln und Reflexion. Voraussetzungen und Probleme alternativer Sozialwissenschaft, in: Horn, K. (Hrsg.): Aktionsforschung: Balanceakt ohne Netz, Frankfurt/M. 1979.
- Tschache, H.: Handlungsorientierte Ansätze und Perspektiven Praxisnaher Curriculumentwicklung im Schulfach Musik (Schriften zur Musikpädagogik, Bd. 9) Wolfenbüttel 1984.

Dr. Helmut Tschache
Hellmesbergerweg 20
D-2000 Hamburg 73

Zur Bedeutung Adolf Bernhard Marx' in der Geschichte der Musikpädagogik

MICHAEL ROSKE

*Hans Günther Bastian (Hg.): Umgang mit Musik. - Laaber: Laaber 1985.
(Musikpädagogische Forschung. Band 6)*

Musikpädagogische Unterscheidungen, also die Abspaltung besonderer pädagogischer Merkmale im Zusammenhang des musikalischen Lehrwesens, sind im 19. Jahrhundert nicht eben rar. Mit Bezug auf die Instrumentalpädagogik kritisiert etwa Gottfried Weber „bald handwerksmässig planloses, bald pedantisch systematisierendes, bald sonst ungeschicktes ... Dociren.“¹ Solchen gleichsam vor-beruflichen Lehrformen hält er entgegen, daß

„(...) eine Sache können, und sie lehren können, zwei wesentlich verschiedene Dinge sind, dass z. B. die Kunst zu geigen etwas ganz anderes ist, als die Kunst, die, in einem Anderen liegenden Anlagen zum Violinisten, zu entwickeln, dass also wer geigen kann, darum noch nicht versteht geigen zu lehren, dass er vielmehr, um Lehrer zu werden, erst das Lehren lernen muss.“

F. A. Werner spricht 1837 im Hinblick auf die „Lehrfähigkeit“ des Musiklehrers bereits gezielt von „psychologische(n) Kenntnisse(n) zur Würdigung des Charakters [des Schülers]“.² Ähnliche Anhaltspunkte für spezielle Wissens- bzw. Bildungsmerkmale des Musiklehrerberufs lassen sich in die globalen Professionalisierungsbestrebungen einer arbeitsteilig gewordenen, bürgerlichen Epoche einordnen, zu deren Selbstverständnis die Erörterung erzieherischer Probleme ebenso gehörte wie die Diskussion sozialer, kultureller, wirtschaftlicher oder politischer Fragen. Im übergreifenden Kontext von allgemeiner Erziehung oder Unterricht überhaupt setzten zu Beginn des 19. Jahrhunderts, ausgehend von Schleiermacher und Herbart, grundsätzliche, wissenschaftliche Reflexionen über Pädagogik ein.³ Ähnliches galt, wie Sigrid Abel-Struth nachweisen konnte, für die Musikpädagogik (hier mit Schwerpunkt um die Jahrhundertmitte).⁴

In diesem Zusammenhang soll uns im folgenden der Berliner Musikprofessor Adolf Bernhard Marx beschäftigen, der seitens der historischen Musikpädagogik — so die These — bislang noch kaum in seiner zentralen Bedeutung für eine systematische, allgemeine musikalische Unterrichtslehre erkannt worden ist. Zwar war die Marxsche Kompositionslehre und die sich daran anknüpfende Kontroverse mit Gottfried Wilhelm Fink Gegenstand ei-

ner vergleichenden Studie von Kurt-Erich Eicke, die nicht zuletzt zukunftsweisende musikdidaktische Komponenten herausarbeitete⁵ Bezeichnenderweise legte Eicke jedoch besonderen Nachdruck auf die Aktualität der von Marx im Anschluß an Pestalozzis Elementarmethode geäußerten Erziehungsideen bezüglich des Musikunterrichts. Das Interesse an der musikdidaktischen Umsetzung allgemein erzieherischer und ästhetischer Vorgaben, wie sie bei Marx in dessen modern anmutenden Begriffsadaptionen der Selbsttätigkeit und Ganzheitlichkeit durchgeführt wurde, stand andererseits nur scheinbar im Kontrast zu einer Phase der sogenannten Versachlichung schulischer Musikdidaktik in den 60er Jahren. Noch die Altsche Musikdidaktik, die Ende des Jahrzehnts die „*Orientierung am Kunstwerk*“ grundlegend faßte, läßt nämlich neben der musiksachlichen „*Vernüchterung*“ gerade jenes „*künstlerische Gesamtziel*“ durchscheinen, demzufolge „*der Musikunterricht zu einem stimmigen Ganzen*“ werden sollte.⁷

Zu den Ironien der Geschichte der Musikdidaktik gehört freilich ein Faktum, das sich allerdings weniger Alt als vielmehr Eicke entgegenhalten ließe: Marx verstand sich gerade nicht als Erziehungstheoretiker der Schulmusik. Im Gegenteil — in seinem Verständnis von musikalischer Bildung spielten die schulischen Unterrichtsformen (des 19. Jahrhunderts) eine eher untergeordnete Rolle: „*Was wir über Kunstpflege und Kunstlehre zu sagen finden, ist ein für sich abgeschieden von der allgemeinen Schule Bestehendes.*“ Volks- wie höherer Schule sei „*Volksbildung Zweck, die Kunst ist nur eines ihrer Mittel, und zwar keins der nächsten und wichtigsten.*“ Diese Sätze entstammen einem Spätwerk Marxens⁸, das in seiner fachgeschichtlichen Bedeutung offenbar weder von Eicke noch von der späteren musikpädagogischen Historiographie, die an Eicke anknüpfte, erkannt wurde. Es handelt sich um das Buch *Die Musik des neunzehnten Jahrhunderts und ihre Pflege* von 1855, eine Schrift, die sich zugegebenermaßen erst im Untertitel *Methode der Musik* als musikpädagogische zu erkennen gibt. Marx hatte diese „*Methodik*“⁹ nach eigener Aussage im Sinne eines über Jahrzehnte gereiften Abschlusses seiner systematischen und grundsätzlichen Besinnung auf das Wesen musikalischer Lehre überhaupt konzipiert.¹⁰ Die prinzipielle Bedeutung, die der *Methode* über die Kompositionslehre hinaus zukam, blieb den Zeitgenossen keineswegs verborgen. Eine geradezu begeisterte Rezension des Buches lieferte Franz Liszt. Er feierte die Schrift als „*glückliches Ereignis in der Musikgeschichte*“, da sie den „*Grundstein eines wahrhaften musikalischen Lehrganges*“ gelegt habe.¹¹ Liszt stellte zudem den besonderen Hintersinn des Buchtitels heraus, den er im Anknüpfen der Kunstlehre an der Gegenwart sah:

„Um die Aufgabe der Musik des neunzehnten Jahrhunderts darzulegen, war gerade das nöthig, was Marx that: die Stellung aufzukündigen, welche man ihr außerhalb aller socialen Interessen der Menschheit angewiesen, — sie aus der Reihe der nur die Sinne reizenden Vergnügungen, sowie aus der Kategorie derjenigen Wissenschaften zurückzufordern, die nur den Gesetzen der Berechnung unterworfen sind — . . .“¹²

Marx' Bedeutung beschränkt sich freilich nicht nur in der Anbindung des Musikunterrichts an das Musikleben der Gegenwart, das er (mit all seinen musikalischen und außermusikalischen Zeiterscheinungen) als geschichtlich Gewordenes und in die Zukunft Wirkendes verstand. Aufhorchen läßt vielmehr sein Bewußtsein für die musikpädagogische Unterscheidung, die bei ihm nach zwei Seiten hin ausgeleuchtet erscheint. So sieht Marx „*die Lehre*“ zum einen selbst als etwas historisch gewachsenes an. Aus der anfänglich nicht „*abgesonderten*“, nicht „*wissenschaftlichen Form*“, also der eher „*naiven Folge*“ des Lernens im Anschluß an die Kunstäußerungen, sei ein „*Lehrgebäude*“ entstanden, „*zu dessen Vollendung Naturtrieb, Kunsterfahrung und Wissenschaft von Tausenden, die Thätigkeit von Jahrhunderten in Wort und Schrift und Beispiel zusammenwirken*“ (Methode, S. 163). Als Merkmale des differenzierteren Umgangs mit „*eigentliche(r) Lehre und Lernen*“ im Bereich der Kunst werden genannt: „*Selbstbeobachten*“ — „*Benutzung fremder Beobachtung*“ — „*Prüfung und Aneignung fremder Gedanken*“ (Methode, S. 163). Zum anderen verweist Marx jedoch auch auf die Unterscheidung, die das lernende Subjekt selbst betrifft. Bereits in der *Allgemeinen Musiklehre* zeigt er sich davon überzeugt, daß außer dem eigentlichen, systematischen Musikunterricht gerade auch den vor- bzw. neben-unterrichtlichen Einflüssen eine große Bedeutung für das Musik-Lernen zukomme. In der „*Zeit vor der Lehre*“ sei eine Vielfalt von Kräften wirksam, die es anzuregen und zu fördern gelte.¹³ Neben der Funktion des Elternhauses für die kindliche Musikerfahrung deutet Marx hier vor allem die prägende Wirkung originaler Begegnungen des Kindes mit Musik an:

„Will es nun gar das gute Glück, dass in frühen Tagen einmal das Zauberspiel einer Oper hineinblitzt, so kann von Einem solchen Wunderabend ein wärmender Sonnenschein weit und breit in das Leben hineinleuchten. Da möchten wir denn jedem Kinde als ersten Frühgenuss die liebe, alte, ewig junge Zauberflöte wünschen, dieses Kinderfeenspiel . . .“¹⁴

Auch das Ausleben kindlicher Tonträume, etwa beim Experimentieren auf dein Klavier¹⁵, befürwortet Marx. Dies und noch mehr müsse ein wirklich guter Lehrer im Unterricht berücksichtigen:

„(. . .) der Lehrer hat neben sich die andern Lehrer die Angehörigen die Gesellschaft das Volk die Verhältnisse die Zeit — und vor allem das Naturell und die ganze Vorzeit des Zöglings mit ihren Erfolgen und Einflüssen. In diese Reihe von Wirkenskräften stellt er sich mit der seinen.“
(*Methode*, S. 17)

Mit dieser Andeutung eines hochkomplexen Verständnisses von Musik-Lernen und Musik-Lehren ist gleichsam der Rahmen der Marxschen *Methode der Musik* abgesteckt. In sechs Komplexe läßt sich in diesem Sinne der Inhalt des Buches aufteilen:

1. Die Anschauung vom Wesen und Zustand der Kunst im Volk (Ableitung der Zielsicherheit pädagogischen Handelns durch „E i n s i c h t“),
2. die anthropologische Ortsbestimmung der Kunst im Leben des Menschen (Richtung und Sinn der „M u s i k b i l d u n g“ für alle),
3. die Eigenständigkeit der Kunstlehre im Verhältnis Mensch — Musik (Lehre muß zerlegen, systematisieren, was eigentlich eine organische Einheit bildet),
4. die psychologische Seite von Lernen und Lehren („A n l a g e n“, „G e s c h i c h t l i c h k e i t“, Altersdifferenzierung, Stufenlehre),
5. die Bildungsziele (Wecken des künstlerischen „B e w u ß t s e i n s“, innere Bildung),
6. der Lehrer, die Lehrverfahren, die Lehrinstitutionen.

Im folgenden seien aus diesen Komplexen einige Aspekte zur näheren Beleuchtung der musikpädagogischen Unterscheidung bei Marx herausgegriffen. Verzichtet werden muß auf die Darstellung der besonderen pädagogisch-ästhetischen Prämissen, etwa des Organismusbegriffes bei Marx. Kurt-Erich Eicke hat hier wichtige Vorarbeiten geleistet.¹⁶ Für das Verständnis der *Methode* sind nicht zuletzt die speziellen Grundanschauungen des Hegelianers Marx unerlässlich. Auf die Problematik, die hier gerade in der *Musik des neunzehnten Jahrhunderts* hervortritt, indem mehrfach und verwirrend vom Fortschritt des Geistes „über die Kunst hinaus“ (*Methode*, Schlußsatz) die Rede ist, wurde bereits von Arnfried Edler und Carl Dahlhaus im Zusammenhang ästhetischer Grundfragen der Kompositions- bzw. Formenlehre hingewiesen.¹⁷ (Möglicherweise liegt in diesen Schwierigkeiten der Marxschen Denkweise ein Grund für die unzureichende Rezeption in der Musikpädagogik verborgen).

Um Marx als Musikpädagogen einschätzen zu können, muß man zunächst einmal von seinem prinzipiellen Ansatz am Kunstcharakter von Musik ausgehen, der seiner Ansicht nach für jede Ausprägung musikalischer Unterweisung Gültigkeit besaß, und zwar im Sinne einer organischen Wechselbezie-

hung sowohl in der systematischen als auch geschichtlichen Dimension. Marx spricht z. B. von „*innerlicher Nothwendigkeit, dass Kunst- und Kunstlehre in jedem ihrer Stadien einander entsprechen, oder gegenseitig sich auszugleichen streben*“ (Methode, S. 164). Oder: „*Kunst und ihr Fortleben und Fortschritt, Kunstbildung und ihre Werkstatt, das Kunstlehrwesen: beide fordern und bedingen sich gegenseitig*“ (Methode, S. 164). Marx sieht in diesen Prämissen die „*Eigenthümlichkeit*“ des Musik-Lehrens „*gegenüber anderen Lehren*“ (Methode, S. 164). Die Sonderstellung musikalischer Pädagogik ergibt sich also daraus, daß diese selbst als etwas durch und durch geschichtlich Konstituiertes angesehen wird und im Gegensatz zu anderen Disziplinen, deren Lehre lediglich die Vermittlerrolle zufalle, auf ihren Gegenstand selbst zurückwirkt. Hinzu kommt bei Marx, daß die „*Lehr- und Erziehungskunst nicht eine in sich geschlossene Wissenschaft*“ sei, daß diese sich vielmehr durch „*Erfahrung*“ bestimmen ließe. Mit seiner besonderen Definition der Erfahrung in Richtung systematischer Beobachtung erweist er sich hier als Anhänger der Empirie (unter Einschluß von Unterrichtsbeobachtung):

„Was der Lehrer an sich an seinem Verfahren und am Schüler erlebt, muss er durch Nachdenken (erst geistige Verarbeitung, Unterscheidung dessen was in der Persönlichkeit des Lehrers und Schülers, in Zufälligkeiten und in der Methode seinen Ursprung hat, erhebt das rohe Erlebnis zur Erfahrung) zu seiner Belehrung nutzen.“ (Methode, S. 327)

Der Begriff „*M u s i k b i l d u n g*“ bezeichnet zudem die Einheit von „*S i n*“ und „*G e i s t*“, zu der sich sowohl die Kunst als auch die menschliche „*P e r s ö n l i c h k e i t*“ verbinden. So sei „*der ganze Mensch in der Einheit all seiner Vermögen (. . .) das Subjekt der Kunst*“ (Methode, S. 167). In analoger Weise trete in der Lehre der „*ganze Mensch in der Person des Lehrenden (. . .) zu dem ganzen Menschen in der Person des Lernenden*“ (Methode, S. 167). Hieraus leitet Marx dann folgende Begriffsbestimmung des Terminus „*Kunstlehre*“ ab:

„Das ist Sinn und Wesen der Erziehung zur Kunst. Nur deshalb mag man sie nicht Erziehung sondern Kunstlehre heissen, weil ihre Aufgabe nur eine Seite der menschlichen Entwicklung ist, während der Name Erziehung die allgemeinemenschliche Entwicklung bezeichnet, von der alle besondern Lehr- und Bildungszeige nur Theile sind.“ (Methode, S. 168)

Im zuletzt hergestellten Kontext muß nun noch nachgeholt werden, daß Marx den Begriff der „*Methode*“ in einem engeren und einem weiteren Sinn verwendet. Im engeren Sinn bezieht er ihn auf die Lehrverfahren, auf „*die Kunst, dem Gegenstand der Lehre beizukommen, ihn für den Schüler zugäng-*

lich und faßlich zu machen“ (*Methode*, S. 332). Für alle Lernbereiche der Musik gebe es in diesem Sinne spezielle Methoden. Die umfassendere Deutung des Terminus, und damit zugleich einen Schlüssel des Zugangs zu seinem Buch, liefert Marx jedoch mit den folgenden Formulierungen:

„Nur eine Methode kann aber die vollkommen befriedigende sein: die das Wesen ihres Gegenstands (der Kunst) zur Grundlage hat, und sich von hier aus folgerecht aufbaut, überall auf dem wahren und vollständigen Begriff der Sache und auf wahrer Erkenntnis der Menschennatur beruhend. Wenn jene folgerechte Entwicklung allein System genannt werden kann, so giebt es unter allen möglichen Methoden nur jene eine systematische“ (*Methode*, S. 332f.).

Ein weiteres fundamentales Element der Marxschen Anschauung von Musiklehre liegt demnach in der Hervorhebung des Menschen als pädagogisches Subjekt. Als Lehrender müsse man „*die Klassenunterschiede von Geschlecht Alter Begabung*“ berücksichtigen und außerdem „*in das Wesen des Einzelnen dem es beizukommen gilt eindringen*“ (*Methode*, S. 332). Hier trifft Marx jedoch eine weitere Unterscheidung, die den Theorieanspruch seines Ansatzes deutlich werden läßt. So überträgt er die konkrete Realität des Schülers bzw. dessen individueller Besonderheit „*mit der Ausübung im Einzelnen dem Lehrer*“ (*Methode*, S. 333). Das „*allgemeine System und die darauf beruhende Methode*“ könne sich mit den Besonderheiten der „*Menschennatur*“ dagegen nur auf einer höheren, abstrakteren Ebene befassen.

Die bestimmenden Grundsätze des pädagogischen Verhältnisses Mensch — Musik, soweit sie die Subjektseite angehen, werden von Marx in den Kapiteln „*Die allgemeinen Anlagen und ihre Entwicklung*“, „*Die Musikanlagen und ihre Entwicklung*“ sowie „*Geschicklichkeit und ihre Entwicklung*“ zusammengefaßt. In diese Bereiche gehört etwa die Altersfrage des musikalischen Beginns. Marx knüpft hier an die allgemeine Psychologie an, deren Stufenlehre er sich anschließt. Das „*Sinnenthum*“ (die sinnliche Erfahrung der Welt) gilt für das 1. bis 3. Jahr, die „*Phantasie*“ (der Prozeß der Ausbalancierung von Sinnlichem und Geistigem) fällt in das 4. bis 8. Jahr, während der „*Verstand*“ sich zwischen 9 und 14 Jahren ausbildet und schließlich in die „*Vernunft*“ mündet, die mit der Geschlechtsreife zusammenfällt. Den intentionalen Musikunterricht möchte Marx unter Bezug auf diese entwicklungspsychologischen Stufen „*im Allgemeinen nicht vor zurückgelegtem siebenten Jahre, nicht gern vor zurückgelegtem zehnten*“ begonnen wissen. Ein weiteres Hinausschieben käme „*verspätete(m) Unterricht*“ gleich (*Methode*, S. 211). Der generelle Sinn für Musik erwache gleichwohl bereits in den ersten Lebensjahren, die Marx ja — wie bereits erwähnt — als äußerst bedeutungs-

voll für die musikalische Sozialisation hält. Der Lehre weist er nun die Aufgabe zu, unter Berücksichtigung der genetischen und sozialen Komponenten die „Musikanlagen“ so entwickeln zu helfen, daß sich ein möglichst frühes Hineinwachsen in die Kunst und vor allem die „Entfaltung der musikeignen Begabung“ ergebe (*Methode*, S. 254). Außerdem spricht Marx vom „Schallleben“, das das Kind umgebe und das es durch die Lehre zu läutern gelte (*Methode*, S. 251). Abgesehen von der formalbildenden Komponente des Begriffes „Musikbegabung“ (*Methode*, S. 250)¹⁸ erhalten die Ausführungen zu den musikalischen Anlagen ihre zentrale Bedeutung im Begriff des „Tonsinns“ (*Methode*, S. 222). Marx versteht hierunter die zwischen musikalischem Gedächtnis und musikalischer Intelligenz angesiedelte Fähigkeit des inneren Hörens: „Der Geist des Musikers muss fähig sein Tonverhältnisse sich bestimmt vorzustellen auch ohne dass sie eben sinnlich vernommen werden“ (*Methode*, S. 222).¹⁹

Das Anliegen einer umfassenden inneren Musikalisierung zeigt sich auch in den Marxschen Ausführungen zum Begriff „Geschicklichkeit“, der sich u. a. auf die motorische, technische, aber auch physiologische Seite des Instrumentalunterrichts bezieht. Erneut wird ein komplexes, verschachteltes Bild musikalischer Fähigkeiten und Fertigkeiten gezeichnet.²⁰ An Pestalozzi gemahnt das Prinzip der technischen Elementarschulung, die über „Anschauun, That“ und „Durchschaun“ also die Musikalisierung der Technik führen soll (*Methode*, S. 271). Als instrumentaldidaktischer Leitgedanke taucht hier auch die Anregung Marx' auf, den Schüler zur „Selbsterfindung seines Uebungsstoffes“ (*Methode*, S. 286) zu bewegen. Mit der „künstlerischen Selbständigkeit und Selbstthätigkeit“ wachse zugleich „Anschauung und Bildungsgeschick“ des Lernenden (*Methode*, S. 287). Bereits der Anfänger sei als „gegenwärtiger“, nicht als „künftiger“ Künstler zu verstehen (*Methode*, S. 374).

Eine umfassendere Untersuchung der Bedeutung Adolf Bernhard Marx' für eine Fachgeschichte der Musikpädagogik hätte zweifellos die vielfältigen Querverbindungen nachzuzeichnen, die die Methode im Hinblick auf Hilfsdisziplinen durchzieht. Dies konnte hier nur punktuell und andeutungsweise angerissen werden. Ebenso wichtig wäre der Vergleich mit anderen theoretischen Ansätzen zu Musik-Lernen und Musik-Lehren im 19. Jahrhundert, von denen einige möglicherweise neu zu überdenken wären. Anliegen des vorliegenden Versuchs war es, vorerst die für das 19. Jahrhundert prinzipielle und tiefreichende Qualität der Marxschen musikpädagogischen Unterscheidung sichtbar zu machen. Die Frage etwa, wie etwas so wenig Faßbares wie Musik als Kunst in ein durchdachtes methodisches System gebracht werden

könnte, wie also Musik mit künstlerischem Anspruch allgemein lehrbar zu machen sei (bei gleichzeitigem Offenhalten für die Zukunft), aber auch die Frage, welche Aufgaben der Kunstlehre angesichts einer Zeitepoche weitreichendster kultureller, politischer, wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Wandlungen zukämen oder wie sich das Verhältnis Mensch — Musik angesichts solcher Zustände darstellen ließe, das alles sind Probleme, die der Lösung harren. Die Art, wie von Marx solche Grundfragen aufgegriffen und zu einem theoretischen „System“ verdichtet wurden, dürfte ihm einen festen Platz in einer künftigen Geschichte der Musikpädagogik des 19. Jahrhunderts sichern.

Anmerkungen

- 1 S. hierzu und zum folgenden Zitat Weber, G.: Lehrjammer, in: *Caecilia*, eine Zeitschrift für die musikalische Welt 5, 1826, S. 86.
- 2 Werner, F. A.: Ueber die wechselseitigen Anforderungen zwischen Eltern, Lehrer und Schüler behufs des Musikunterrichts. Berlin 1837.
- 3 S. etwa die Textsammlung: *Pädagogik als Wissenschaft*. Hrsg. von F. Nicolin, Darmstadt 1969 (Wege der Forschung. Bd. 32) hier besonders die Einleitung. — Auf ca. vierzig, über den üblichen Kanon hinausgehende Frühformen pädagogischer Verwissenschaftlichung verweist Lenhart, V.: *Zur Wissenschaftsgeschichte der Erziehungswissenschaft: Erziehungskunst — Erziehungslehre — Erziehungswissenschaft. Die Entstehung des Programms einer wissenschaftlichen Pädagogik in Deutschland 1750-1830*, in: *Historische Pädagogik. Methodologische Probleme der Erziehungsgeschichte*, hrsg. von V. Lenhart, Wiesbaden 1977 (Erziehungswissenschaftliche Reihe, hrsg. von H. Röhrs, Bd. 17) S. 145ff.
- 4 Abel-Struth, S.: *Materialien zur Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft. Zum Stand der deutschen Musikpädagogik und seiner Vorgeschichte*, Mainz 1970 (Musikpädagogik — Forschung und Lehre, hrsg. von S. Abel-Struth, Bd. 1) S. 45ff.
- 5 Eicke, K.-E.: *Der Streit zwischen Adolph Bernhard Marx und Gottfried Wilhelm Fink um die Kompositionslehre*, Regensburg 1966 (Kölner Beiträge zur Musikforschung, hrsg. von K. G. Fellerer, Bd. 42).
- 6 Eicke, *Der Streit*, S. 147.
- 7 Alt, M.: *Didaktik der Musik*. 3. erw. Aufl. Düsseldorf 1973, S. 33 u. S. 20.
- 8 Marx, A. B.: *Die Musik des neunzehnten Jahrhunderts und ihre Pflege. Methode der Musik*, 2., unveränderte Aufl. Leipzig 1873. Die programmatischen Zitate s. S. 381). (1. Aufl. 1855) — Im folgenden im Text zit. als *Methode*.
- 9 S. Marx, A. B.: *Die Lehre von der musikalischen Komposition, praktisch theoretisch. Dritter Theil*. 3. Aufl. Leipzig 1857. Vorrede, S. VIII.
- 10 Marx, A. B.: *Erinnerungen*. Aus meinem Leben, 2 Bde., Berlin 1865., Bd. II, S. 246.
- 11 Liszt, E.: *Gesammelte Schriften*. hrsg. von L. Ramann. Bd. 5: *Streifzüge*. Leipzig 1882 (Nachdruck Hildesheim 1978), S. 206.
- 12 Liszt, *Schriften V*, S. 201.

- 13 Marx, A. B.: Allgemeine Musiklehre. Ein Hilfsbuch für Lehrer und Lernende in jedem Zweige musikalischer Unterweisung. 2., vermehrte u. verbesserte Aufl. Leipzig 1841. S. 353ff.
- 14 Marx, Musiklehre, S. 354.
- 15 Marx, Musiklehre, S. 354: „*Dagegen möchten wir für alle Kinder die Freiheit erbitten, bisweilen auf dem Klavier nach ihrer Art herumzuspielen, zu suchen, selbst herumzutosen, so weit es ohne Beschädigung des Instruments angeht.*“ — Vgl. hierzu etwa die neueren instrumentaldidaktischen Konzepte, wie sie etwa in den Wiener Instrumentalschulen zutage treten.
- 16 S. Eicke, Der Streit, u. a. S. 56ff.
- 17 Edler, A.: Zur Musikanschauung von Adolf Bernhard Marx, in: Beiträge zur Geschichte der Musikanschauung im 19. Jahrhundert, hrsg. von W. Salmen. Regensburg, 1967 (Studien zur Musikgeschichte des 19. Jahrhunderts, Bd. 1), S. 103ff. — Dahlhaus, C.: Ästhetische Prämissen der „Sonatenform“ bei Adolf Bernhard Marx, in: Archiv für Musikwissenschaft 41, 1984, H. 2, S. 73ff.; hier bes. S. 82f.
- 18 Marx, Methode, S. 254: „*Die Entfaltung der musikeignen Begabung setzt Fassungs- und Vorstellungskraft, Gefühl und Nachdenken, Tätigkeitstrieb und Willenskraft in höhere Spannung.*“
- 19 Die moderne amerikanische Musikpädagogik hat diesem Phänomen, dem auch sie zentrale Bedeutung im Zusammenhang des musikalischen Begabungsbegriffes zumißt, eine eigene Wortschöpfung in dem terminus „*Audiation*“ (E. Gordon) gewidmet. Vgl. hierzu etwa Gordon, E.: A Longitudinal Predictive Validity Study of the Intermediate Measures of Music Audiation, in: Council for Research in Music Education. Bulletin No. 78, Spring 1984, bes. S. 2.
- 20 Marx, Methode, S. 259: „*Wir erkennen in dem Begriff der Geschicklichkeit nebeneinander und ineinandergreifende Natur-Anlagen, sittliche und geistige Thätigkeiten (Neigung Willenskraft Urtheil) neben der Uebung der körperlichen Organe.*“

Dr. Michael Roske
 c/o Institut für Musikpädagogik
 Universität Frankfurt
 Sophienstr. 1-3
 D-6000 Frankfurt

Wissenschaftstheoretische Reflexion als Grundlage musikpädagogischer Wissenschaftsentwicklung

RUDOLF-DIETER KRAEMER

*Hans Günther Bastian (Hg.): Umgang mit Musik. - Laaber: Laaber 1985.
(Musikpädagogische Forschung. Band 6)*

Die Umformulierung des Themas als Postulat erhellt das zentrale Anliegen dieses Beitrags: Wissenschaftstheoretische Reflexion diene der *ü b e r l e g t e n* Entwicklung von Musikpädagogik als Wissenschaft. Diese Forderung soll in 12 Punkten begründet und präzisiert werden.

1. *Wissenschaftstheoretische Reflexion ist unverzichtbarer Bestandteil einer jeden Wissenschaft.*

Man könnte einwenden, daß das Reden über eine Wissenschaft nicht mehr innerhalb, sondern außerhalb derselben geschehe (vgl. Anm. DAHLHAUS, 200) und Fachleuten der Wissenschaftstheorie zukomme. *A l l g e m e i n e* Wissenschaftstheorie befaßt sich nach Wohlgenannt mit „*Begriffen, Methoden und Voraussetzungen, die in sämtlichen Wissenschaften oder wenigstens in Gruppen von Wissenschaften verwendet werden*“ (WOHLGENANTT 1969, 2).

Einer *s p e z i e l l e n* Wissenschaftstheorie kommt die Aufgabe zu, Voraussetzungen, Ziele, Begriffe, Aussagen, Methoden und Argumentationsformen der einzelnen Wissenschaften zu untersuchen (BREIDERT 1978, 673). Verschiedene Gründe sprechen jedoch dagegen, allein auf eine Suprawissenschaft als anleitende und anweisende Disziplin zu vertrauen, die über den einzelnen Wissenschaften angesiedelt ist. Viele Autoren sind sich darin einig, daß es „*d i e* *Wissenschaftstheorie als ein einzige(s), für alle Wissenschaften oder auch nur für eine Einzelwissenschaft verbindliches Aussagesystem*“ nicht gibt (SCHNEEWIND 1977, 21) und Uneinigkeit über Aufgaben, Ziele und Möglichkeiten der Anwendbarkeit von Wissenschaftstheorie in den Einzelwissenschaften besteht (WESTMEYER 1977, 71). Wenn Wissenschaftstheoretiker Methoden, Aussagen, Theorien und Systeme der Einzelwissenschaften kritisch prüfen, so analysieren sie abstrahierend und verallgemeinernd aus notwendiger Distanz. Abgesehen davon, daß der Einzelwissenschaftler z. B. Fragen der Gegenstandsbestimmung „*nicht Leuten überlassen kann, die von den inhaltlichen Problemen des Forschungsbereiches kaum affiziert sind*“ (ULICH 1980, 551) und wohl kaum davon auszugehen ist, daß ausgerechnet eine so junge Disziplin wie die Musikpädagogik in das Sichtfeld der Wissen-

schaftstheoretiker gerät, gehören wissenschaftstheoretische Überlegungen notwendig zu jeder Wissenschaft, „da *W i s s e n s c h a f t* nicht nur Wissen um Sachverhalte, sondern immer auch Wissen um das Entstehen des Wissens, um seine Bedingungen und Voraussetzungen, um die Ziele und Zusammenhänge, Querverbindungen und Grenzen enthält, kurz: die *T h e o r i e* der Wissenschaft“ (ROMBACH 1974, 9). Als „wissenschaftstheoretisches Grundgesetz“ formuliert Rombach: „Während alle vor- und außerwissenschaftliche Erkenntnisgewinnung nur auf Kenntniserweiterung geht, geht die *w i s s e n s c h a f t l i c h e* Erkenntnisgewinnung zugleich auf Kenntnis der *B e d i n g u n g e n* der Kenntnisgewinnung“ (ebd.). Der Autor gelangt zu dem Schluß, daß der entscheidende Teil der Wissenschaftstheorie in den einzelnen Forschungsdisziplinen geschieht, wo jeweils am konkreten Material entschieden werden muß, wie die Grundlagen zu gestalten sind, damit in der akuten Problemlage weitergearbeitet werden kann.

„Die *a l l g e m e i n e* Wissenschaftstheorie hinkt diesem Geschehen meist nach, ist aber niemals nur Abschilderung faktischen Geschehens, sondern immer zugleich Korrektiv für die Gesamtanlage der Wissenschaften in ihrer Praxis, für ihr methodisches Bewußtsein und ihre grundlegenden Gegenstandsbeschreibungen“ (ROMBACH 1974, 11). Von der Wissenschaftstheorie als übergeordneter Disziplin können demnach Impulse für die Einzelwissenschaften ausgehen. Ihre Qualität hängt jedoch wesentlich vom Fortschritt der einzelnen Wissenschaften ab. „Wissenschaftstheorie setzt immer schon eine Wissenschaft voraus“ (KAISER 1976, 115). Das Verhältnis der Einzelwissenschaften zur Wissenschaftstheorie läßt sich als ein Wechselwirkungsverhältnis beschreiben: „Einerseits fordern fortschreitende einzelwissenschaftliche Kenntnisse zur wissenschaftstheoretischen Besinnung im Sinne einer Reflexion der Bedingungen der Wissenserzeugung heraus, andererseits vermag gerade auch eine Rückbesinnung auf die Bedingungen der Wissensgewinnung den Prozeß der Wissenserweiterung zu beeinflussen“ (SCHNEEWIND 1977, 19). Da eine *s p e z i e l l e* Wissenschaftstheorie der Musikpädagogik, welche die Voraussetzungen, Bedingungen, Begriffe, Methoden, Argumentationszusammenhänge prüft, nicht zu erwarten ist, da zudem jede Wissenschaft ihre spezifischen Probleme einer wissenschaftlichen Grundlegung hat, gewinnt eine *w i s s e n s c h a f t s i r m a n e n t e* wissenschaftstheoretische Kritik zentrale Bedeutung.

2. Eine Wissenschaft Musikpädagogik läßt sich aus verschiedenen Perspektiven beleuchten.

Wissenschaft läßt sich betrachten als ein Gefüge von geordneten, präzisen Aussagen, die regelhaft, widerspruchsfrei logisch miteinander verknüpft und intersubjektiv überprüfbar sind (WOHLGENANT 1969, 197ff.).

Da diese Sätze „*nicht als Wirkungen von Naturgeschehnissen, sondern als Ergebnisse unseres Handelns zustandekommen*“ (TOEBE u.a. 1977, 96), bleibt wissenschaftstheoretische Kritik nicht auf die Produkte wissenschaftlicher Tätigkeit beschränkt, sondern bezieht den Prozeß wissenschaftlichen Handelns ausdrücklich mit ein. Mit der Betonung von Wissenschaft als Aktivität wird der Blick auf den Entstehungs-, Begründungs- und Verwertungszusammenhang von Aussagen gelenkt. FRIEDRICHS (1973, 50ff.) umschreibt dies folgendermaßen: „*Unter Entdeckungszusammenhang ist der Anlaß zu verstehen, der zu einem Forschungsprojekt geführt hat (. . .) Unter Begründungszusammenhang sind die methodologischen Schritte zu verstehen, mit deren Hilfe das Problem untersucht werden soll (. . .) Unter Verwertungs- und Wirkungszusammenhang sollen die Effekte einer Untersuchung verstanden werden, ihr Beitrag zur Lösung des anfangs gestellten Problems.*“ Eine Betrachtung von Wissenschaft als Prozeß und Produkt, die Entdeckungs-, Begründungs- und Verwertungszusammenhang einbezieht, „*erweitert den Forschungsprozeß nicht nur um subjektbezogene Dimensionen insbesondere erkenntnistheoretischer Art, sondern schließt auch die Auseinandersetzung mit kritisch-anleitenden Funktionen ausdrücklich mit ein*“ (RIBKE 1973, 31). Dies bedeutet, daß die Kenntnis der Voraussetzungen der Wissenserzeugung und die theoretische Vorwegnahme möglicher Folgen den Prozeß der Erkenntnisgewinnung maßgebend beeinflusst.

„*Zu den Voraussetzungen, derer sich der Forscher durch methodische Reflexion bewußt werden muß, gehört ganz wesentlich das, was er als für jede Untersuchung unumgängliche Voreinstellung und Erwartung mitbringt*“ (GRAUMANN, METRAUX 1977, 29). Die entscheidende wissenschaftstheoretische Leistung des Einzelwissenschaftlers liegt darin, normative, methodologische und theoretische Voraussetzungen, Beweisführung gegenüber möglichen Einwänden, Ergebnissicherung und mögliche Folgen seines Handelns zu bedenken. „*Wenigstens der Einzelwissenschaftler sollte sein Handeln reflektieren und sich nicht einfach im Rahmen eines Sozialisationsvorganges in ein Handlungsschema einpassen lassen, für das die sozialisierende Gruppe Anspruch auf den Namen Wissenschaft erhebt. Erst wenn der Einzelwissenschaftler sein Fach mit wissenschaftstheoretischer Reflexion angeht, wird die Abhängigkeit*

von Zugang und Auswahl der Inhalte (von der Wissenschaftskonzeption) deutlich und eine überlegte Wissenschaftsentwicklung möglich“ (GROEBEN, WESTMEYER 19812, 15). Betrachtet man Wissenschaft als System von Aussagen, so interessieren Fragen nach der Struktur von Aussagen (wissenschaftslogischer Aspekt), nach Methoden der Erkenntnisgewinnung (methodologischer Aspekt) und nach grundlegenden erkenntnistheoretischen und anthropologisch-ethischen Problemen (philosophischer Aspekt). Ist die Blickrichtung vornehmlich auf Wissenschaft als Tätigkeit und Prozeß gerichtet, gewinnen geschichtliche Entwicklung (historischer Aspekt), das wissenschaftliche Handeln von Individuen bzw. Gruppen (psychologischer Aspekt) und schließlich gesellschaftliche, ökonomische und institutionelle Bedingungen des Wissenschaftsbetriebes (soziologischer Aspekt) Bedeutung. Aus wissenschaftstheoretischer Perspektive ließe sich demnach Musikpädagogik unter *wissenschaftslogischen, methodologischen, philosophischen, historischen, soziologischen und psychologischen Gesichtspunkten* analysieren.

3. Überlegte Wissenschaftsentwicklung ist zielgerichtete und planvolle Entwicklung.

Die Forderung nach wissenschaftstheoretischer Reflexion in der Musikpädagogik ist nicht neu. Nach Abel-Struth war sie selbstverständlicher Bereich wissenschaftlichen Arbeitens in den zwanziger Jahren und in den Aufschwung musikpädagogischer Forschung eingebunden. „*Dies eben ist heute nicht zu erkennen; die Notwendigkeit wissenschaftstheoretischer Reflexion scheint in der gegenwärtigen wissenschaftlichen Musikpädagogik nicht dringend zu sein*“ (ABEL-STRUTH 1982, 40). Gleichwohl ist in jüngster Zeit eine Tendenz erkennbar, verstärkt wissenschaftstheoretische Fragen bei Fachtagungen zu thematisieren (Bundesschulmusikwoche 1982, Symposium *Musikpädagogik als Wissenschaft*; Tagung der Bundesfachgruppe Musikpädagogik 1982, *Musikpädagogik als Hochschulfach*; Colloquium *Musikpädagogik als Wissenschaft* an der Universität Frankfurt 1983; AMPF-Tagung 1984, *Methoden empirischer Forschung*). Geschärftes wissenschaftstheoretisches Bewußtsein dokumentieren zahlreiche jüngere Arbeiten, und Bemühungen wissenschaftslogischer, -methodologischer, -philosophischer, -historischer, -psychologischer und -soziologischer Art schlagen sich nieder in Studien zur Geschichte der Fachdisziplin, zur Strukturierung des Faches in Lehre und Forschung und zu seinen Aufgaben, zur Verflechtung der Musikpädagogik mit anderen Disziplinen, zur Terminologieproblematik, zur Wissenschaftsorganisation, zu

Grundfragen erzieherischen Handelns und wissenschaftsethischen Problemen. Auf diese Weise sind grundlegende Aufgabenfelder einer Reflexion von Musikpädagogik als Wissenschaft über den Bereich einer Theorie von und für musikerzieherische Praxis hinaus in die Diskussion gebracht (vgl. KRAEMER 1982). Verschiedene Argumente sprechen dafür, die Diskussion fortzuführen: „*Nach Jahren der Parzellierung und Polarisierung, der Pädagogisierung und Politisierung, der Mediatisierung und der Minididaktiken*“ (BECKER 1984, 181) gibt es, wie D. Döpke bei ihrer Rezension des Lexikons der Musikpädagogik feststellt, „*kein vorherrschendes Paradigma, aus dem Leitlinien für musikpädagogische Theorie und Praxis zu gewinnen wären*“ (DÖPKE 1984, 76). Es ist ihrer Auffassung nach nicht zu erkennen, in welche Richtung sich Musikpädagogik weiterzuentwickeln hätte. Innovative Ansätze, wie sie die 60er und 70er Jahre in Fülle hervorgebracht haben, zwingen zunächst einmal zur „*retrospektiven Bestandsaufnahme*“ (SCHMIDT-BRUNNER 1982, 11). Es gilt, die tiefgreifenden Veränderungen der vergangenen Jahrzehnte aufzuarbeiten und Bilanz zu ziehen, um Zusammenhänge aufzuzeigen, Strukturen herauszuarbeiten und Ordnungen herzustellen (GUNDLACH 1984). Den Wunsch nach systematischer Zusammenfassung des bisherigen Wissens belegen kürzlich erschienene Handbücher, Lexika und Bibliographien. Mit der Aufarbeitung der jüngsten Fachgeschichte bietet sich gleichzeitig die Chance, die künftige Entwicklung des Faches durch Planung und Zielreflexion im Sinne einer Gesamtstrategie (EHRENFORTH 1977, RAUHE 1973), nicht als Einheitsmusikpädagogik in die eigene Verantwortung zu nehmen, um in der notwendigen Abhängigkeit von gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen, von der Entwicklung anderer Wissenschaftsdisziplinen und vorn Rang des Schulfaches Musik im Fächerkanon nicht reagierend, sondern mit eigenem Profil wohl vorbereitet zu agieren.

4. überlegte Wissenschaftsentwicklung fußt auf der Analyse von Defiziten und Akzenten des Wissenschaftsstandes.

Für H. MEYER (1975) ist eine „*stillvergnügt vor sich hinforschende Praxis*“ ein Ärgernis und eine „*Läuterung*“ insofern möglich, als durch Analyse divergierende Standpunkte, Defizit; Akzente erkennbar und konkurrenzfähige Alternativen entwickelbar sind. Gleichzeitig bedingt eine Aufarbeitung den Vergleich der „*ungewordenen Zukunft in der Vergangenheit*“ mit den „*faktischen Defiziten der Gegenwart*“ und den Erneuerungen für die Zukunft (ANTHOLZ 1975). Aus den dabei gewonnenen Erkenntnissen lassen sich Forschungsaufgaben ableiten, wie sie etwa W. SCHMIDT-BRUNNER in

Anlehnung an Michael Alts Forschungskatalog (FiM 1969) für den Bereich der Unterrichtsmethoden formuliert (1982, 26). In die systematische Durchforstung der Bedingungen, Voraussetzungen, Wertvorstellungen der Fachgeschichte ist auch die Analyse fachdidaktischer Konzepte entsprechend ihren spezifischen Momenten wie Wertsetzungen, Grundauffassungen und Vorannahmen einzubeziehen, da sie als unverzichtbarer Bestand unseres Faches und Antwort auf bestimmte historische Situationen für die Entwicklung der Disziplin eine nicht zu unterschätzende Rolle spielen. Für die Kunstpädagogik stellt BLECKS (1980, 12) angesichts der Spannung zwischen den Auseinandersetzungen um fachliche Konzepte und den Bemühungen um wissenschaftliche Forschungsarbeit die Frage: *„Wie kann man angesichts der Fachentwicklung 1970-79 die Beziehungen deuten zwischen 1. den Ansätzen zu einer sachbezogenen Forschung, die sich an einer noch zu entwickelnden Fachsystematik zu orientieren sucht, und 2. der Erarbeitung und dem kontroversen Diskutieren fachlicher Konzepte im Hinblick auf die Bemühungen um eine wissenschaftliche Fundierung unseres Faches?“* BLECKS schlägt zur Analyse didaktischer Konzepte vor:

- a) Analyse vom Konzeptansatz aus: Aufsuchen des zentralen Kerns, der als Ausgangs- und Kristallisationspunkt in der Fachentwicklung fortwirkt;
- b) Analyse, von der Fremdkritik ausgehend: Offenlegen der Mängel, Fehler, Widersprüche, Auslassungen, Versäumnisse durch die Vertreter des Faches, Vertreter älterer, zeitgenössischer und später entstandener Konzepte, Fachhistoriker, Vertreter der Einzelforschung, der Schulpraxis und Fachfremde;
- c) Analyse, bezogen auf die Fachsystematik: Konfrontation des Kerns des Konzeptes und der Fremdkritik mit dem Stand der Fachentwicklung;
- d) Historische Analyse, Beschreibung der Vorgeschichte des Konzeptansatzes, der Veränderungen an Vorgefundenem, der Entwicklungs-, Wirkungs- und Rezeptionsgeschichte des Konzeptes;
- e) Analyse, bezogen auf das Schul-, Hochschul- und Ausbildungswesen: Klärung des Konzeptansatzes und der Verbreitung aus der Sicht der Schulpraxis, der Lehrerbildung, der Schuladministration (z.B. Übernahme in Schulbücher, Lehrpläne, Prüfungsordnungen).

Diese Einzeluntersuchungen sollen zu einem umfassenden Strukturmodell des jeweiligen fachdidaktischen Konzepts gebündelt werden. Damit könnte der Gefahr vorgebeugt werden, daß *„musikpädagogische Theoriebildung zu einer Art Warenhausangebot verkommt, aus dem für die neuen Konzeptionen oder für Unterrichtspraxis beliebig hier und dort ein Stückchen ausgewählt wer-*

den darf ohne Rücksicht auf dessen ursprünglichen Zusammenhang“ (DÖPKE 1984, 76). Sollte die Musikpädagogik wie die Kunstpädagogik zu dem Ergebnis gelangen, daß es zu faulen Kompromissen und Allianzen zwischen früher für unvereinbar gehaltenen Positionen kommt (GIFFHORN 1979, 17)? Neben der theoretischen Durchleuchtung fachdidaktischer Konzepte und unterrichtstheoretischer Modelle gilt es, sie durch Unterrichtsforschung sinnvoll zu flankieren (BASTIAN 1984, 356).

5. Überlegte Wissenschaftsentwicklung fordert systematische Bearbeitung der Gegenstände.

Wissenschaftliches Handeln unterscheidet sich vom Alltagshandeln durch regelgeleitetes und systematisches Vorgehen. Eine bloße Anhäufung von Wissen widerspricht diesen Forderungen. Problematisch ist nach KAISER (1977) die Summierung einzelwissenschaftlicher Zugriffe anstelle der Integration durch ein systembildendes Prinzip („Konglomerat der Disziplinen“; ABEL-STRUTH 1975). Als vornehmlich sprachliches Handeln erfordert Wissenschaft besondere Sorgfalt in der Argumentation. „Denn auch terminologische Unachtsamkeit hat bis heute manche Rede und Widerrede ins Leere laufen lassen“ (ANTHOLZ 1984, 17). Es ist sicher zutreffend, peinliche Sorgfalt bei der Einführung und der Verwendung von Begriffen walten zu lassen (NOLTE 1977, 207). Wie NOLTE jedoch selbst am Beispiel der Verhaltensfelder von VENUS zeigt, können Begriffe auch eine besondere Allgemeinverständlichkeit und Klarheit vortäuschen. Eine musikpädagogische Begriffsforschung (vgl. ABEL-STRUTH 1982, 50; vgl. die Arbeit von VOLLMER 1980) hätte vor allem zu prüfen, welcher Bedeutungsinhalt einem Begriff im jeweiligen Kontext einer Theorie zukommt. „Jede Theorie hat ihre spezifische Sprache. Eine neue Theorie zu begreifen heißt deshalb, eine neue Sprache zu lernen“ (GROEBEN, WESTMEYER 19812, 63). Mißverständnisse, wie sie sich beispielsweise beim Handlungsbegriff einstellen, können durch Bezug auf den jeweiligen Theorienkontext und die jeweilige historische Situation ausgeräumt werden. Nicht unbedingt als Nachteil muß die Unbestimmtheit offener Begriffe („theoretischer Konstrukte“) ausgelegt werden: Ihre Vielschichtigkeit der Deutung kann Forschungsaktivitäten anregen, um neue Aspekte transparent zu machen. Für den analytischen Umgang mit normativen Begriffen kann der Vorschlag von ANTHOLZ (1984) aufgenommen werden, statt expliziter Begriffsexplikation zunächst eine wertneutrale und vorurteilsfreie Vergangenheits- und Vorurteilsaufarbeitung zu betreiben.

6. *Überlegte Wissenschaftsentwicklung vollzieht sich im Spannungsfeld der Interessen.*

Nach FRIEDRICHS überschneiden sich Wissenschaft als erkenntnistheoretisches und als soziales System. „1. Beide Systeme beruhen auf Handlungen; 2. das erkenntnistheoretische System entsteht aus den Regelungen der Wissenschaftler, also als Folge des sozialen Systems; 3. das erkenntnistheoretische System ist nicht statisch, sondern historischen Wandlungen unterworfen (. . .); 4. unterschiedliche politische und weltanschauliche Bedingungen, unter denen Wissenschaftler leben, können zu unterschiedlichen Forderungen an die Erkenntnistheorie führen“ (FRIEDRICHS 1973, 16ff.). Die Verflechtung beider Systeme berechtigt zu dem Schluß: „Wissenschaft als soziales System ist definiert durch die Sozialisation innerhalb eines erkenntnistheoretischen Systems, das selbst erst durch die Wissenschaft als soziales System entsteht und von ihr getragen wird“ (ebd., 17).

Hermann RAUHE (1976, 76) greift diesen Gedankengang auf: „Das Problem gerade der Humanwissenschaften, der Gesellschafts- und Erziehungswissenschaft wie auch der Musikpädagogik liegt in der Verflechtung beider Systeme bis zur Ununterscheidbarkeit.“ So bestimmen soziale Interessen der Wissenschaftler die jeweilige theoretische Position. Es konnte beispielsweise nachgewiesen werden, daß in der Frage der Gewichtung von Vererbungs- oder Umweltfaktoren bei der Ausprägung einer bestimmten Eigenschaft ideologische Positionen eine ausschlaggebende Rolle bei der Interpretation der Untersuchungsergebnisse spielen (vgl. GAGE, BERLINER 1979², 204).

Wenn empirische Studien für musikalisches Lernen in der Grundschule herangezogen werden, wird die musikunterrichtliche Konzeption des Autors eine nicht unwesentliche Bedeutung für Auswahl und Interpretation von Forschungsergebnissen haben (KRAEMER 1984, 358). Es muß demnach eine Grundbeziehung zwischen dem forschenden Subjekt und dem zu untersuchenden Bereich angenommen werden (FRIEDRICHS 1973), bei dem bestimmte Grundvorstellungen nicht ohne Folgen für die Auswahl von Themen und die Arbeitsweise bleiben (HERRMANN 1979, 101). Eine Analyse kann aufdecken, welches Menschenbild, welche anthropologischen Voraussetzungen in eine Theorie eingehen (TOEBE u.a. 1977). Offensichtlich ist das Problem bei Schulbüchern erkannt (KOKEMOHR 1976, WIETUSCH 1984).

Die Verquickung der erkenntnistheoretischen mit der sozialen Ebene wird insbesondere in der Unterrichtsforschung evident. Im Gegensatz zu ABELSTRUTH (1984, 369), die den Nutzen von Unterrichtsforschung darin

sieht, die Aufmerksamkeit auf konkretes Unterrichtsgeschehen zu richten, „nicht mit der Absicht es zu verändern, sondern um es in seinen Eigenarten deutlicher zu machen“, stellt BASTIAN fest: „Das Plädoyer der Befürworter einer Unterrichtsforschung verbindet sich durchweg mit einem pädagogisch-politischen Änderungsinteresse“ (BASTIAN 1984, 349).

7. *Überlegte Wissenschaftsentwicklung bewährt sich vor dem Hintergrund knapper Ressourcen.*

Eine junge Disziplin mit einer so geringen Zahl Forschender muß im eigenen Interesse darauf bedacht sein, die Kräfte auf wichtige Aufgaben zu konzentrieren, will sie eine überlegte Wissenschaftsentwicklung vorantreiben. Gemessen an der Zahl der Veröffentlichungen anderer Disziplinen (Psychologie jährlich 30 000 Publikationen) fällt jede Arbeit, die nicht den Kenntnisstand des Faches einbezieht und sorgfältig methodisch und logisch argumentierend aufgebaut ist, negativ ins Gewicht. Eine größere Effektivität erwarte ich von einer stärkeren Rezeption und ausführlichen Diskussion vorliegender Arbeiten. Allerdings müßten die Zeitschriften ihre Rezensions-, gar Kurzrezensionspraxis überdenken. Unter ökonomischen Gesichtspunkten sind sicher auch die neuen Verbandsaktivitäten diskutabel.

8. *Überlegte Wissenschaftsentwicklung bezieht präskriptive Aussagen mit ein.*

Eine Beschreibung der Fachgeschichte zielt in der Regel auf Systematik oder Veränderungsbeschreibung, auf Erklärung der Bedingungen, die fördernd oder hemmend Einfluß auf das Wissenschaftsgeschehen nehmen; in prognostischer Absicht zielt sie auf die gedankliche Vorwegnahme der zukünftigen Entwicklung. Dabei kommt es nicht selten zu präskriptiven Aussagen, die Maßstäbe für wissenschaftliches Handeln setzen und Vorschläge für die weitere Entwicklung unterbreiten. Ein oberflächlicher Blick in musikpädagogische Schriften zeigt, daß Anweisungen dieser Art nicht selten sind. So fordert ALT (1970, 3) die forschende Durchgliederung der gesamten musikpädagogischen Wirklichkeit, KAISER (1982, 219) äußerste methodische Sorgfalt, ANTHOLZ (1982, 36) die Berücksichtigung des historischen Aspekts, BASTIAN (1984) mehr Phantasie in der Entwicklung von Verfahren. Eine Synopse vorliegender präskriptiver Aussagen kann deshalb im Blick auf überlegte Wissenschaftsentwicklung lohnend sein.

9. *Überlegte Wissenschaftsentwicklung zeichnet sich durch übergreifende theoretische Modelle aus.*

Wie BEHNE (1982) am Beispiel der Verbindung unterschiedlicher Forschungsrichtungen der Psychologie zeigt, können Querbezüge zwischen einzelnen Forschungsrichtungen neue gedankliche Impulse auslösen. Angesichts der überaus starken Aufsplitterung in einzelne Forschungsansätze bietet sich nicht nur eine additive Zusammenfassung der Ergebnisse an, sondern die Herstellung von Querverbindungen zwischen einzelnen theoretischen Ansätzen, um durch übergreifende theoretische Modelle der Beziehungslosigkeit von Einzelergebnissen entgegenzuwirken.

10. *Überlegte Wissenschaftsentwicklung stellt sich stets neu in Frage.*

H. H. EGGBRECHT unterstreicht den prozessualen Charakter von Wissenschaft: „Die sogenannten Ergebnisse der Wissenschaft sind offen und wenig handfest. (. .) Jedes ihrer Ergebnisse wird als solches sofort von der Prozeßhaftigkeit der Wissenschaft ergriffen (. .) es ist dazu da, um beurteilt, diskutiert, bedacht, weitergedacht zu werden und somit die Wissenschaft als Prozeß in Gang zu bringen und zu halten“ (1976, 27). Dem Postulat des Zu-Ende-Denkens und nicht nur An-Diskutierens von KAISER ist deshalb zuzustimmen: „Wissenschaftlichkeit muß immer wieder durch die Wissenschaften selbst neu bestimmt werden“ (1982, 219).

11. *Überlegte Wissenschaftsentwicklung basiert auf differenzierter Kritik.*

Gegen falsche Erwartungen, die immer wieder an musikpädagogische Forschung herangetragen werden, kann offensichtlich nur eine breitgestreute methodologische Diskussion aufklärend wirken, die alle am Fach Beteiligten erreicht, gleich welchem Lager zugehörig, dem empirischen, historischen oder geistesgeschichtlichen. Allzu eilig wird an Forschung herangetragen, was sie selbst nicht zu untersuchen beabsichtigt oder gar nicht zu leisten imstande ist. Wer auf das Moment der Individualität abhebt, betont damit zugleich dessen Einmaligkeit und Unwiederholbarkeit. Ein Wissenschaftler ist aber an der Übertragbarkeit seiner Erkenntnisse interessiert, deshalb auch an der Entdeckung von Regelmäßigkeiten. Hier handelt der Empiriker nicht anders als der Didaktiker, wenn er Unterrichtsmethoden empfiehlt. Die sachadäquate Beurteilung einer Theorie oder eines Forschungsprojekts berücksichtigt Aufgabenstellung und Problemart, den Problemstand des Wissens im historischen Kontext, die Problemlösungsmittel einschließlich der durch sie eingeschränkten Erkenntnismöglichkeiten, die Vorannahmen und

Bedingungen der Wissenserzeugung, Es scheint zweckmäßig, nach verschiedenen Forschungstypen zu trennen: Geschlossene theoretische Modelle suchen nach Erklärungen eines Problemzusammenhangs. Theoretische Modellvorstellungen (Bsp. Balancemodell) dienen als Erklärungsansätze für unterschiedliche Fragestellungen. Für die Optimierung von Praxis stellt Wissenschaft Entscheidungshilfen bereit oder Hintergrundwissen. Weiter ist zu klären, ob ein Forschungsansatz von der Sachwissenschaft oder den Bezugswissenschaften angeregt ist, von den Erfordernissen der Schulpraxis ausgeht, methodisch orientiert oder institutionell gebunden ist. Eine differenzierte Kritik berücksichtigt den jeweiligen Theoriekern, der durch den Forschungsansatz typisch ist, ebenso kurzfristige oder langfristige Perspektiven. Überhaupt könnte eine differenziertere Sicht zur überlegten Wissenschaftsentwicklung beitragen, welche die „*Differenz zwischen Wissen und Handeln, Wissen und Wissenswertem*“ (BECKER 1984, 81), Wünschbarem und Machbarem, technischem und praktischem Handeln, zwischen Laborsituation und Alltagswelt, Effizienz und Wahrheit stärker ins Kalkül zieht.

12. *Überlegte Wissenschaftsentwicklung bedarf der Korrektur von außen.*

Das Verhältnis der Musikpädagogik zu anderen Wissenschaften kann eher als kompliziertes, unterschiedlich zu gewichtendes Wechselwirkungsverhältnis denn als einfaches Abhängigkeitsverhältnis bestimmt werden. Für eine überlegte Wissenschaftsentwicklung der Musikpädagogik gewinnt vor allem die Reflexion ihrer selbst durch die Hilfe der Grundlagenwissenschaften (TIMMERMANN 1975) als gegenseitige Korrektive (NOLL 1975) Bedeutung.

Mit der Rezeption der Wissenschaftsentwicklung in anderen Bereichen kann verhindert werden, daß allzu enges Fachdenken Strömungen der Veränderungen zu spät erkennt, erst aufarbeiten muß oder gar auf Positionen beharrt, die anderswo längst aufgegeben bzw. relativiert sind.

Diese Offenheit gegenüber den eng verflochtenen Disziplinen wie Musikwissenschaft, Erziehungswissenschaft, Philosophie und Psychologie ist generell zu erweitern auf alle Bereiche pädagogischen Denkens, um einer zu Recht kritisierten einseitigen Übernahme von Methoden und Fragestellungen (ABEL-STRUTH 1982, KAISER 1982) vorzubeugen. Um so mehr sind Initiativen zu fördern, die fremden Fachvertretern Gelegenheit geben, den Stand des Wissens in einem Problembereich darzustellen, wie dies vorbildlich bei vergangenen AMPF-Tagungen bereits realisiert wurde (Sozialisation, Motivation, Entwicklung). Lohnenswert ist sicher die Kenntnisnahme der

Entwicklung anderer Fachdidaktiken. Ein Blick in Philosophie, Soziologie, Psychologie zeigt beispielsweise, daß nur Unkundige sich müde lächelnd in ihr Schneckenhaus der „reinen“ Wissenschaft zurückziehen können, wenn der Sinn von Forschung thematisiert wird und als Reaktion auf die neuzeitliche Trennung von Wissenschaft, Ethik und Ästhetik *Verantwortung* als Maxime von Wissenschaft der Musikpädagogik anempfohlen wird (EHRENFORTH, 1982). Wie ähnlich klingt dies doch bei HABERMAS: *„Es mag altmodisch sein, aber ich glaube, daß wir wie Kant auch heute noch vor dem Problem stehen, zu erklären, worin die objektivierende Erkenntnis, die moralische Einsicht und die Kraft des ästhetischen Urteils ihre prozedurale Einheit finden“* (1984, 30). Nicht allein philosophisches Denken und sozialwissenschaftliche Theoriebildung könnten nach Habermas dabei helfen, *„das in der entfremdeten Alltagspraxis stillgelegte Zusammenspiel des Kognitiv-Instrumentellen mit dem Moral-Praktischen und dem Ästhetisch-Expressiven wie ein Mobile, das sich hartnäckig verhakt hat, wieder in Bewegung zu setzen.“* An die Stelle von Bewußtsein setzt HABERMAS Verständigung. Verständigung angesichts eines ungeklärten Zusammenhangs von Erkenntnisinteresse, Ästhetik und Ethik fällt gerade der Musikpädagogik schwer, sollen doch Erkenntnistheorie, Ethik und Ästhetik als Leitbilder für Musikpädagogik fungieren (Anm. DE LA MOTTE-HABER 1982, 200). Vermittelnd zwischen Erziehungswissenschaft und Musikwissenschaft bürden diese Disziplinen der Musikpädagogik das Erbe ungelöster ethischer und ästhetischer Fragen auf. Verständigung scheint mir derzeit in der Anerkennung unterschiedlich gewichtiger Positionen möglich, die je nach theoretischem Kontext dem erkenntnistheoretischen, ästhetischen oder ethischen Aspekt Vorrang einräumen, ohne die anderen Aspekte zu unterdrücken. Es wird für die Zukunft zu prüfen sein, wie — bei stärkerem Bemühen um ethische und ästhetische Fragen — berechtigte Forderungen des Gegenstandsvorverständnisses nach Hilfen für die Praxis (MEYER 1975; RICHTER 1982), nach Verantwortung der Wissenschaft für die Folgen in der Praxis (NYKRIN 1983) mit der Suche nach methodisch gewonnener Erkenntnis über musikalisches Lernen (ABEL-STRUTH 1980) und der Unsicherheit der Bestimmung des Ästhetischen und der Kunst (CRIEGERN 1980; BECKER 1982) in Einklang zu bringen sind.

Eine wissenschaftstheoretische Betrachtung, die alle Bereiche der Wissenserzeugung erfaßt, ist kein Indiz für Wissenschaftsgläubigkeit. Vielmehr gibt *„grenzbewußte Wissenschaft selber andere Weisen möglicher und notwendiger Welt- und Selbstdeutung des Menschen frei“* (ANTHOLZ 1982, 198).

Durch Überdenken der eigenen Wissenschaftspraxis in Geschichte und Gegenwart (KAISER 1982, 217) wird ü b e r l e g t e Wissenschaftsentwicklung möglich und Musikpädagogik zur „geistigen Unruhe des Musiklebens“ (ALT 1970, 4).

Literatur

- Abel-Struth, S.: Materialien zur Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft, Mainz 1970.
- Abel-Struth, S.: Musik-Lernen als Gegenstand von Lehre und Forschung, in: Antholz/Gundlach, Musikpädagogik heute, Düsseldorf 1975, S. 9.
- Abel-Struth, S.: Zum Theorie-Praxis-Problem der Musikpädagogik, in: MuB 2/1980, S. 101.
- Abel-Struth, S.: Methodik der Musikpädagogik, in: Bastian/Klößner, Musikpädagogik. Historische, systematische und didaktische Perspektiven, Düsseldorf 1982, S. 39.
- Abel-Struth, S.: Musikpädagogik als Wissenschaft, in: Ehrenforth (Hrsg.), Schulische Musikerziehung und Musikkultur, Mainz 1982 (b), S. 202.
- Abel-Struth, S.: Allgemeine und musikpädagogische Unterrichtsforschung. Gegenstand — Methoden — Probleme, in: MPF, Bd. 5, 1984, S. 360.
- Alt, M.: Die Öffentlichkeitsaufgabe der Musikpädagogik, in: FiM 3/4, 1970, S. 3.
- Anderegg, J.: Wissenschaft und Wirklichkeit, Göttingen 1977.
- Anderegg, J.: Wissenschaft und Kunst, in: Ehrenforth 1983, S. 180.
- Antholz/H.: Wissenschaftlichkeit als Prinzip der Musiklehrerausbildung im Spiegel ihres Mißverständnisses, in: Noll, G. (Hrsg.): Musikpädagogik in der Studienreform, Mainz 1976, S. 63.
- Antholz, H./Gundlach, W (Hrsg.): Musikpädagogik heute, Düsseldorf 1975.
- Antholz, H.: Musikpädagogik heute — Zur Erkenntnis ihrer Geschichte und Geschichtlichkeit ihrer Erkenntnis, in: Antholz/Gundlach 1975, S. 22.
- Antholz, H.: Musikpädagogik, in: MuB 1/1977, S. 28.
- Antholz, H.: Wissenschaft und Kunst, in: Ehrenforth 1983, S. 197.
- Antholz, H.: Pädagogische Musik im 20. Jahrhundert. Ein Paradigma musikpädagogischer Häresie?, in: MPF, Bd. 5, 1984, S. 15.
- Bastian, H. G.: Musikpsychologie und Musikpädagogik, in: Bastian/Klößner, Musikpädagogik, Düsseldorf 1982, S. 119.
- Bastian, H. G.: Methoden empirischer Forschung in Musikpsychologie und Musikpädagogik, in: Kraemer/Schmidt-Brunner (Hrsg.): Musikpsychologische Forschung und Musikunterricht, Mainz 1983, S. 101.
- Bastian, H. G.; Unterrichtsforschung in der Musikpädagogik, in: MPF, Bd. 5, Laaber 1984, S. 339.
- Becker, P.: Wissenschaft und Kunst, in: Ehrenforth 1983, S. 195.
- Becker, P.: Stichwort „Musikerziehung/Musikpädagogik/Musikdidaktik“ in: Hopf/Heise/Helms (Hrsg.): Lexikon der Musikpädagogik, Regensburg 1984, S. 178.
- Behne, K. E.: Lern- und motivationspsychologische Besonderheiten musikalischer Lernprozesse, in: Schmidt-Brunner, W. (Hrsg.): Methoden des Musikunterrichts, Mainz 1982, S. 96.
- Blecks, G. H.: Zur Strukturanalyse fachlicher Konzepte, in: Kunstpädagogik heute, hrsg. v. H. Brög, Düsseldorf 1980, Bd. 1, S. 11.
- Breidert, W.: Stichwort „Wissenschaftstheorie“, in: Braun/Radermacher: Wissenschaftstheoretisches Lexikon, Köln 1978, S. 673.

- Brömse, P.: Die Integration der Musikpädagogik in die Musikwissenschaft, in: Muß 5/1975, S. 244.
- Crieger, A. v., Was ist das Ästhetische der Ästhetischen Erziehung, in: Kunstpädagogik heute, hrsg. H. Brög, Düsseldorf 1980, S. 59.
- Dahlhaus, C.: Wissenschaft und Kunst, in: Ehrenforth 1983, S. 191 und Anmerkung 200.
- Döpke, D.: Rezension des Lexikons der Musikpädagogik, in: ZfMP 26/1984, S. 75.
- Eggebrecht, H. H.: Über die Befreiung der Musik von der Wissenschaft, in: MuB 2/1980.
- Eggebrecht, H. H.: Wissenschaft als Unterricht, in: Schulfach Musik, hrsg. v. R. Stephan, Mainz 1976, S. 25.
- Ehrenforth, K. H.: Sachwort „Didaktik der Musik“ allgemein, in: MuB 2/1977, S. 96.
- Ehrenforth, K. H.: Zwischen Mode und Modell — Anmerkungen zu Selbstverständnis und Zielvorstellungen heutiger (Musik)Pädagogik, in: Schmidt-Brunner 1978, S. 49.
- Ehrenforth, K. H.: Das Verhältnis von Musikwissenschaft und Musikpädagogik, in: Höhnen, H. W (Hrsg.): Entwicklung neuer Ausbildungsgänge, Regensburg und Mainz 1978, S. 425.
- Ehrenforth, K. H.: Humanität — Musik — Erziehung, Mainz 1981.
- Ehrenforth, K. H. (Hrsg.): Schulische Musikerziehung und Musikkultur, Mainz 1983.
- Ehrenforth, K. H.: Einleitende Anmerkungen zum Problem „Musikpädagogik als Wissenschaft“, in: Ehrenforth 1983, S. 176.
- Ehrenforth, K. H.: Theorie heute — ein Traum? Anmerkungen zur Wissenschaftskrise. Vortrag AMPFTagung 1983, Manuskript.
- Friedrichs, J.: Methoden empirischer Sozialforschung, Hamburg 1973.
- Füller, K.: Kompendium Didaktik Musik, München 1977.
- Gage/Berliner (Hrsg.): Pädagogische Psychologie, München ²1979.
- Gieseler, W./Klinkhammer, R.: Musikpädagogik als Hochschulfach, Mainz 1982.
- Giffhorn, H.: Kritik der Kunstpädagogik. Chancen und Gefahren ästhetischer Erziehung, Köln 1979.
- Graumann/Metraux, Die phänomenologische Orientierung in der Psychologie, in: Schneewind, K. A. (Hrsg.): Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Psychologie, München 1977, S. 27.
- Groeben/Westineyer: Kriterien psychologischer Forschung, München ²1981.
- Gundlach, W. (Hrsg.): Handbuch Musikunterricht Grundschule, Düsseldorf 1984.
- Günther, U.: Vom Arbeitskreis Forschung in der Musikerziehung zum Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung, in: Antholz/Gundlach 1975, S. 41.
- Habermas, J.: Untiefen der Rationalitätskritik, in: Die Zeit, Nr. 33, 10. August 1984, S. 30.
- Herrmann, Th.: Psychologie als Problem, Stuttgart 1979.
- Herrmann, Th.: Psychologie und das kritisch-pluralistische Wissenschaftsprogramm, in: Schneewind, a.a.O., S. 55.
- Kaiser, H. J.: Wissenschaftsorganisation und kollektive Identität, in: ZfMP 1/1976, S. 26.
- Kaiser, H. J.: Musikpädagogik unter wissenschaftstheoretischer Kritik, in: ZfMP 2/1976, S. 113.
- Kaiser, H. J.: Wissenschaft und Wissenschaftskritik in der Diskussion, in: ZfMP 3/1977, S. 63.
- Kaiser, H. J.: Musikpädagogik als Wissenschaft, in: Ehrenforth 1983, S. 216.
- Kleinen, G./de la Motte-Haber, H.: Wissenschaft und Praxis, in: Dahlhaus, C./de la Motte-Haber, H. (Hrsg.): Systematische Musikwissenschaft, Wiesbaden 1982, S. 308.
- Kokemohr, E.: Dogmatismus als Problem der Schulbuchrezeption, Wolfenbüttel 1976.
- Kraemer, R. D.: Mündliche und schriftliche Befragung: Sozialwissenschaftliche Ansätze ins wissenschaftspropädeutischen Unterricht, in: Schmidt-Brunner 1982, S. 159.
- Kraemer, R. D.: Musikpsychologie für Musikpädagogen. Begründung und Beschreibung eines Problemfeldes, in: Muß 4/1982, S. 232.

- Kraemer, R. D.: Musikalisches Lernen: Pädagogisch-psychologische Aspekte einer frühen Begegnung mit Musik, in: Gundlach 1984, S. 357.
- Kraemer, R. Il.: Musikpädagogik als Wissenschaft, in: Ehrenforth 1983, S. 219.
- Kraemer, R. DISchmidt-Brunner, W.: Musikpsychologie und Unterricht, in: Kraemer/Schmidt-Brunner (Hrsg.): Musikpsychologische Forschung und Musikunterricht, Mainz 1983.
- Meyer, H.: Plädoyer für eine Theorie der Musikdidaktik, in: Ivluß 12/1975, S. 631.
- de la Motte-Haber, H.: Bemerkungen über die Wendung zum Szientismus in der Musikpädagogik, in: Antholz/Gundlach 1975, S. 115.
- de la Motte-Haber, H.: Wissenschaft und Kunst, in: Ehrenforth 1983, S. 192 und Anmerkung 200.
- de la Motte-Haber, H.: Über Bedeutung und „Relevanz“ empirischer Forschung, in: MuB 7-8/1980, S. 461.
- Noll, G.: Bibliographie zur Geschichte der Musikpädagogik, in: Abel-Struth, S. u. a.: Aktualität und Geschichtsbewußtsein in der Musikpädagogik, Mainz 1973, S. 114.
- Noll, G.: Der Anspruch von Wissenschaft und Praxis im Musikunterricht der allgemeinbildenden Schule und in der Lehrerbildung, in: Muß 5/1977, S. 269.
- Noll, G.: Lernmotivation im Musikunterricht als Forschungsproblem, in: Antholz/Gundlach 1975, S. 196.
- Noll, G. (Hrsg.): Musikpädagogik in der Studienreform, (FiM) Mainz 1976.
- Nolte, E.: Musikbegriff und didaktische Konzeption, in: Muß 9/1975, S. 424.
- Nolte, E.: Zur Terminologie in der Musikpädagogik, in: MuB 4/1977, S. 207.
- Nykrin, R.: Erfahrungserschließende Musikerziehung, Regensburg 1978.
- Rauhe, H.: Intedisziplinäre Verflechtung der Musikpädagogik, in: MuB 3/1973, S. 110.
- Rauhe, H.: Wissenschaftstheoretische Probleme der Entwicklung von Integrationsmodellen der Musiklehrerausbildung, in: Noll 1976, S. 74.
- Rauhe, H.: Wissenschaftstheoretische und hochschuldidaktische Grundfragen zur Musiklehrerausbildung, München 1978.
- Rauhe, H.: Sozialisationsbedingtes Musikverhalten als Problem musikpädagogischer Forschung und Curriculumentwicklung, in: Antholz/Gundlach 1975, S. 64.
- Ribke, \V.: Psychologische Forschung in der Musikerziehung, in: Festschrift 50 Jahre Musikhochschule Lübeck, 1983, S. 23.
- Richter, Ch.: Musikpädagogik als Wissenschaft, in: Ehrenforth 1983, S. 211.
- Richter, Ch.: Wissenschaftspropädeutik im Musikunterricht, in: Muß 1/1980, S. 15.
- Richter, Ch.: Die Aufgabe des Lehrers in einer humanen Schule, in: Ehrenforth 1981, S. 203.
- Rombach, H.: Wissenschaftstheorie Probleme und Positionen der Wissenschaftstheorie, 2 Bde., Freiburg 1974.
- Schmidt-Brunner, W. (Hrsg.): Fachdidaktisches Studium in der Lehrerausbildung: Musik, München 1978.
- Schmidt-Brunner, W.: Musikpädagogik und Musikdidaktik in Forschung und Lehre, in: Schmidt-Brenner 1978, S. 9.
- Schmidt-Brutufer, W.: Zum Stand der musikdidaktischen und musikpädagogischen Forschung, in: Höhnen u. a. 1978, S. 275.
- Schmidt-Brunner, \V: Methoden des Musikunterrichts. Eine Bestandsaufnahme, Mainz 1982.
- Schnitt, R.: Fünf Thesen zur Situation der Musikdidaktik, in: ZfMP 9/1979, S. 25.
- Schneewind, K. A. (Hrsg.): Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Psychologie, München 1977.
- Schneewind, K. A.: Zum Verhältnis von Psychologie und Wissenschaftstheorie, in: Schneewind 1977, 11.

- Timmermann, J.: Was erwarten die Fachdidaktiker von der zukünftigen Musikdidaktik?, in: MuB 5/1975, S. 252.
- Toebe, R./Harnatt, J./Schwemmer, O./Werbik, H.: Beiträge der konstruktiven Philosophie zur Klärung der begrifflichen und methodischen Grundlagen der Psychologie, in: Schneewind 1977, S. 93.
- Tschamler, H.: Wissenschaftstheorie, Bad Heilbrunn 1978.
- Ulich, D.: Stichwort Wissenschaftstheorie und Psychologie, in: Handwörterbuch der Psychologie, hrsg. v. R. Asanger und G. Wenninger, Weinheim 1980, S. 550.
- Vollmer, S.: Die Rezeption des Kreativitätsbegriffs durch die Musikpädagogik, Mainz 1980.
- Vestmeyer, H.: Psychologie und Wissenschaftstheorie: Einige Überlegungen aus analytischer Sicht, in: Schneewind 1977, S. 71.
- Wietusch, B.: Der wissenschaftstheoretische Aspekt in der Dogmatismuskritik von Schulbüchern, in: ZfMP 25/1984, S. 27.
- Wohlgenannt, R.: Was ist Wissenschaft?, Braunschweig 1969.
- Zimmerschied, D.: Musikpädagogik, in: Funkkolleg Musik, Studienbegleitbrief 8, 1978.

Prof. Dr. Rudolf-Dieter Kraemer
Ida-Gerhardi-Weg 19
D-4930 Detmold

Skalierung der Komplexität von Rockmusikstücken

REINER NIKETTA

*Hans Günther Bastian (Hg.): Umgang mit Musik. - Laaber: Laaber 1985.
(Musikpädagogische Forschung. Band 6)*

1. Theoretischer Hintergrund

Die vorliegende Arbeit ist im Rahmen des explorationstheoretischen Ansatzes der „*new experimental aesthetics*“ angesiedelt (BERLYNE, 1971, 1974). Als zentral für diesen Ansatz kann das „*arousal-Konzept*“ angesehen werden (vgl. MACHOTKA, 1980). Die Theorie postuliert, daß das ästhetische Verhalten durch das Einwirken diesbezüglicher Umweltreize wie Musik auf das Erregungsniveau einer Person bestimmt wird. Der „*hedonische Wert*“ (hedonic value) eines Reizmusters ergibt sich demnach aus dem „*Erregungspotential*“ (arousal potential) dieses Musters, d. h. aus dessen Fähigkeit, die Erregung zu erhöhen oder zu senken. Ein Reizmuster, z. B. ein Musikstück, hat dann einen „*optimalen*“ ästhetischen Wert, wenn das Anhören mit einem mäßigen (mittleren) Erregungsanstieg verbunden ist (invers u-förmige Beziehung); aber auch ein steiler Erregungsanstieg kann „*optimal*“ sein, wenn er mit einer Reduktion der Erregung verbunden ist. Die Hypothesen werden neurophysiologisch zu begründen versucht. Das Erregungspotential eines Reizmusters wird neben seinen psychophysikalischen und ökologischen Eigenschaften vor allem durch seine kollativen Eigenschaften bestimmt. Unter kollativen Eigenschaften werden „*strukturelle*“ Variablen wie Komplexität, Neuheit, Überraschung, Ambiguität usw. verstanden. Mit anderen Worten: Ein Musikstück mit hoher Komplexität oder, informationstheoretisch ausgedrückt, Unbestimmtheit besitzt ein (zu) hohes Erregungspotential. Ein solches Musikstück besitzt für eine Person demnach keinen hohen hedonischen Wert. Es besitzt aber dann einen hohen hedonischen Wert, wenn seine Komplexität durch spezifische Exploration reduziert werden kann. Reizmuster mit mittlerem Erregungsanstieg werden ansonsten durch diversive Exploration aufgesucht. Aus Platzgründen sei die ohnehin fragmentarische Darstellung der Theorie an dieser Stelle abgebrochen, es sei auf die Arbeiten von BERLYNE (z. B. 1967, 1971, 1974) und MADSEN (1981) verwiesen. Einen Überblick über die experimentelle Forschung geben BERLYNE (1971), BORTZ (1978), DAY (1981) oder RAAB (1981). Im Vordergrund der Untersuchungen der *new experimental aesthetics* steht vor allem die kollative Variable Komplexität. Den Grad der Komplexität ei-

nes Reizmusters glaubte BERLYNE quasi objektiv über das informationstheoretische Unbestimmtheitsmaß bestimmen zu können. Dies hat zur Folge, daß eigens für Experimente visuelle Muster, Klänge, Tonfolgen oder Musikparameter mit variierender Unbestimmtheit konstruiert werden müssen. Dieser Ansatz wurde von BERLYNE „*synthetisch*“ genannt. Als typische Beispiele seien die Arbeiten von CROZIER (1974), VITZ (1966) oder WERBIK (1971) genannt. Der Vorteil einer präzisen experimentellen Manipulation der Komplexität führt aber dazu, daß „(. . .) *most of the research (. . .) deals not with the arts but with simplified analogs*“ (CHILD, 1972, S. 687). Als Alternative kann der „*analytische*“ Ansatz angesehen werden, der vorgegebene, „natürliche“ bzw. komponierte Materialien, also Kunstwerke oder Musikstücke benutzt. Diese sind per se relativ komplex, sie sind nicht präzise manipulierbar und lassen sich nur schwierig informationstheoretisch messen. (Zur Problematik einer informationstheoretischen Analyse von Musik vgl. DE LA MOTTE-HABER, 1972; VITZ, 1974.) Als Ausnahme sei auf die Arbeiten von JAUK (1982) oder WERBIK (1971) hingewiesen, die einstimmige Musik analysierten.

Ein gravierender Einwand gegen eine „*objektive*“ Komplexitätsbestimmung innerhalb der analytischen wie synthetischen Ansätze ist, daß diese objektive Komplexität aufgrund von kognitiven Strukturierungsprozessen auf Seiten des Rezipienten nicht der subjektiv erlebten Komplexität gleichgesetzt werden kann (vgl. HECKHAUSEN, 1964; WOHLWILL, 1980). Die „*psychologische*“ Komplexität, die aus der Wechselwirkung eines Organismus mit seiner Umwelt resultiert und intern (kognitiv) abgebildet wird, kann also inter- und intraindividuell variieren (WALKER, 1973).

Diese Argumente deuten darauf hin, daß Untersuchungen, die sich mit dem Einfluß von Komplexität auf das Präferenzverhalten beschäftigen, eher die kognitiv repräsentierte Komplexität als die informationstheoretisch gemessene Komplexität berücksichtigen müssen. Eine Messung dieser Komplexität wird ermöglicht, indem durch psychologische Skalierungsverfahren die „*Referenzskala*“ (UPSHAW, 1969) zur distalen Komplexitätsskala erhoben wird. Diese Verfahrensweise hat weiterhin den großen Vorteil, daß auch die Komplexität multimodaler Muster wie Kunstwerke, Musikstücke, Landschaften usw. skaliert werden kann. Somit kann auch bei analytischen Materialien eine Skala konstruiert werden, auf der die zu verwendenden Reizmuster in ihrer unterschiedlichen Komplexität abgebildet werden können. Es lassen sich somit auch mit komponierter Musik Hypothesen zum ästhetischen Verhalten überprüfen. Eine solche Skalierung wird von einigen theoretischen An-

Sätzen explizit berücksichtigt (z. B. MEHRABIAN & RUSSELL, 1974; WALKER, 1970, 1973). WALKER (1970, S. 620) definiert Reizkomplexität als „*mean ratings of a reference population under reference conditions*“ und schlägt an anderer Stelle (1973) den begriff der „*consensual complexity*“ für die skalierte Komplexität vor. Dies bedeutet, daß Muster, die für Untersuchungen verwendet werden sollen, von einer Vergleichsgruppe nach ihrer Komplexität in einer Voruntersuchung skaliert werden müssen.

Es müssen also geeignete Skalierungsverfahren der — je nach Sprachgebrauch — „*consensual complexity*“ (WALKER) bzw. der „*psychologischen Informationsmenge*“ (FEGER, 1972) bzw. der „*information rate*“ (MEHRABIAN & RUSSELL, 1974) gefunden werden. In den vorliegenden Untersuchungen sollen verschiedene Skalierungsverfahren überprüft werden, wobei die Beziehungen zwischen diesen Verfahren bzw. Skalen untersucht werden sollen. In einer ersten Untersuchung wurden Rating-Verfahren und in einer zweiten Untersuchung die Paarvergleichsmethode eingesetzt. Als Reizmaterialien wurde Rockmusik verwendet.¹

2. *Untersuchung I*

2.1 *Die Musikstücke*

Es wurden Ausschnitte aus 37 Rockmusikstücken verwendet. Bezüglich der Auswahl erschien es angebracht, nicht nur global zwischen Musikrichtungen zu differenzieren (z. B. klassische Musik, Rock, Jazz), sondern auch innerhalb einzelner Musikrichtungen.² In der Rockmusik bieten sich, einem Vorschlag von DOLLASE, RÜSENBERG & STOLLENWERK (1974) folgend, Bereiche an, die durch den Einfluß anderer Musikgenres (Jazz, Folk, Elektronik, Klassik) bestimmt werden. Es lassen sich z. B. Musikstücke auf einem Rock-Jazz-Kontinuum einstufen, wobei die Hypothese impliziert wird, daß mit zunehmendem Jazz-Anteil die Komplexität steigt. Bezüglich der vorliegenden Untersuchung sollten die Musikstücke eine möglichst große Bandbreite auf einem Rock-Jazz-Kontinuum darstellen. Zusätzlich wurden Musikstücke ausgewählt, die eher Einflüsse von klassischer bzw. elektronischer Musik aufwiesen. Ferner sollten die Musikstücke unbekannt sein und nur gering innerhalb der vorgespielten Ausschnitte variieren; auch wurden Instrumentalpassagen ausgewählt, um Verzerrungen aufgrund des Textes oder der Stimme zu vermeiden. Die Titel der Musikstücke sind in Tabelle 1

aufgeführt.³ Die Musikstücke wurden auf einem als angenehm empfundenen Lautstärkepegel stereophon über Kopfhörer in Einzelsitzungen per Tonbandkassette vorgespielt. Die Ausschnitte hatten eine Länge von ca. 1 Minute und wurden ein- und ausgeblendet.

2.2 *Versuchsplan*

Da die Bewertungsskalen für jedes Musikstück recht umfangreich waren, war es nicht sinnvoll, einer Versuchsperson (Vp) alle 37 Musikexzerpte vorzuspielen. Es wurde daher ein „*balanced incomplete block design*“ in Form eines unvollständigen lateinischen Quadrats benutzt (vgl. COCHRAN & COX, 1957; KIRK, 1968). In diesem Versuchsplan werden die „*treatment-Stufen*“ (hier: Musikstücke) Blöcken zugeordnet, wobei innerhalb eines Blocks nicht alle Musikstücke vorgespielt werden. In der vorliegenden Untersuchung wurde ein Plan mit 37 Blöcken benutzt. In jedem Block wurden 9 Musikstücke vorgespielt, wobei jeweils 2 Musikstücke insgesamt zweimal zusammen auftraten. Jeder Block war mit 2 Personen besetzt, so daß für jedes Musikstück insgesamt 18 Beurteilungen vorlagen. Der genaue Versuchsplan ist dein Plan 13.15 aus COCHRAN & COX, 1957, S. 532) zu entnehmen. In der hier vorliegenden Auswertung gingen die aggregierten Individualwerte (Mittelwerte) ein. Merkmalsträger sind somit die Musikstücke ($n = 37$).

2.3 *Abhängige Variablen*

Zur Messung der konsensuellen Komplexität wurden folgende Instrumente verwendet:

- Instrument zur Messung -der Komplexität und Strukturiertheit von Hochschulveranstaltungen (AMMERMANN, 1971). Dieses Instrument wurde in zufriedenstellender Weise auch in den Untersuchungen von NIKETTA (1979, 1984) benutzt. Das Instrument besteht aus 6 Items zur Messung der Komplexität und 7 Items zur Messung der Strukturiertheit. Die Items bestehen aus S-stufigen Gegensatzpaaren.
- Instrument zur Messung der „*information rate*“ von MEHRABIAN & RUSSELL (1974). Die ins Deutsche übersetzte Skala besteht aus 14 neunstufigen Gegensatzpaaren.
- Als dritte Messung wurde in Anlehnung an die Untersuchungen von

BERLYNE ohne weitere Erläuterung eine 7-stufige Skala mit den Endbezeichnungen simpel—komplex vorgegeben. Diese Skala war in 8 weiteren Skalen eingebettet. Es handelt sich hierbei um folgende Skalen: vertraut/neu, gefällig/ungefällig, interessant/uninteressant, passiv/aktiv, schlecht/gut, rhythmisch/unrhythmisch, langsam/schnell, melodisch/unmelodisch. Alle Skalen waren ähnlich einem Semantischen Differential angeordnet.

Des Weiteren wurde gefragt, inwieweit bei jedem Musikstück Einflüsse von Jazzmusik, klassischer Musik und elektronischer Musik vorhanden seien. Hierzu wurde eine 7-stufige Skala mit den Endpunkten kein Einfluß—großer Einfluß vorgegeben. Schließlich wurde erhoben, ob das jeweilige Musikstück einer Vp bekannt sei. Es wurden drei Kategorien vorgegeben: nein, kommt mir bekannt vor, ja. Im letzteren Fall sollte der Name der Gruppe bzw. des Interpreten angegeben werden.

2.4 Die Versuchspersonen

An dem Experiment nahmen 74 (35 weibliche und 39 männliche) Studenten der Universität Bielefeld teil, die zufällig den 37 Blöcken zugeteilt wurden. Das durchschnittliche Alter betrug 23,5 Jahre ($s=2,63$). Von 20 vorgegebenen Musikpräferenzen erhielten die Präferenzen für Beat und Pop der 60er Jahre und Rockmusik die höchsten Mittelwerte. Der überwiegende Teil der Versuchspersonen studierte neben naturwissenschaftlichen Fächern Sozialwissenschaften (einschließlich Psychologie). Zwei Studenten belegten musische Fächer. Die gesamte Untersuchung (einschließlich des Ausfüllens eines umfangreichen Fragebogens) dauerte ca. 1 Stunde. Die Studenten erhielten ein Honorar von DM 10,—.

2.5 Ergebnisse

Tabelle 1 gibt zur Information die Mittelwerte der wichtigsten Variablen wieder. Die Musikstücke sind nach steigendem Jazzeinfluß geordnet. Es ist erkennbar, daß die Komplexitätswerte und die Werte des Jazzanteils genügend variieren, während kaum Musikstücke mit großem Einfluß von klassischer Musik in der Musikauswahl zu finden sind.

Die Korrelationsmatrix in Tabelle 2 zeigt, daß die 3 Komplexitätsmaße sehr

Tabelle 1: Mittelwerte der Komplexitäts- und Musikeinflußvariablen (nach

| Lfd.Nr. | Interpret/Titel | Jazzeinfluß | Komplexität |
|---------|---|-------------|-------------|
| 03 | Dave Jackson et al.: Brain Seizure | 2.31 | 3.50 |
| 07 | Rush: Jacob's Ladder | 2.44 | 3.00 |
| 23 | Hawkwind: Winds of Change | 2.47 | 3.33 |
| 21 | The Ventures: 3's a Crowd | 2.50 | 2.78 |
| 10 | Hawkwind: Robot | 2.56 | 2.56 |
| 20 | Camel: Migration | 2.78 | 3.33 |
| 08 | Terry Riley: Journey from a Death of a Friend | 2.32 | 3.67 |
| 28 | Last Order: ? | 2.94 | 4.22 |
| 22 | Johnny Winter: Divin' Duck | 3.28 | 4.33 |
| 05 | High Tide: Walkin down their Outlook | 3.56 | 3.61 |
| 24 | Popol Vuh: Vuh | 3.71 | 4.17 |
| 01 | Coupla Prog: Good Eve Guns, Be By Gones | 3.72 | 3.33 |
| 06 | Small Faces: Wide Eyed Girl cn the Wall | 3.72 | 2.67 |
| 32 | Peter Green: Slabo Dav | 3.72 | 3.89 |
| 36 | Toyah: Neon Womb | 3.78 | 4.00 |
| 11 | Hawkwind: Kadu Flyer | 3.83 | 4.22 |
| 19 | Caravan: Nine Feet Underground | 4.06 | 3.78 |
| 12 | Baker Gurvitz Army: Remember | 4.11 | 4.50 |
| 27 | Camel: Lady Fantasy | 4.11 | 4.22 |
| 18 | High Tide: The Joke | 4.17 | 4.39 |
| 17 | Blue Oyster Cult: Subhuman | 4.18 | 4.17 |
| 13 | Cyrillee Verdoux: Clear Light Symphony | 4.39 | 5.61 |
| 15 | Gilgamesh: One and More | 4.44 | 3.72 |
| 04 | Clearlight: Et pendant ce temps la | 4.47 | 4.28 |
| 25 | Gracicus: C.B.S. | 4.50 | 3.83 |
| 09 | Coupla Prog: Chandra | 4.83 | 3.17 |
| 34 | Traffic: Low Spark of High-heeled Boys | 4.94 | 4.39 |
| 33 | Matching Mole: Brandy as in Benji | 5.18 | 5.33 |
| 35 | Soft Machire: Odd Bullets and Blades | 5.22 | 5.00 |
| 29 | Soft Machine: One over the Eight | 5.56 | 4.67 |
| 26 | Duane Eddy: Hard Times | 5.68 | 2.56 |
| 30 | Gilgamesh.: Paper Boat | 5.94 | 4.50 |
| 31 | Hatfield & The North: Lumps | 6.00 | 5.33 |
| 37 | Coupla Prog: Auf daß er sich im Grabe ... | 6.00 | 5.11 |
| 15 | Robert Wyatt: Team Spirit | 6.12 | 5.28 |
| 14 | Hugh Hopper: Minitrue | 6.18 | 4.89 |
| 02 | Robert Wyatt: To Nick Everyone | 6.72 | 5.22 |

hoch miteinander korrelieren.⁴ Die Komplexitätssubskala des AMMER-MANN-Instruments und die information rate-Skala korrelieren beinahe gleich stark mit der einfachen Komplexitätsmessung. Der Unterschied beider Korrelationskoeffizienten ist zufällig ($z=-1.225$; Berechnung nach

steigendem Jazzeinfluß geordnet)

| information rate | Komplexität (Subskala) | Strukturiertheit | Klassikeinfluß | Elektronikeinfluß |
|------------------|---------------------------|------------------|----------------|-------------------|
| -11.53 | 22.78 | 20.78 | 5.12 | 4.41 |
| -11.67 | 19.17 | 16.28 | 2.67 | 4.94 |
| -11.00 | 26.11 | 17.39 | 4.53 | 4.53 |
| -10.56 | 23.56 | 17.06 | 1.33 | 4.11 |
| -10.36 | 19.89 | 30.72 | 1.44 | 4.61 |
| -10.72 | 26.39 | 16.33 | 2.41 | 4.47 |
| - 9.65 | 21.83 | 21.72 | 3.23 | 6.12 |
| - 4.33 | 25.72 | 36.83 | 1.67 | 6.39 |
| - 4.83 | 29.11 | 27.28 | 1.39 | 4.94 |
| - 5.94 | 24.61 | 21.61 | 2.22 | 4.22 |
| - 6.00 | 22.83 | 36.67 | 2.23 | 5.44 |
| - 5.89 | 23.94 | 23.44 | 2.06 | 4.50 |
| - 8.35 | 20.89 | 17.33 | 2.33 | 4.06 |
| - 7.94 | 26.72 | 21.00 | 2.12 | 4.65 |
| - 3.61 | 28.89 | 36.06 | 1.61 | 4.39 |
| - 2.76 | 28.94 | 31.72 | 2.44 | 4.17 |
| - 8.50 | 26.61 | 23.00 | 2.19 | 4.19 |
| - 2.94 | 31.28 | 30.72 | 2.18 | 4.35 |
| - 5.61 | 23.94 | 25.11 | 2.06 | 4.94 |
| - 4.33 | 28.39 | 31.33 | 1.83 | 4.06 |
| - 5.47 | 31.22 | 20.11 | 2.06 | 4.29 |
| .59 | 33.19 | 44.56 | 1.67 | 5.67 |
| - 2.89 | 27.89 | 26.00 | 2.33 | 4.61 |
| - 4.71 | 24.39 | 27.28 | 2.41 | 5.29 |
| - 5.50 | 27.28 | 23.06 | 1.72 | 3.39 |
| -10.06 | 22.00 | 17.83 | 2.72 | 4.11 |
| - 6.56 | 31.06 | 22.17 | 2.11 | 4.11 |
| - 1.12 | 31.50 | 36.61 | 2.33 | 4.75 |
| - 1.44 | 33.72 | 31.11 | 2.12 | 4.82 |
| - 1.78 | 31.50 | 34.56 | 1.94 | 3.94 |
| - 9.23 | 22.59 | 14.89 | 2.00 | 2.56 |
| - 3.76 | 29.33 | 26.17 | 2.76 | 3.29 |
| .23 | 35.44 | 27.50 | 2.50 | 4.61 |
| .39 | 27.44 | 43.28 | 1.67 | 3.39 |
| .69 | 33.06 | 36.33 | 2.41 | 4.82 |
| 1.53 | 30.33 | 33.72 | 2.06 | 2.65 |
| .18 | 33.17 | 40.67 | 1.65 | 2.76 |

BORTZ, 1977, S. 265f.). Nicht ganz so eindeutig ist die Beziehung zwischen dem AMMERMANN-Instrument und der information rate-Skala. So korreliert die information rate-Skala höher mit der Strukturiertheitssubskala als mit der Komplexitätssubskala. Aber auch hier ist der Unterschied in der Hö-

he der beiden Korrelationskoeffizienten zufällig ($z=-1.379$). Auch die im Sinne der Skaleninterpretation zu erwartende unterschiedliche Stärke der Korrelation der beiden Subskalen bezüglich der einfachen Komplexitätsskala ist statistisch nicht signifikant ($z=-1.271$). Die beiden Subskalen selbst korrelieren im Vergleich ihrer Korrelationen zu den anderen Skalen untereinander allerdings geringer.

Es wurde postuliert, daß mit steigendem Jazzeinfluß die Komplexität steigt. Ein Blick auf Tabelle 2 zeigt, daß diese Annahme als bestätigt gelten kann. Bei allen drei Skalierungsverfahren sind die Korrelationskoeffizienten hoch. Am deutlichsten ist der Zusammenhang bei der information rate-Skala zu sehen. Die Unterschiede zwischen den Korrelationskoeffizienten sind aber zufällig ($z =-.156$ bei den beiden Koeffizienten mit der größten Differenz). Auch bei der Strukturiertheitsskala ist ein deutlicher, wenn auch klar geringerer Zusammenhang zu finden: Je mehr Jazzeinfluß gegeben ist, desto unstrukturierter werden die Musikstücke beurteilt. Der Unterschied der Korrelationskoeffizienten beider Subskalen mit dem Jazzeinfluß ist aber statistisch nicht signifikant ($z=1.086$). Ein Blick auf Tabelle 1 zeigt weiterhin, daß bei allen drei Skalen als „Ausreißer“ die Musikstücke *Chandra* und *Hard Times* zu verzeichnen sind. Der Jazzeinfluß bei diesen wenig komplexen Stücken ist vermutlich in deren Bluesstruktur begründet.

Tabelle 2: Korrelationsmatrix der Komplexitäts- und Musikeinflußvariablen

| | Komplexität (Subskala) | Strukturiertheit (Subskala) | information rate | Komplexität | Jazzeinfluß | Klassikeinfluß |
|-------------------|---------------------------|--------------------------------|---------------------|-------------|-------------|----------------|
| Strukturiertheit | .532** | | | | | |
| information rate | .799** | .881** | | | | |
| Komplexität | .860** | .772** | .885** | | | |
| Jazzeinfluß | .634** | .455* | .752** | .649* | | |
| Klassikeinfluß | -.223 | -.383* | -.394* | -.180 | -.274 | |
| Elektronikeinfluß | -.128 | .096 | -.135 | .050 | -.538** | 104 |

** $p < .01$

* $p < .05$

Weitaus geringer ist der Zusammenhang zwischen Komplexität und Einfluß von klassischer Musik. Die Inspektion der Korrelationskoeffizienten in der betreffenden Zeile von Tabelle 2 läßt den Schluß zu, daß mit steigendem Einfluß klassischer Musik die Komplexität ab- und die Strukturiertheit zunimmt. Zwischen Komplexität und Einfluß elektronischer Musik besteht, wie aus Tabelle 2 ersichtlich, kein nennenswerter Zusammenhang. Weiterhin ist der Tabelle 2 zu entnehmen, daß mit steigendem Jazzeinfluß der Einfluß klassischer Musik zurückgeht, und daß kein Zusammenhang zwischen Rockmusik mit elektronischem Einfluß auf der einen Seite und Musik mit Einfluß von Jazz oder klassischer Musik auf der anderen Seite besteht.

Tabelle 3: Korrelationen der Komplexitätsvariablen mit den stilistischen und evaluativen Variablen

| | Komplexität | information rate | Komplexität (Subskala) | Strukturiertheit |
|------------|-------------|------------------|------------------------|------------------|
| neu | .661** | .654** | .279 | .817** |
| Gefallen | -.521* | -.627** | -.176 | -.879** |
| Interesse | .468* | .313 | .715** | -.045 |
| passiv | -.762** | -.784** | -.827** | -.640** |
| gut | -.051 | -.228 | .281 | -.574** |
| rhythmisch | -.553** | -.495** | -.230 | -.789** |
| langsam | -.371* | -.535** | -.391* | -.513** |
| melodisch | -.644** | -.739** | -.347 | -.934** |

** p < .01

* p < .05

Tabelle 3 zeigt die Korrelationen der Komplexitätsvariablen mit anderen zusätzlich erhobenen Skalen. Es kann festgestellt werden, daß alle 3 Komplexitätsskalen in gleicher Weise mit den evaluativen und stilistischen Skalen korrelieren. Allerdings bestehen bei der AMMERMANN-Skala weitaus geringere Zusammenhänge mit den anderen Skalen. Erheblich höher korreliert hingegen die Strukturiertheitsskala mit den evaluativen und stilistischen Va-

riablen. Generell läßt sich sagen, daß mit zunehmender Komplexität und Unstrukturiertheit die Musikstücke unrhythmischer, schneller, unmelodischer, neuer und aktiver beurteilt werden. Die Ergebnisse können in Analogie zu „naiven Verhaltenstheorien“ von psychologischen Laien als Hinweis auf „naive Musiktheorien“ von musikwissenschaftlichen Laien interpretiert werden. Wenngleich zwischen den Skalen gefällt mit/gefällt mir nicht und gut/schlecht eine hohe Korrelation ($r = .83$) vorzufinden ist, so ist doch überraschend, daß die gut/schlecht-Bewertung nicht in einem gleich hohen Zusammenhang mit den Komplexitätsvariablen steht. Interessant sind weiterhin die Beziehungen zwischen Komplexität und den für den BERLYNEschen Ansatz wichtigen Variablen Gefallen und Interesse. Strukturiertheit der Musik führt zu hohem Gefallen, während Komplexität (erhoben mit der AMMERMANN-Skala) in keiner Beziehung zum Gefallen steht. Letzteres entspräche den BERLYNEschen Hypothesen, da der berechnete Produkt-Moment-Korrelationskoeffizient nur lineare Zusammenhänge mißt. Ein Blick auf das an dieser Stelle nicht abgedruckte Scattergram zeigt aber, daß der postulierte invers u-förmige Zusammenhang nicht abzulesen ist. Andererseits ist — entsprechend der BERLYNEschen Hypothese — ein positiv linearer Zusammenhang zwischen Komplexität (AMMERMANN-Skala) und Interesse, aber kein Zusammenhang zwischen Strukturiertheit und Interesse vorhanden. Die beiden anderen Komplexitätsskalen zeigen aber im Unterschied zu der AMMERMANN-Skala relativ hohe negative Korrelationen mit der Gefallen-Variablen und nur mäßige Korrelationen mit der Interesse-Variablen. Auf eine Berechnung der Signifikanzen der Unterschiede zwischen den Korrelationskoeffizienten soll verzichtet werden.

3. *Untersuchung 2*

3.1 *Musikstücke*

Ein vollständiger Paarvergleich sieht vor, daß $n(n-1)/2$ -Paare gebildet werden. Bei 37 Musikstücken müßten demnach 666 Paarvergleiche durchgeführt werden. Dies ist offensichtlich nicht machbar. Einen Ausweg kann ein unvollständiger Paarvergleich mit Bildung von Blöcken darstellen. Auf diese Methode wurde aber verzichtet. Vielmehr wurden im Hinblick auf die durchzuführenden Untersuchungen im Rahmen des Forschungsprojektes aus den 37 Musikstücken der ersten Untersuchung 5 Musikstücke ausge-

sucht, die möglichst die ganze Komplexitätsrangbreite auf dem Rock-Jazz-Kontinuum abdecken. Zusätzlich wurden 3 weitere Musikstücke hinzugenommen, die den Musikstücken der ersten, dritten und fünften Komplexitätsstufen sehr ähnlich sind. Die Titel der Musikstücke sind in Tabelle 4 aufgeführt. Die Musikstücke wurden wie in der vorangegangenen Untersuchung stereophon über Kopfhörer vorgespielt, sie wurden ein- und ausgeblendet und waren ca. 30 sec. lang. Aufgrund der Ergebnisse von NIKETTA (1979) kann angenommen werden, daß die Zeitdifferenz (30 sec. vs. 60 sec. in Untersuchung 1) keine Rolle spielt.

3.2 Versuchsplan

Der vollständige Paarvergleich sah 28 Paarvergleiche vor. Jedes Musikstück wurde also siebenmal gespielt. Zur Ausbalancierung der Reihenfolge wurden in Anlehnung an den Algorithmus von ROSS (1934) mittels des EDV-Programms PCGEN von ALLEN & BALDWIN (1980) zehn verschiedene Reihenfolgen konstruiert.

3.3 Abhängige Variable

Die Vpn mußten angeben, welches der beiden Musikstücke eines Paarvergleiches komplexer sei. Die Instruktion folgte dabei weitgehend dem Verfahren von NIKETTA (1979).

3.4 Versuchspersonen

An der Untersuchung nahmen 30 (20 männliche, 10 weibliche) Studenten der Universität Bielefeld teil (durchschnittliches Alter: 22,6 Jahre, $s=2,26$). Es wurden hauptsächlich sozialwissenschaftliche Fächer (einschließlich Psychologie) studiert. Als Lieblingsgruppen bzw. -interpreten bzw. -komponisten wurden überwiegend Namen aus dem Rockmusikbereich genannt. Die Versuchsteilnehmer/innen erhielten ein Honorar von DM 7,—

3.5 Ergebnisse

Die Daten von 4 Versuchsteilnehmern konnten nicht ausgewertet werden, da 2 Personen offensichtlich die Instruktion nicht verstanden hatten und weitere 2 Personen zu viele zirkuläre Triaden produzierten (11 bzw. 12 von 21 möglichen zirkulären Triaden). Der durchschnittliche Transitivitätsindex betrug .841 (vgl. BURNS, 1980).

Die Auswertung des Paarvergleichs geschah über die Methode der logistischen Transformation von MAXWELL (1974). Es wurde das EDV-Programm PCSTAT von WHALEY (1977) benutzt. Die Ergebnisse der z-Werte sind in Tabelle 4 wiedergegeben. Zusätzlich sind die z-transformierten Werte der Komplexitätsskalen aus der vorangegangenen ersten Untersuchung angegeben. Aus der Tabelle ist zu entnehmen, daß die Paarvergleichsmethode zu ähnlichen Ergebnissen kommt, allerdings mit einer Ausnahme: Das Coupla Prog-Stück wird komplexer bewertet als die Caravan-Stücke. Eine ähnliche Rangreihe erhält man im übrigen auch bei der information rate-Skala. Während beide Robert Wyatt- und beide Ventures-Stücke jeweils ähnlich komplex skaliert werden, ist bei den beiden Caravan-Stücken eine unterschiedliche Komplexitätsausprägung zu konstatieren. Eine graphische Abbildung der Distanzen der Skalierungsergebnisse ist der Abbildung 1 zu entnehmen. Die Ergebnisse der post-hoc-Einzelvergleiche zeigen, daß folgende drei Gruppen in ihrer Komplexität statistisch signifikant unterschiedlich beurteilt werden ($p < .05$): Die Ventures-, die Coupla Prog-/Gilgamesh- und die Robert Wyatt-Musikstücke. Die Caravan-Musikstücke unterscheiden sich in ihrer Komplexität lediglich von den Robert Wyatt-Musikstücken.⁵

Der Test auf Additivität der Scores (vgl. MAXWELL, 1974) ergab, daß Additivität der Scores nicht gegeben ist ($\text{Chi}^2 = 72.501$; $\text{df} = 21$; $p < .001$). Die fehlende Additivität deutet darauf hin, daß die Ergebnisse mit einer eindimensionalen Skalierung nicht kompatibel sind: Die Skalierung der Komplexität der Musikstücke erfolgte allem Anschein nach in einer mehrdimensionalen Weise. Eine Inspektion zwischen der Matrix der z-Werte und der Matrix der Erwartungs-z-Werte (beide Matrizen sind nicht wiedergegeben) deutet darauf hin, daß vor allem das Caravan I- und das Robert Wyatt II-Musikstück „aus der Reihe tanzen“: So zeigen sich starke Diskrepanzen zwischen dem Caravan II-Musikstück und beiden Robert Wyatt-Musikstücken, es zeigen sich weiterhin Diskrepanzen zwischen beiden Robert Wyatt-Musikstücken und dem Coupla-Prog-Musikstück, und es zeigt sich schließlich eine Diskrepanz zwischen dem Caravan I-Musikstück und dem Gilgamesh-Musikstück. Eine

Tabelle 4: Ergebnisse des Paarvergleichs (z-Werte in Spalte 1)

| Nr. | Interpret/Titel | Paarvergleich | Komplexität | information rate | Komplexität (Subskala) | FERGUSON-ROSENTHAL-Test |
|-----|--|---------------|-------------|------------------|------------------------|-------------------------|
| 5 | The Ventures: Lies (II) | -1.499 | — | — | — | a |
| 4 | The Ventures: 3's a Crowd (I) | -1.425 | -1.552 | -1.341 | -.898 | a |
| 1 | Caravan: Nine Feet Underground Pt. II (II) | -1.017 | — | — | — | a d |
| 3 | Caravan: Nine Feet Underground Pt. I (I) | -.233 | -.350 | -.819 | -.173 | a d |
| 8 | Coupla Prog: Good Bye Guns, Be By Gones | .144 | -.885 | -.156 | -.806 | b d |
| 7 | Gilgamesh: Paper Boat | .442 | .518 | .383 | .473 | b d |
| 6 | Robert Wyatt: To Nick Everyone (I) | 1.644 | 1.386 | 1.386 | 1.382 | c |
| 2 | Robert Wyatt: To Oz Alien (II) | 1.944 | — | — | — | c |

Musikstücke mit verschiedenen Buchstaben unterscheiden sich statistisch signifikant ($p < .05$, FERGUSON & ROSENTHAL-Test)

Abbildung 1: Distanzen der Paarvergleichsergebnisse

| | 5 | 4 | 1 | 3 | 8 | 7 | 6 | 2 |
|-----------------|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Ventures II | | | | | | | | |
| Ventures I | | | | | | | | |
| Caravan II | | | | | | | | |
| Caravan I | | | | | | | | |
| Coupla Prog | | | | | | | | |
| Gilgamesh | | | | | | | | |
| Robert Wyatt I | | | | | | | | |
| Robert Wyatt II | | | | | | | | |

explorativ durchgeführte multidimensionale Skalierung der Daten anhand des MDPREF-Verfahrens von CAROLL & CHANG (vgl. CAROLL & ARABIE, 1980) deutet eine zweidimensionale Struktur der Komplexitäts-skalierung an. Auf diese Analyse soll in diesem Rahmen aber nicht weiter eingegangen werden.

4. *Diskussion*

Die Ergebnisse der ersten Untersuchung lassen erkennen, daß alle drei eingesetzten Skalen zur Messung der Komplexität von Musikstücken hoch miteinander korrelieren und somit das gleiche begriffliche Konstrukt messen. Die „Ein-Item-Skala“ Komplexität kann also durchaus in ökonomischer Weise als Kontrollfrage eingesetzt werden. Diese Skala und die information rate-Skala differenzieren aber nicht zwischen Komplexität und Strukturiertheit.' Die Trennung von Komplexität und Strukturiertheit kann aber durchaus sinnvoll sein, da die übrigen stilistischen und evaluativen Variablen (mit Ausnahme von Interesse) eher mit dem Strukturiertheitsurteil als mit dem Komplexitätsurteil korrelieren. Die höheren Korrelationen bei den anderen Skalen könnten sich demnach durch diese fehlende Trennung ergeben. Es kann aufgrund dieser Ergebnisse spekuliert werden, daß auf die diversive Exploration (verbale Messung: Gefallen) eher die Strukturiertheit des Reizmaterials Einfluß ausübt, während für die spezifische Exploration (verbale Messung: Interesse) eher die Komplexität des Reizes ausschlaggebend ist. Dieses Ergebnis erinnert an die Vermutung von RAAB (1980), daß auf das Gefallen eher die Redundanz eines Musters einwirke.

Die Paarvergleichsmethode als ein anderes Skalierungsverfahren kommt in etwa zu ähnlichen Ergebnissen. Überraschend ist der relative Unterschied in der Beurteilung der beiden sehr ähnlichen Caravan-Stücke. Auch die höhere Komplexitätseinstufung des Coupla Prog-Musikstückes im Vergleich zu dem Caravan-Musikstück entspricht nicht den Ergebnissen von zwei Rating-Verfahren. Vermutlich sind die Unterschiede in den Werten dieser beiden Musikstücke zufällig.

Insgesamt kann aber festgestellt werden, daß die Messung der konsensuellen Komplexität einer Vielzahl von Rockmusikstücken zufriedenstellend ausgefallen ist. Für weitere Untersuchungen ist somit ein genügend großer „pool“ mit großer Komplexitätsbandbreite vorhanden. Zur Überprüfung von Hypothesen sind die Abstände zwischen den Musikstücken bezüglich ihrer

Komplexität bekannt, so daß Trendanalysen (mit evt. ungleichen Abständen) gerechnet werden können.

FEGER (1972), der die Vor- und Nachteile der Skalierungsverfahren diskutiert, ist der Meinung, daß es bei komplexen Reizen nicht per se ein ideales Skalierungsverfahren gibt, da u.a. je nach Skalierungsverfahren verschiedene „Referenzsysteme“ angesprochen werden (vgl. auch UPSHAW, 1969). Für die Paarvergleichsmethode spricht neben statistisch-methodischen Vorzügen (z.B. Berechnung der Linearität, kein Problem der Skalenverankerung etc.) seine Einfachheit. Die Paarvergleichsmethode zeigt also einige Vorteile, zumal auch Skalierungen mit unvollständigen Paarvergleichen möglich sind. Darüber hinaus lassen sich auch Verfahren der multidimensionalen Skalierung einsetzen. Allerdings muß, wie KOH (1967) gezeigt hat, mit Verzerrungen im Sinne von „tirne-errors“ gerechnet werden, da die zu vergleichenden Musikstücke sukzessiv vorgespielt werden müssen. Weiterhin ist zu bedenken, daß gerade die Einfachheit der Methode schnell zu Langeweile führen kann. Einen eleganten Ausweg fanden hierbei CUPCHIK, RICKERT & MENDELSON (1982), die ihre Musikstücke in Segmente unterteilten. Auch kann die Urteilsaufgabe durch zusätzliche Angabe des Unterschiedsgrades der Komplexität „angereichert“ werden. Es sollte allerdings überlegt werden, ob eine eher indirekte „verdeckte“ Methode wie das AMMERMANN-Instrument oder die information-rate-Skala nicht auch zur Erfassung von kognitiv repräsentierter Komplexität brauchbar ist.

Letztendlich kann die vorliegende Untersuchung nicht eindeutig entscheiden, welches Verfahren das beste ist. Im Unterschied zu synthetischen Mustern ist die veridikale Komplexität nicht bekannt. Eine Annäherung an die Lösung dieses Problems kann eine Untersuchung mit synthetischen Reizmaterialien darstellen.

Anmerkungen

- 1 Die Untersuchungen wurden mit Forschungsmitteln der Universität Bielefeld, OZ 3026, gefördert. Der Verfasser möchte sich bei Joachim Stiensmeier für die Durchführung der Versuche bedanken.
- 2 Auch bei einer präzisen Definition von Kategorien gelingt nur selten eine eindeutige Zuordnung von Objekten in die Kategorien. Die derzeitige psychologische Kategorisierungsfor schung ist von der „klassischen“ Sichtweise abgerückt; sie postuliert, vereinfacht ausgedrückt, daß sich Kategorien um „Prototypen“ bilden und unscharfe Grenzen haben (vgl. das Übersichtsreferat von ECKES & SEX, 1984). Untersuchungen an musikalischen Materialien sind m. E. mit dem Prototypensatz noch nicht durchgeführt worden.

- 3 Eine genaue Dokumentation ist aus Platzgründen nicht möglich. Sie kann beim Autor angefordert werden.
- 4 Es muß allerdings beachtet werden, daß sich bei aggregierten Daten generell wegen der Ausschaltung der interindividuellen Varianzen höhere Korrelationen ergeben (vgl. HUMMELL, 1972).
- 5 Wegen fehlender Additivität konnte eine Varianzanalyse nicht gerechnet werden. Daher wurde der FRIEDMAN-Test und der nonparametrische FERGUSON & ROSENTHAL-Test berechnet (FRIEDMAN-Test: Chi-Quadrat=108.19; df=7; $p < .01$; vgl. ROBERGE & ROBERGE, 1977).
- 6 Dies zeigt sich auch in explorativ gerechneten Faktorenanalysen: Die bei einer aufgeklärten Varianz von 93 % ermittelte 2-faktorielle Lösung trennt klar beide Subskalen des AMMERMANN-Instruments, während sich die 2-faktorielle Lösung (79 % aufgeklärte Varianz) der information-rate-Skala nur schwer nach beiden Kriterien interpretieren läßt.

Literatur

- Allen, G. A. & Baldwin, L. M.: PCGEN: A FORTRAN IV program to generate paired-comparison stimuli. *Behavior Research Methods & Instrumentation*, 1980, 12, S. 383-384.
- Ammermann, C.: Experimente zur Instrumentenentwicklung und Validierung: Strukturiertheit und Komplexität des Stimulusmaterials. Intrinsic Motivation (IM), IM und kognitive Leistung. Unveröffentlichtes Manuskript, Mannheim, 1971.
- Berlyne, D. E.: Arousal and reinforcement. *Nebraska Symposium on Motivation*, 1967, 15, S. 1-110.
- Berlyne, D. E.: *Aesthetics and psychobiology*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1971.
- Berlyne, D. E.: The new experimental aesthetics. In: D. E. Berlyne (Ed.): *Studies in die new experimental aesthetics*. Washington, D. C.: Hemisphere, 1974.
- Bortz, J.: *Lehrbuch der Statistik*. Berlin: Springer, 1977.
- Bortz, J.: Psychologische Ästhetikforschung. Bestandsaufnahme und Kritik. *Psychologische Beiträge*, 1978, 20, S. 481-508.
- Burns, E.: A computer program to evaluate paired-comparison transitivity. *Behavior Reserarch Methods & Instrumentation*, 1980, 12, S. 635.
- Carroll, J. D. & Arabic, P.: Multidimensional scaling. *Annual Review of Psychology*, 1980, 31, S. 607-649.
- Child, I. L.: *Esthetics*. *Annual Review of Psychology*, 1972, 23, S. 669-694.
- Cochran, W. G. & Cox, G. M.: *Experimental designs*. 2. Aufl. New York: Wiley, 1957.
- Crozier, J. B.: Verbal and exploratory responses to sound sequences varying in uncertainty level. In: D. E. Berlyne (Ed.): *Studies in the new experimental aesthetics*. Washington, D. C.: Hemisphere, 1974.
- Cupchik, G. C., Rickert, M. & Mendelson, J.: Similarity and preference judgments of musical stimuli. *Scandinavian Journal of Psychology*, 1982, 23, S. 273-282.
- Day, H. I. (Ed.): *Advances in intrinsic motivation and aesthetics*. New York: Plenum Press, 1981.
- De la Motte-Haber, H.: *Musikpsychologie*. Köln: Gerig, 1972.
- Dollase, Rösenberg, M. & Stollenwerk, H.: *Rock People oder Die befragte Szene Frankfurt*: Fischer, 1974.
- Eckes, T. & Six, B.: Prototypenforschung: Ein integrativer Ansatz zur Analyse der alltagssprachlichen Kategorisierung von Objekten, Personen und Situationen. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 1984, 15, S. 2-17.

- Feger, H.: Skalierte Informationsmenge und Eindrucksurteil. Bern: Huber, 1972.
- Heckhausen, H.: Complexity in perception: Phenomenal criteria and information theoretic calculus — A note on D. E. Berlyne's „complexity effects“. *Canadian Journal of Psychology*, 1964, 18, S. 168-173.
- Hummell, H. J.: Probleme der /viehrebeneanalyse. Stuttgart: Teubner, 1972.
- Jauk, W.: Komplexität und hedonische Empfindung von Werken verschiedener musikalischer Epochen. Graz: dbv-Verlag für die Technische Universität, 1982.
- Kirk, R. E.: *Experimental design*. Belmont, Calif.: Brooks-Cole, 1968.
- Koh, S. D.: Time error in comparisons of preferences for musical excerpts. *American Journal of Psychology*, 1967, 80, S. 171-185.
- Machotka, P.: Daniel Berlyne's contributions to empirical aesthetics. *Motivation & Emotion*, 1980, 4, S. 113-121.
- Madsen, K. B.: Berlyne's theory: A metascientific study. In: H. I. Day (Ed.): *Advances in intrinsic motivation and aesthetics*. New York: Plenum Press, 1981.
- Maxwell, A. E.: The logistic transformation in the analysis of paired-comparison data. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 1974, 27, S. 62-71.
- Mchrabian, A. & Russell, J. A.: *An approach to environmental psychology*. Cambridge, Mass.: The MIT-Press, 1974.
- Niketta, R.: Experimentelle Untersuchungen zum Einfluß explorationstheoretischer Variablen auf das ästhetische Verhalten bei Rockmusik. Dissertation Universität Mannheim, 1979 (Dissertationsdruck).
- Niketta, R.: Musik und Gruppenstrukturen von Rockmusikgruppen. Bielefelder Arbeiten zur Sozialpsychologie, Nr. 111, 1984.
- Raab, E.: Komplexität, Wahrnehmung und ästhetischer Eindruck: Ein neuer theoretischer Ansatz. In: M. Hahn & M. Schuster (Eds.): *Fortschritte der Kunstpsychologie*. Frankfurt/M.: 1980.
- Raab, E.: Ästhetik und Neugier. In: H. O. Voss & H. Keller (Eds.): *Neugierforschung*. Weinheim: Beltz, 1981.
- Roberge, J. J. & Roberge, J.: A generalized nonparametric ANOVA program (Version 2). *Behavior Research Methods & Instrumentation*, 1977, 9, S. 28.
- Ross, R. T.: Optimum orders for the presentation of pairs in the method of paired comparison. *Journal of Educational Psychology*, 1934, 25, S. 375-382.
- Upshaw, H. S.: The personal reference scale. An approach to social judgment. In: L. Berkowitz (Ed.): *Advances in experimental social psychology*, Vol. 4. New York: Academic Press, 1969.
- Vitz, P. C.: Affect as a function of stimulus variation. *Journal of Experimental Psychology*, 1966, 71, S. 74-79.
- Vitz, P. C.: Experiments of affective reactions to ‚music‘ stimuli. *Sciences de l'Art — Scientific Aesthetics*, 1974, 9, S. 3-14.
- Walker, E. L.: Complexity and preference in animals and men. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1970, 169, S. 619-652.
- Walker, E. L.: Psychological complexity and preference: A hedgehog theory of behavior. In: D. E. Berlyne & K. B. Madsen (Eds.): *Pleasure, Reward, Preference*. New York: Academic Press: 1973.
- Werbik, H.: Informationsgehalt und emotionale Wirkung von Musik. Mainz: Schott, 1971.
- Whaley, C. P.: PCSTAT: Statistical analysis of paired-comparison data. *Behavior Research Methods & Instrumentation*, 1977, 9, S. 372.
- Wohlwill, J. F.: The place of order and uncertainty in art and environmental aesthetics. *Motivation & Emotion*, 1980, 4, S. 133-142.

Dr. Reiner Niketta
c/o Universität Bielefeld
Fakultät für Soziologie
Postfach 8640
D-4800 Bielefeld

Der Umgang mit Information über Musik Am Beispiel einer Datenbank ethnomusikologischer Schallplatten der Universität Essen

HELMUT SCHAFFRATH

*Hans Günther Bastian (Hg.): Umgang mit Musik. - Laaber: Laaber 1985.
(Musikpädagogische Forschung. Band 6)*

I

Die Frage nach dem „Umgang mit Musik“ ist immer auch eine nach dem Umgang mit akustischer und verbaler Information und enthält neben der qualitativen auch eine quantitative Dimension. Für den gewissenhaften Musikpädagogen und -wissenschaftler ist die Frage, w a s e r über Musik erfahren kann, stets begleitet von folgenden Problemen:

- Wie vollständig ist die Information?
- Wie zuverlässig ist sie?
- Wo erhalte ich musikalisches Quellenmaterial, d. h. klingende Beispiele?
- Wo erhalte ich weitere Informationen?

Insofern sollte man auf dieser Tagung auch die Frage stellen, wie wir mit Information über Musik umgehen bzw. besser umgehen könnten.

Hierzu möchte ich Ihnen zunächst an einem sehr einfachen Beispiel den Stand unserer Projektarbeiten erläutern:

Nehmen wir an, ein Musiklehrer wünscht, seine Unterrichtsreihe über Bauernlieder so zu planen, daß er sie auch mit einer gezielten Vielfalt von akustischen Beispielen demonstrieren kann. Er würde im günstigsten Falle aus seiner Plattensammlung alle auswählen, die etwas mit sogenannter Volksmusik zu tun haben, sich sodann durch die vorhandenen Kommentare lesen und so zu einer Sammlung von Beispielen kommen, über deren Einsatz er weiter nachdenken muß. An unserer Universität hätte er es leichter, denn er könnte diese Auswahl dem Computer überlassen, der ihm die Antworten wesentlich schneller, zuverlässiger und vollständiger gibt.

Der besagte Kollege weiß oder vermutet, daß der Begriff „Bauer“ vorab schon von uns wie ein Synonym definiert wurde, und daß er daher dem Computer dieses Wort mit einem * (Stern) als Frage eingeben kann. Die Antwort sieht er unverzüglich auf dem Bildschirm:

| | | | |
|------------------|-----|-------------|--------------|
| 00001 *BAUER | | | |
| BAUER | 18 | OCCURRENCES | 14 DOCUMENTS |
| BAUERS | 69 | OCCURRENCES | |
| BAUER | 18 | OCCURRENCES | 14 DOCUMENTS |
| BAUER'N | 1 | OCCURRENCE | 1 DOCUMENT |
| BAUERN | 32 | OCCURRENCES | 26 DOCUMENTS |
| BAUERNFEST | 1 | OCCURRENCE | 1 DOCUMENT |
| BAUERNGESCHLECHT | 2 | OCCURRENCES | 1 DOCUMENT |
| BAUERNHAUS | 3 | OCCURRENCES | 2 DOCUMENTS |
| BAUERNKLAGE | 1 | OCCURRENCE | 1 DOCUMENT |
| BAUERNKNECHT | 1 | OCCURRENCE | 1 DOCUMENT |
| BAUERNKRIEG | 2 | OCCURRENCES | 2 DOCUMENTS |
| BAUERNLIED | 4 | OCCURRENCES | 4 DOCUMENTS |
| BAUERNLIEDER | 1 | OCCURRENCE | 1 DOCUMENT |
| BAUERNMADL | 1 | OCCURRENCE | 1 DOCUMENT |
| BAUERNTANZ | 1 | OCCURRENCE | 1 DOCUMENT |
| BAUERNTROMMLER | 1 | OCCURRENCE | 1 DOCUMENT |
| FARMERS | 1 | OCCURRENCE | |
| FARMER'S | 1 | OCCURRENCE | 1 DOCUMENT |
| CAMPESINO | 45 | OCCURRENCES | 45 DOCUMENTS |
| RESULT | 115 | OCCURRENCES | 90 DOCUMENTS |

Abfrage 1: Die Begriffsliste ist so zu lesen, daß z. B. das Wort „Bauer“ für 14 Stücke (DOCUMENTS) insgesamt 18mal (OCCURRENCES) gefunden wurde.

Er möchte nicht unbedingt alle Informationen lesen und schränkt folglich ein, daß aus jenen 90 gefundenen Stücken nur die europäischen ausgewählt werden:

| | | | |
|-----------------|-----|-------------|---------------|
| +1 AND EUROPA | | | |
| BAUER OR BAUERS | 115 | OCCURRENCES | 90 DOCUMENTS |
| EUROPA | 539 | OCCURRENCES | 538 DOCUMENTS |
| RESULT | 28 | OCCURRENCES | 28 DOCUMENTS |

Abfrage 2

Wenn er — aus welchem Grund auch immer — nun noch auf Stücken im 3/4Takt besteht:

| | | | | | |
|------------|--------------|----|-------------|----|-----------|
| +2 AND 3/4 | | | | | |
| 2 | 1 AND EUROPA | 28 | OCCURRENCES | 28 | DOCUMENTS |
| 3/4 | | 63 | OCCURRENCES | 63 | DOCUMENTS |
| RESULT | | 4 | OCCURRENCES | 4 | DOCUMENTS |

Abfrage 3

Wenn ferner eine Gitarre sich unter den Instrumenten befinden und — seltsam genug bei einem 3/4:Fakt — ein „Pferd“ im Kontext des Liedes eine Rolle spielen soll, kann er sich zwar durch eine längere Fundliste lesen, sich aber ebenso auf das einzige Stück konzentrieren, das alle Kriterien gleichzeitig erfüllt:

| | | | | | |
|----------------------------|-----------|-----|-------------|-----|-----------|
| +3 AND PFERD\$ AND GITAR\$ | | | | | |
| 3 | 2 AND 3/4 | 4 | OCCURRENCES | 4 | DOCUMENTS |
| PFERD\$ | | 12 | OCCURRENCES | | |
| PFERD | | 8 | OCCURRENCES | 8 | DOCUMENTS |
| PFERDE | | 3 | OCCURRENCES | 3 | DOCUMENTS |
| PFERDES | | 1 | OCCURENCE | 1 | DOCUMENT |
| GITAR\$ | | 564 | OCCURRENCES | | |
| GITARE | | 2 | OCCURRENCES | 2 | DOCUMENTS |
| GITARRA | | 1 | OCCURENCE | 1 | DOCUMENT |
| GITARRE | | 441 | OCCURRENCES | 238 | DOCUMENTS |
| GITARRE, MANDOLINEN | | 1 | OCCURENCE | 1 | DOCUMENT |
| GITARREN | | 54 | OCCURRENCES | 46 | DOCUMENTS |
| GITARRENBEGLEITUNG | | 1 | OCCURENCE | 1 | DOCUMENT |
| GITARRENGRIFFE | | 3 | OCCURRENCES | 3 | DOCUMENTS |
| GITARRENGRIFFEN | | 37 | OCCURRENCES | 37 | DOCUMENTS |
| GITARRENMELODIE | | 2 | OCCURRENCES | 2 | DOCUMENTS |
| GITARRENSPIEL | | 1 | OCCURENCE | 1 | DOCUMENT |
| GITARRENSPIELS | | 1 | OCCURENCE | 1 | DOCUMENT |
| GITARRENSTIL | | 8 | OCCURRENCES | 8 | DOCUMENTS |
| GITARRIST | | 2 | OCCURRENCES | 2 | DOCUMENTS |

| | | | | |
|-------------|---|------------|---|-----------|
| GITARRISTEN | 8 | OCCURENCES | 8 | DOCUMENTS |
| GITARRRE | 2 | OCCURENCES | 2 | DOCUMENTS |
| RESULT | 1 | OCCURENCE | 1 | DOCUMENT |

Abfrage 4

II

Dem Einrichten einer solchen Dienstleistung gingen natürlich einige Überlegungen voraus: Ein Musiklehrer — gleich, ob er sich an Universität oder Schule befindet — wird immer von einem konkreten klingenden Beispiel ausgehen wollen bzw. von einer Reihe solcher Beispiele. Daß dies nicht nur und schon gar nicht immer durch eigenes Musizieren zu bewerkstelligen ist, wird an Beispielsammlungen jedes Rahmenplans deutlich. Wir mußten uns deshalb fragen, wie er jenseits von subjektiven, individuellen Erfahrungen solche Beispiele finden kann und wieviel Zeit er dazu benötigt. Im folgenden nehmen wir als Suchmenge die gewiß zu niedrige Anzahl von 100 Schallplatten an, die nicht aus dem Bereich der europäischen Kunstmusik stammen sollen. Sie auch nur einmal zu hören, kostet bei 83 Stunden mehr als zwei Wochen normale Arbeitszeit; die auf Plattenhüllen und Beiheften mitgelieferten Informationen einmal zu lesen, dürfte mit nicht weniger Aufwand verbunden sein, und es leuchtet ein, daß für die fiktiven Kollegen weder die akustische noch die verbale Information immer aktiv verfügbar ist (sie hätten bei dieser Berechnung nur perzipiert).

Nachdem wir uns mit Hilfe verschiedener Wissenschaftler auf eine Kriterienliste verständigt hatten, die unserem Erkenntnisinteresse an dieser Musik möglichst vollständig gerecht werden soll¹, nachdem wir ferner eine genügend große Anzahl von Stücken bzw. Informationen über Stücke in das von uns gewählte Datenbanksystem abgespeichert haben, können wir sagen, daß jenem Kollegen pro 100 Schallplatten ca. 225.000 Informationen direkt abrufbar zur Verfügung stehen. Beim derzeitigen Stand unserer laufenden Arbeiten, d. h. bei ca. 3000 Musikstücken, bedeutet dies eine Informationsmenge von etwa 450.000 Informationen, beim bislang planbaren Projektziel rechnen wir mit ca. 9 Millionen. Wie einfach diese zu bewegen sind, habe ich mit meinem ersten Beispiel zu demonstrieren versucht.²

III

Jeder vor mehr als einem Jahr noch theoretisch entworfenen Liste innerhalb der jeweiligen Erhebungskategorie können wir inzwischen eine außerordentlich umfangreiche empirische gegenüberstellen, aus der nicht nur jedes einzelne Wort abfragbar ist, sondern mit deren Hilfe sich eine Vielfalt von Themen bearbeiten läßt. Ich habe dies einmal anhand ausgewählter Ergebnisse zur Kategorie „Melodie“ festgehalten, die auch erkennen lassen, wie wenig trivial die erschlossenen Fakten sind.

1. *Melodieformen*

MELOD Strophen, Refrain

MELOD Sprechmelodie

MELOD zwei melodische Formeln, wiederholt fein variiert

MELOD dorisch

MELOD 1. Haelfte der Rezitation: Modus Ramal Maya (und aehnlich dem Modus Bayati),
2. Haelfte: Modus Hischas Mschergi

MELOD pentatonisch, durchgehende Melodiegestalt aehnlich dem ahwasch

MELOD Raga Mukhari

MELOD Ganztonleiter

MELOD melodisches Ostinato

MELOD zweistimmig, parallele Stimmführung (Quartenabstand)

MELOD zyklische Melodie (A A B B A' A' C C A A), Strophenform, Refrain

MELOD Bitonalitaet, jede Floete anders gestimmt

MELOD Tan = Modus Bhac mit modaler Variante Nhac; Tung = Modus Nam i

MELOD Repetitionen; die Melodie steigt und faellt analog zur Bewegung des in die Luft gewirbelten Kandidaten

MELOD absteigende (descendent) Siebenton-Folge: F, E, D, A, F, D, A bzw. E, H, A, G, F, E, H

MELOD dem Duktus des gesprochenen Satzes unterworfen, aus kurzem Motiv („sila eh, eh, eh, sila, eh“ werden melodische Varianten entwickelt

MELOD zweiteilige Form, Pentatonik, Melismen im zweiten Teil, Dachziegeleffekt (durch vorzeitiges Einsetzen der Solistin)

MELOD „freihere melodische Entfaltung als in anderen Chippewa-Songs“ Umfang fuenfzehn Toene?; freie Melodik; angeblich Moll, Dominanz von Terz und Quinte

MELOD Tonart Sadacho, aber schon im Mittelalter in Ichikotsucho transponiert

- MELOD Gerausch-Bordun
- MELOD istrianische Skala, polyphon
- MELOD ornamentierte Melodik, Melodie Dao Dermo
- MELOD haeufiger Gebrauch von Tritoni
- MELOD Modus gleicht indischem Bhairavi, viertoenige Melodie
- MELOD hexatonisch, heptatonisch, ohne fixierte Modalitaet, Ambitus jeder Stimme — Quarte, stufenweise Bewegung, fehlender Duktus Euphonie, Konsonanzen auf allen Stufen
- MELOD mit Freudentriller in Gesangsmelodie (arabzagan)
- MELOD aequidistante Pentatonik, beide Basisreihen werden in durchgehender Oktav-Verdoppelung gespielt; kombiniert werden beide Reihen nach Verzahnungsprinzip (Interlocking)
- MELOD Terzeneffekt der 5. Partialtoene im tiefen Register
- MELOD ein bis zwei Toene auf jeder Trompete, Melodie ergibt sich durch abwechselndes Anblasen der Instrumente (Hoquetus)
- MELOD Modus Ruy — i Irak (auf der Skala des Modus Segah basierend und mit zusaetzlichein Finalton F; charakteristisch: kleine harmonische Terz (orta ueclue) und kleine harmonische Sexte (orta altili)
- MELOD Makam Ussak (Plagaltonart); mit kleinem oder um zwei Kommata erniedrigtem Ganzton
- MELOD pentatonisch, Modus baro (bei siebentöniger Leiter 4., 5., 6., 1., 2. Stufe); Form: drei paled und Schlußteil pemilpil
- MELOD Strophen, 2 Motive a a' ://: b b a ://

Abfrage 5

Zwar setzt der Umgang mit allen Vokabeln aus diesem Bereich einen hohen ethnomusikologischen Kenntnisstand voraus, jedoch werden solche Begriffe andererseits im Kontext vieler Veröffentlichungen — sogar in musikpädagogischen Zeitschriften — benutzt. Die häufigste Nutzungsart unserer Datenbank dürfte also für Musikpädagogen darin bestehen, nach Beispielen zu fragen, die das gerade Gelesene akustisch belegen und illustrieren können. Eine andere Beispielsammlung könnte man auch unter dem Aspekt größerer Themenbereiche betrachten. So ist die Forschung über Phänomene, die als Polyrythmik und -metrik bezeichnet werden, längst nicht so einig wie etwa in der Frage nach Tonsystemen. Folgende Abfrage habe ich daher zur Illustration von der Datenbank bearbeiten lassen:

| | | | |
|---|----|-------------|--------------|
| 00001 *POLYRH S OR POLYMETR S | | | |
| POLYRH S | 28 | OCCURRENCES | |
| POLYRHYTHMIK | 22 | OCCURRENCES | 22 DOCUMENTS |
| POLYRHYTHMISCH | 6 | OCCURRENCES | 6 DOCUMENTS |
| POLYMETR S | 5 | OCCURRENCES | |
| POLYMETRIE | 2 | OCCURRENCES | 2 DOCUMENTS |
| POLYMETRISCH | 2 | OCCURRENCES | 2 DOCUMENTS |
| POLYMETRISCHE | 1 | OCCURRENCE | 1 DOCUMENT |
| RESULT | 33 | OCCURRENCES | 33 DOCUMENTS |

Abfrage 6

Aus der Reihe dieser 33 Musikbeispiele habe ich nur eines zur Demonstration ausgewählt und zwar so, daß nur bestimmte Informationen aus der gesamten „elektronischen Karteikarte“ per Abfrage zusammengestellt wurden:

SIGNATUR: 00000

CUTNR 04 (= 04.01, 04.02, 04.03, 04.04; = A4), Pakapaka
 REGION Afrika, Westafrika, Niger, Suedwestniger, Region Tera
 RH-ME 04.03: polymetrisch
 BEMERKG Bislang nur im Berliner Institut vorhanden.
 Ethnische Bezeichnung „Djelgobe“ nicht geklaert, geht nicht deutlich aus dem
 Kommentar hervor.

Abfrage 7

Verallgemeinert bedeutet dies, daß man nicht nur aufgrund der Erscheinungsliste zu einem bestimmten Thema (hier: Polyrythmik und -metrik) einen neuen Stichwortkatalog zusammenstellen und drucken kann, sondern auch die Art dieser Zusammenstellung selbst bestimmt. Damit betreibt man zwar noch keine Wissenschaft, leistet jedoch bestimmten Forschungszwecken wichtige Dienste, denn Forschung ohne Recherche ist schwer vorstellbar.

Daß bei einem Gegenstand wie Musik Information nicht nur in Medien wie Büchern und Zeitschriften gespeichert wird, ist eine Binsenweisheit. Das Problem, sie zu finden und auszunutzen, läßt sich aber mit konventionellen

Mitteln nicht oder nur sehr unzureichend lösen. Dies möchte ich am folgenden Beispiel demonstrieren:

Nehmen wir an, jemand sucht für eine wissenschaftliche Arbeit Informationen zum Thema „musikalischer Exotismus“ und bedient sich dabei unter anderem auch unserer Datenbank:

```
00003 EXOTE
EXOTE                3 OCCURRENCES
EXOTISMUS           3 OCCURRENCES      3 DOCUMENTS
RESULT              3 OCCURRENCES      3 DOCUMENTS
```

Abfrage 8

Unter den drei gefundenen Musikstücken befindet sich zumindest eine Quelle, auf die der Benutzer mit herkömmlichen Methoden wohl kaum gestoßen wäre, denn „veröffentlicht“ wurde dieses Dokument nicht in schriftlicher Form, sondern als Rundfunksendung. Wie man den spärlichen Eintragungen entnehmen kann, wurde hier Mozarts „Rondo alla turca“ mit einem Stück türkischer Volksmusik zu Demonstrationszwecken überlagert:

DOKUMENT: WDIETRIC

```
ANSJAHR      : 1983
SIGNATUR     : ?????
PBLJAHR      : 1983
AENDMON      : 00
AENDJAHR     : 00
STANDORT     : ES
TTRAEGER     : KA
REGION1      : 16
INSTR1       : 00
INSTR2       : 74
INSTR3       : 24
INSTR4       : ??
JHDT.        : 18
BC           :
MLAENGE     : ??
SLAENGE     : ??
TRANSKR      : 1
```

QUALIT : 1
AUFNJAHR : 1983

TITEL Rondo alla turca von Mozart ueberlagert mit Kocabas dugun havasi aus Kocabas
FIRMA Privataufnahme, Montage: Hess. Rundfunk, Dietrich F 362,8
CUTNR 01 Alla turca
REGION Asien, Vorderasien, Tuerkei, Suedwesttuerkei, Kocabas; Oesterreich
ETHNIE tuerkisch, oesterreichisch
MUSIKER Semiprofi; Profi
TRADFORM oral; schriftlich
GESCH NN
BESETZG Oboe, Trommel; Klavier
INSTRS Davul, Zurna; Klavier
RH-ME 4/4
MELOD NN
AUFF Ueberlagerung Klavier — Zurna
FUNKT Demonstration von Exotismus vs. autochtone Musik
KOMMENT Nur als Kasette oder als Bestand bei Wolf Dietrich vorhanden
BEMERKG NN

Abfrage 9

(Der Kopf unserer „Karteikarte“ enthält kodierbare Information, die sich wie Signatur oder Publikationsjahr durch Zahlen darstellen läßt oder wie im Falle des Standortes bzw. der Tonträgerangabe durch alphabetische Abkürzungen. Der nachfolgende Klartext wird durch 18 Kategorien gegliedert, die entfallen können, wenn sie überflüssig sind, nicht aber, wenn Informationen fehlen; so fehlt z. B. hier die Kategorie „Gesang“, weil es sich um ein reines Instrumentalstück handelt. Für jede Kategorie sind zehn Textzeilen reserviert, von denen jedes Wort einzeln oder in logischen Kombinationen mit anderen abgefragt werden kann.)

Diese Methode (der Rundfunkaufzeichnung) ist gewissermaßen „schriftlos“ und gerade deshalb hinsichtlich des Mediums Musik einleuchtender als jedes lange Elaborat über türkische Elemente in Mozarts Rondo. Mit Worten kann man nur beschreiben, daß der Rhythmus der linken Hand in Mozarts Klavierstück identisch ist mit dem der großen Trommel „davul“ im vorliegenden türkischen Stück.

IV

Die statistischen Möglichkeiten, deskriptiv, korrelativ und mit Gewichtungen arbeiten zu können, zu sortieren und einige arithmetische Funktionen zu benutzen, sind etwa dieselben, wie sie von Kleinen bereits für das System „Textpack“ in dieser Tagung vorgestellt wurden.

Darüber hinaus nutzen wir die Möglichkeiten, Vokabeln zu jeweiligen Kategorien zu analysieren, um Ergebnisse gegebenenfalls für neue theoretische Modelle (z.B. der „Funktionen von Musik“) nutzbar zu machen, ohne dabei dem scheinbaren Systemzwang eines „restringierten Codes“ zu erliegen. — Bei der Darstellung von Noten für bestimmte Regionen und Genres wiederum versuchen wir herauszufinden, wie man den Datenbank:Thesaurus im Sinne eines Wörterbuches „klingender Vokabeln“ ausnutzen kann.³

Auf die Möglichkeiten unseres Synonym-Lexikons, hier nur an einem sehr vereinfachten europäischen Beispiel dargestellt, kann nicht nachdrücklich genug verwiesen werden. Zentral in Essen gepflegt enthält es derzeit etwa 340 nach bestimmten Regeln permutierte Begriffe. Wer sich vor allem mit der „Musik der restlichen Welt“ beschäftigt, wird den Wert dieses Lexikons erkennen und wissen, daß seine Pflege auf die Dauer ein eigenständiges Projekt darstellen könnte.

Zuletzt sei noch darauf verwiesen, daß der Wert unserer Arbeiten sich in Zukunft vor allem an der Nutzerhäufigkeit der Datenbank bemessen muß. So werden derzeit Möglichkeiten zum Austausch jeweiliger Spezialgebiete im Datenverbund getestet. Dies ist bereits zwischen Essen und Berlin in bescheidenem Umfang erreicht und wird fortgesetzt mit den Universitäten Bamberg, Göttingen und dem Deutschen Volksliedarchiv in Freiburg. Hier lautet das Ziel, bestimmte Archivbestände gegenseitig zugänglich zu machen und dabei auf Arbeit verzichten zu können, die anderswo bereits geleistet wurde.

Anmerkungen

- 1 Besonderer Dank gilt Professoren und Studenten, die dieses Projekt kritisch unterstützen, besonders Christian Ahrens, Max Peter Baumann, Rudolf M. Brandl, Wolf Dietrich, Gerd Grupe, Ursula Michel, Josef Kuckertz und Rüdiger Schumacher.

- 2 Das Projekt wird im übrigen so geplant, daß Benutzer aller Standorte und anderer Großrechner über BTX jederzeit unsere Daten abrufen können.
- 3 Erste Strategien hierfür werden geschildert in: Schaffrath, H.: Anthologie chinesischer Volkslieder. Unveröffentlichtes Manuskript. Essen 1984ff.

Prof. Dr. Helmut Schaffrath
c/o Universität—Gesamthochschule Essen
Fachbereich 4 D-4300 Essen 1

Zur Methode der Clusteranalyse

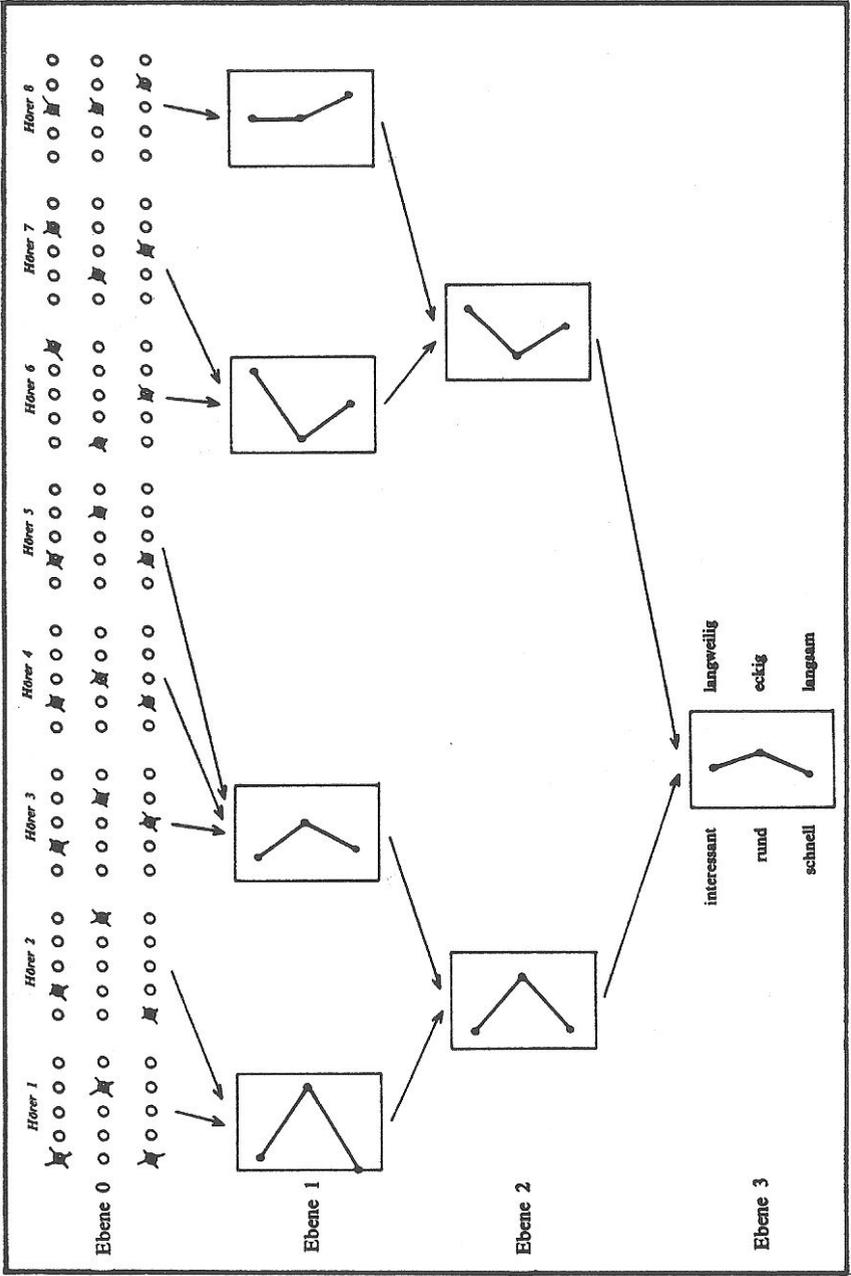
KLAUS-ERNST BEHNE

*Hans Günther Bastian (Hg.): Umgang mit Musik. - Laaber: Laaber 1985.
(Musikpädagogische Forschung. Band 6)*

Obwohl die Clusteranalyse als ein besonderes Auswertungsverfahren in der deutschsprachigen Musikpsychologie seit 1974, wenngleich bisher nur vereinzelt, eingesetzt worden ist¹, so ist sie doch noch weitgehend unbekannt. Dies mag z. T. darin begründet sein, daß manche, angesichts der unübersehbaren Fülle statistischer Auswertungsverfahren, „konservativ“ auf das Bewährte zurückgreifen, andererseits darin, daß auch in der Allgemeinen Psychologie und in den empirischen Sozialwissenschaften die Clusteranalyse noch keineswegs den Bekanntheits- und Nutzungsgrad hat, den sie verdient. Letzteres ist aber wiederum darauf zurückzuführen, daß bisher kaum ein Rechenzentrum die notwendigen Programme in befriedigender Qualität zur Verfügung stellt.² Die folgende, denkbar knappe Einführung richtet sich vor allem an Musikwissenschaftler und Musikpädagogen, die mit diesem Verfahren noch gar nicht vertraut sind.

Die Clusteranalyse ist ein *einordnendes* Verfahren, bei dem Personen, die sich gleich oder ähnlich verhalten haben, zu Clustern (d. h. zu Gruppen von Personen) zusammengefaßt werden. Diese Definition, die sich auf die häufigste Anwendung (Personenclusteranalyse, PCA) bezieht, macht deutlich, daß die Grundidee der Clusteranalyse im Prinzip sehr einfach und überschaubar ist. Sie soll an einem fiktiven Beispiel erläutert werden.

Gegeben sei ein Musikstück, das von 8 Personen gehört und erlebt wird und von jedem Hörer auf drei 5-stufigen Polaritäten beurteilt werden soll (s. Abb. S. 266 oben). Die 8 Hörer wurden auf „Ebene 0“ bereits so angeordnet, daß offensichtlich ähnlich Urteilende benachbart stehen und eine ganz bestimmte Gruppierung nahelegen: Die ersten beiden Hörer wird man (auf Ebene 1) zu einem Zweiercluster zusammenfassen, da beide die Musik als ausgesprochen *schnell*, *interessant* und *eckig* empfinden. Die Hörer 3, 4 und 5 zeigen eine ganz ähnliche Urteilstendenz, vermeiden aber extreme Urteile. Sie sind auf Ebene 1 zu einem Dreiercluster zusammengefaßt, der dem ersten Cluster relativ ähnlich ist. In offenkundigem Kontrast hierzu steht das Urteil der Hörer 6 und 7, die das Stück als ausgesprochen *langweilig* und *rund* sowie als *mittelschnell* eingestuft haben. Auch sie bilden auf Ebene 1 einen Cluster, dessen Profil auch graphisch den Gegensatz zu den beiden ersten Clustern deutlich macht. Es bleibt der 8. Hörer, der das Stück zwar als eher *lang-*



sam empfindet, in seinen sonstigen Urteilen aber indifferent oder unentschlossen bleibt und deshalb — auf dieser Ebene — noch keinem anderen Cluster zugeordnet werden sollte.

Bei einer entsprechend großen Stichprobe könnte es bereits sinnvoll sein, diese vier Cluster als „die vier Arten des Musikerlebens bei Musikstück X“ zu betrachten und als Ergebnis mitzuteilen. Man könnte jedoch auch argumentieren, daß die Unterschiede zwischen Cluster 1 und 2 nur graduell sind und beide deshalb — auf Ebene 2 — zu einem Fünfercluster zusammengefaßt werden sollten. Entsprechend könnte man, wenngleich nicht ganz so zwingend, die Hörer 6, 7 und 8 zu einem Dreiercluster auf Ebene 2 bündeln. Auf dieser Ebene würde man als Ergebnis also zwei Erlebnisprofile mitteilen, eine Mehrheitsauffassung als *ziemlich interessant, schnell und eckig*, sowie eine konträre, aber nicht ganz so ausgeprägte Auffassung bei nur drei Hörern.

Wollte man jedoch wissen, welches die allgemeinen, übergreifenden Urteilstendenzen bei diesem Stück sind, so würde man abschließend auf Ebene 3 den Fünfer- und den Dreiercluster von Ebene 2 zu einem Achtercluster zusammenfassen, somit nur noch die Mittelwerte der gesamten Gruppe betrachten und zu der Feststellung gelangen, daß das Stück generell eher *schnell, interessant* und *eckig* eingestuft wird.

Damit sind die wesentlichen Schritte einer Clusteranalyse an einem sehr überschaubaren Beispiel vereinfachend dargestellt. Die Ergebnisse auf allen Ebenen sind im Prinzip richtig, wenngleich unterschiedlich exakt bzw. nivellierend, die Frage ist nur, ob sie auch sinnvoll sind. Am exaktesten ist es zweifellos, die Rohdaten (Ebene 0) als Ergebnis mitzuteilen, dies wäre aber kaum sinnvoll! Am elegantesten (und häufig am verführerischsten und bequemsten) wären die Gesamtmittelwerte der Ebene 3, aber sie würden ganz offensichtlich wichtige Informationen nivellieren. Ein sinnvolles Ergebnis müßte also irgendwo zwischen Ebene 0 (Rohdaten) und Ebene 3 (Gesamtmittelwerte) liegen.

Das Hauptproblem der Clusteranalyse besteht für den Benutzer nun in der Festlegung der zu interpretierenden Cluster, in unserem Beispiel auf Ebene 1 oder 2, wobei es grundsätzlich keine „richtigen“ und „falschen“ Cluster gibt. Je mehr man sich der Ebene der Rohdaten nähert, um so genauer ist das Ergebnis, aber um so schwieriger, weil umständlicher ist es zu beschreiben. Je mehr man sich hingegen der letzten Ebene nähert, um so eleganter kann die Ergebnisdarstellung gelingen, um so größer ist aber die Gefahr, daß wichtige Informationen über Urteilsstrukturen bei Minderheiten verloren gehen könnten. Bei dieser Wahl der zu interpretierenden Cluster kann man

sich von statistischen Kriterien leiten lassen, aber die Entscheidung muß letztlich durch den Benutzer erfolgen.

Ein naheliegendes und vernünftiges Kriterium ist die Tatsache, ob zwei (oder mehr) ähnliche Cluster, bevor sie im nächsten Schritt der Analyse zusammenfallen, sich hinsichtlich eines oder mehrerer Merkmale signifikant unterscheiden. Vor allem bei einer größeren Zahl von clusterbildenden Variablen stellt sich jedoch die Frage, ob schon signifikante Unterschiede bei nur einer Variablen ausreichen, um die betreffenden Cluster isoliert zu betrachten, oder ob hierfür nicht Unterschiede auf zwei (oder mehr) Variablen nötig wären, um unnötig „feine“ Lösungen — d. h. zu viele Cluster — zu vermeiden. In unserem fiktiven Beispiel wäre es z. B. denkbar, daß sich die beiden profilähnlichen (linken) Cluster auf Ebene 1 zwar bei ein oder zwei Variablen signifikant unterscheiden, daß es aber unabhängig von statistischen Kriterien psychologische Argumente gäbe, die beiden Cluster zusammenzufassen. Wenn man nämlich unterstellt, daß die gleichgerichteten, aber verschiedenen ausgeprägten Urteile nur darauf zurückzuführen wären, daß individuell verschiedene Bezugspunkte wirksam gewesen sind oder daß die Verbalisierung der fünf Skalenstufen unterschiedlich verstanden wurde, so läge es durchaus nahe, die beiden Gruppen zu einem Fünfercluster auf der nächsten Ebene zusammenzufassen. Da ähnliche Argumente sich für die beiden rechten Cluster auf Ebene 1 nicht aufdrängen, könnte es sinnvoll sein, den großen linken Cluster auf Ebene 2 und die beiden kleinen rechten Cluster auf Ebene 1 als Endergebnis einer PCA zu interpretieren.³

Auf die verschiedenen methodischen Probleme der Clusteranalyse, so die Unterschiede zwischen verschiedenen Ähnlichkeitsmaßen sowie die Entscheidung für ein bestimmtes Verfahren, kann hier nicht eingegangen werden; der interessierte Leser sei deshalb auf die einschlägige Literatur (Schlosser 1976) hingewiesen. Man kann jedoch unterstellen, daß für die verschiedenen Verfahren der Clusteranalyse ähnliches gilt wie für jene der Faktorenanalyse, bei denen Revenstorf (1978) feststellte, daß sie i. W. zu den gleichen Ergebnissen führten, eine mehrfache Analyse mit verschiedenen Verfahren also letztlich nur ein unsinniger Aufwand ist.

Der Hauptvorteil der Clusteranalyse ist vor allem darin zu sehen, daß sie die Daten fast voraussetzungslos analysiert⁴ und deshalb keine Artefakte, sondern nur diejenigen Strukturen sichtbar machen kann, die für den betreffenden Datensatz jeweils kennzeichnend sind. Sie garantiert deshalb dort prägnante Ergebnisse, wo diese auch wirklich in den Daten *schlummern*. Die Ergebnisse werden u. a. deshalb prägnanter, weil zwei Gruppen von *un-*

erwünschten Versuchspersonen erkannt und von der weiteren Analyse ausgeschlossen werden können. Das sind zum einen diejenigen, die — aus welchen Gründen auch immer — ihre Urteile wahllos und zufällig abgeben und sich deshalb im Verlauf der Clusteranalyse erst sehr spät einem bestehenden Cluster zuordnen lassen. Da es für diejenigen, die sich einer ehrlichen Beantwortung eines Fragebogens verweigern wollen, durchaus schwierig sein kann, ihre Kreuze rein zufällig aufs Papier zu setzen, kann es auch den Nonsensurteiler geben, der bestimmte „Strickmuster“ kreuzt, also z. B. abwechselnd links und rechts. Treten solche Urteiler in größerem Umfang auf, so bilden sie eigene Cluster, die man sinnvollerweise nicht weiter berücksichtigen wird; treten sie seltener auf, so werden sie, wie die Zufallsurteiler, erst spät an vorhandene Cluster angebinden. Clusterlösungen auf mittleren Ebenen, die häufig nur 80 — 95 % der Befragten berücksichtigen, klammern deshalb vor allem diejenigen Fälle aus, die für die Irrtumsvarianz verantwortlich sind. Diese Verringerung der Irrtumsvarianz ist ein selten gewürdigter Nebeneffekt der Clusteranalyse.

Anmerkungen

- 1 Die vier ersten Untersuchungen, die — relativ unabhängig voneinander die Clusteranalyse auf musikpsychologische Probleme anwendeten, erschienen 1976 (Batel, 2xBehne, Jost), es folgten die Arbeiten von Schaffrath (1978) und Bastian (1980).
- 2 Die Verwendung von CLUSTAN ist bei größeren Stichproben, und zwar schon bei $N > 100$ (!), umständlich und kompliziert, die angekündigte SPSS-Version war zum Zeitpunkt unserer Untersuchung noch nicht verfügbar.
- 3 Dieses Beispiel spricht dagegen, ausschließlich anhand statistischer Kriterien nach einer optimalen oder richtigen Ebene zu suchen. Auch hier ist die vielleicht eleganter anmutende Lösung (auf Ebene I) nicht jene, die auch zugleich die in den Daten vorhandenen Strukturen optimal, d. h. möglichst wenig verfälschend sichtbar macht.
- 4 Intervallskalenqualität ist wünschenswert, leichte Abweichungen dürften aber letztlich nicht sonderlich ins Gewicht fallen; grundsätzlich ist auch die Analyse von Daten mit Nominalskalenqualität möglich.

Literatur

- Bastian, H. G.: Neue Musik im Schülerurteil. Eine empirische Untersuchung zum Einfluß von Musikunterricht, Mainz 1980.
- Batel, G.: Komponenten musikalischen Erlebens. Eine experimentalpsychologische Untersuchung, Diss. Göttingen, Kassel 1976.

- Behne, K.-E.: „Zeitmaße“ — Zur Psychologie des musikalischen Tempoempfindens, in: Die Musikforschung 29, 1976, S. 155-164.
- Ders.: Zur Struktur und Veränderbarkeit musikalischer Präferenzen, in: Zeitschrift für Musikpädagogik 1, 1976, S. 139-146.
- Jost, E.: Sozialpsychologische Faktoren der Popmusik-Rezeption, Mainz 1976.
- Revenstorff, D.: Vom unsinnigen Aufwand, in: Archiv f. Psychologie, 130, 1978, S. 1-36.
- Schaffrath, H.: Der Einfluß von Information auf das Musikurteil. Eine Kontextstudie am Beispiel 15-jähriger Gymnasiasten, Herrenberg 1978.
- Schlosser, O.: Einführung in die sozialwissenschaftliche Zusammenhanganalyse, Reinbek (Hamburg) 1976.

Prof. Dr. Klaus-Ernst Behne
Meisenweg 7
Schloß Ricklingen
D-3008 Garbsen 5

Methodische Erfahrungen mit der Clusteranalyse bei der Untersuchung von Instrumentalpräferenzen

WALTER SCHEUER

*Hans Günther Bastian (Hg.): Umgang mit Musik. - Laaber: Laaber 1985.
(Musikpädagogische Forschung. Band 6)*

Empirische Auswertungsverfahren haben keinen Selbstzweck, sondern müssen durch die Fragestellung einer Untersuchung begründet sein. Daher ist zunächst eine kurze Information über die genannte Untersuchung notwendig, bevor von der Anwendung der Profil-Clusteranalyse berichtet wird.

Die Kernfragen der Untersuchung sind:

- Welche Präferenzen für Musikinstrumente haben Jugendliche heute?
- Wie lassen sich diese Präferenzen sozialpsychologisch erklären?

Die erste Frage betrifft das Problem einer adäquaten Erhebungstechnik. Die zweite Frage — die Interpretation der Befragungsergebnisse — betrifft mehr das Problem einer entsprechenden Auswertungsmethode.

Um Instrumentalpräferenzen von Jugendlichen zu erfassen, habe ich ein Testverfahren entwickelt.¹ Mit diesem Verfahren lassen sich die Präferenzen für den Instrumentalklang sowie für die Spielbewegung und die Gestalt des Instruments ermitteln, d. h. sowohl für die auditive als auch für die visuelle Komponente des Instrumentalspiels und zwar getrennt voneinander. Die Tests bestehen aus Hör- und Videobeispielen, die nach dem Prinzip der Bedingungsvariation² hergestellt sind. Mit den Tests wurde ein standardisierter Fragebogen verwendet. Befragt wurde eine repräsentative Zufallsauswahl von 59 Schulklassen Hannovers (N=1435). Die Befragung einer Schulklasse dauerte in der Regel 45 min. Durchgeführt wurde die Erhebung im Frühjahr 1983.

Die Befragung begann mit dem Klangtest. Die im Klangtest verwendeten Instrumente sind: Klarinette, Posaune, Trompete, Violine, Klavier, Gitarre und am Schluß die E-Gitarre. Vom Tonband werden den Schülern eine Reihe von kurzen Hörbeispielen vorgeführt, in denen die Instrumente einzeln gespielt werden. Der Schüler bewertet jedes Beispiel im Fragebogen auf einer 9-stufigen Skala (von „gefällt mir gar nicht“ bis „gefällt mir sehr gut“). Jedes Instrument spielt dasselbe Musikstück; von Beispiel zu Beispiel ändert sich also lediglich der Instrumentalklang. Daher beziehen sich die Bewertungen, wenn man sie in der Analyse miteinander vergleicht, ausschließlich auf den Instrumentalklang.

Um die Charakteristik der Befragten zu erfassen, werden nach dem Klangtest eine Vielzahl von Fragen gestellt, wobei die Schüler meist vorgegebene Antworten ankreuzen können. Die Fragen beziehen sich auf Angaben zur Person; zu den Freizeitinteressen und -aktivitäten; zum Musikverhalten, insbesondere zum Instrumentalspiel in der Familie, in der peer group und im Musikunterricht; zum Musikgeschmack, zu Hörgewohnheiten und zum Singen. Der Fragebogen schließt mit einer Reihe von Fragen zum eigenen Instrumentalspiel.

Gegen Ende der Befragung wird der visuelle Test mit Filmbeispielen (Video) eingeschoben. Hier wird das Spiel derselben Instrumente wie im Klangtest (außer der E-Gitarre) dargestellt, wiederum für jedes Instrument einzeln. Die Bewertung der Filmbeispiele erfolgt wie im Klangtest. Zu hören ist im visuellen Test eine Playbackmusik³, die sich in allen Beispielen unverändert wiederholt und im Tonsatz mit der Musik der Klangbeispiele identisch ist.

Zur Auswertung

Um den Zusammenhang zwischen den Instrumentalpräferenzen und der sozialpsychologischen Charakteristik zu klären, wurde ein konventionelles Verfahren angewandt: Man schichtet oder splittet die Stichprobe nach einzelnen Faktoren, z. B. nach Geschlecht, um so den Einfluß dieses Faktors auf die Präferenzen festzustellen.⁴ Bei den Geschlechtern ergeben sich beispielsweise hochsignifikante Unterschiede. Mädchen bevorzugen etwa sehr viel häufiger das Klavier oder die Violine, Jungen dagegen eher die E-Gitarre oder die Blechblasinstrumente.

Durch das Splitten der Stichprobe lassen sich somit Einflüsse bestimmter Faktoren auf die Instrumentalpräferenzen abschätzen. Will man allerdings die sozialpsychologische Charakteristik derjenigen Personen erfassen, die ein bestimmtes Instrument positiv bewerten, dann ergibt sich folgendes Problem: Bei manchen Instrumenten lassen sich die Positivurteiler recht gut charakterisieren, bei anderen Instrumenten erhält man dagegen keine prägnanten Ergebnisse. So unterscheiden sich z. B. die Positivurteiler der E-Gitarre von denen der Violine sehr deutlich. Dagegen sind viele Merkmale derjenigen Schüler, die das Klavier positiv beurteilen, relativ durchschnittlich. Die Ausprägung eines Merkmals könnte zwar durchaus für ein Instrument bezeichnend sein. Allerdings ist der Unterschied in den Merkmalsausprägungen auch davon abhängig, in welchem Ausmaß die Gruppen der

Positivurteiler miteinander identisch sind. Dies sei in der folgenden Abbildung für die Instrumente Klavier/Violine und E-Gitarre/Violine veranschaulicht:

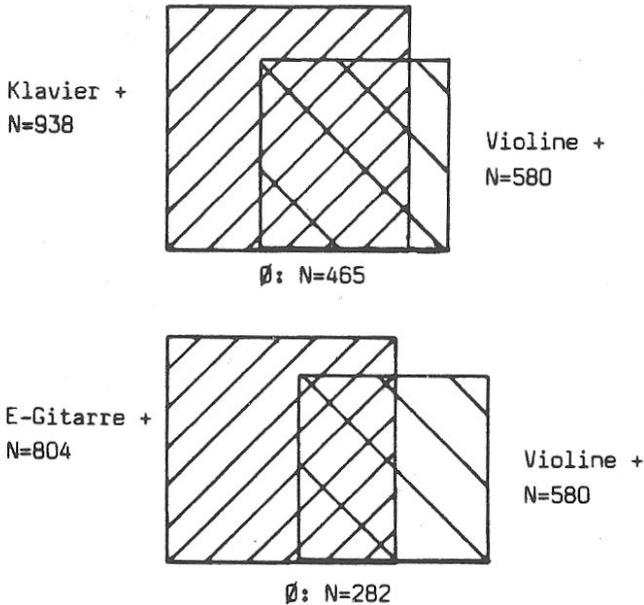


Abb. 1: Positivurteiler bei den Instrumenten Klavier/Violine und E-Gitarre/Violine

Man sieht, daß eine große Zahl, nämlich 465 Schüler, sowohl das Klavier als auch die Violine positiv beurteilt haben. Dagegen wird nur von relativ wenigen Schülern (282 Vpn) sowohl die Violine als auch die E-Gitarre positiv beurteilt. Daraus erklärt sich, daß die Merkmalsunterschiede der Positivurteiler bei manchen Instrumenten deutlicher und bei anderen nivellierter ausfallen können. Dieses Problem besteht grundsätzlich, wenn Präferenzen für *einzelne* Instrumente betrachtet werden. Bei dieser Betrachtungsweise wird eben nicht differenziert, ob etwa eine Vorliebe für die Violine zusammen mit einer Vorliebe für die E-Gitarre auftritt oder aber zusammen mit einer Ablehnung der E-Gitarre.

Wünschenswert ist daher ein Auswertungsverfahren, das auch den Zusammenhang zwischen den Instrumentalpräferenzen berücksichtigt, d. h. ein

Verfahren, das von Bewertungen aller 7 Instrumente (bezüglich Klang und Bild) jedes Probanden ausgeht. Da unsere Stichprobe 1435 Probanden enthält, handelt es sich entsprechend um 1435 Bewertungsprofile, im folgenden personale Testprofile genannt.

Eine Auswertung auf der Basis dieser personalen Testprofile leistet nun die Profil-Clusteranalyse (PCA). Auf den Rechengang bei der PCA soll hier nicht näher eingegangen werden.' In unserem Fall werden durch die PCA die personalen Testprofile derart in Gruppen (Urteilscluster) so zusammengefaßt, daß jedes Cluster aus gleichen oder zumindest sehr ähnlichen personalen Testprofilen besteht. Den Probanden eines solchen homogenen Urteilsclusters ist demnach ein bestimmtes Präferenzmuster gemeinsam. Dieses Präferenzmuster wird durch das Clusterprofil' repräsentiert. Die Präferenzmuster können dann aufgrund der Merkmale der entsprechenden Probandengruppen interpretiert werden, oder — anders formuliert: Anhand der Merkmale, die im Fragebogen erhoben wurden, wird versucht, die Ursachen der Instrumentalpräferenzen eines Urteilsclusters besser zu verstehen. Beim Verfahren der PCA ist es jedoch ausgeschlossen, daß eine Person in mehreren Clustern vorkommt; d.h. die homogenen Urteilscluster können optimal scharf voneinander charakterisiert werden.

Die PCA ist darüberhinaus bei der Eigenart der hier gegebenen Daten vorteilhaft: Intervallskalenniveau und Normalverteilungsform der Daten werden nicht vorausgesetzt.' Des weiteren erfolgt die Analyse aufgrund von Ähnlichkeiten zwischen Testprofilen und nicht auf der Basis von linearen Zusammenhängen zwischen Variablen; es werden somit gruppenspezifische Zusammenhänge festgestellt. Weiterhin wird das Datenmaterial besser ausgenutzt, denn das Rechenverfahren bezieht alle Skalenwerte mit ein, während beim konventionellen Verfahren die Urteile in höchstens drei Gruppen (Positiv-, Indifferent- und Negativurteiler) eingeteilt werden konnten, um noch überschaubar interpretiert werden zu können. Auch in dieser Hinsicht werden die Schülerurteile in den Clusterprofilen präziser erfaßt.

Der Clusterungsprozeß

Es interessiert nun, in welcher Weise der Clusterungsprozeß bei unserem Datensatz abläuft.' Hierüber gibt das Dendrogramm einen Überblick (s. Abb. 2): Im Clusterungsprozeß wird das Homogenitätsniveau (= Ähnlichkeit der Profile) nach und nach heruntergesetzt (in der Abb. von oben nach unten).

Im abgebildeten Dendrogramm sind nur solche Cluster aufgeführt, deren Personenzahl größer als 30 ist. Aus dem Dendrogramm ist zu entnehmen, auf welcher Stufe Cluster gebildet und in welcher Weise sie vereinigt werden. Es entstehen einige große Stränge, die nach unten hin zusammenlaufen. Daneben gibt es Cluster (auf der rechten Seite), die bis zur niedrigsten Homogenitätsstufe Einzelcluster bleiben.

Für die Interpretation der Vielfalt der Clusterbildungen müssen nun einige Cluster ausgewählt werden.

Diese Auswahlcluster sollen das gesamte horizontale Spektrum des Clusterungsprozesses repräsentieren. Dazu wurden in der Regel diejenigen Cluster ausgewählt, die auf der nächsten Homogenitätsstufe zusammengefaßt werden. Nur in einem Fall (Nr. 1) wurde ein zusammengefaßter Cluster ausgewählt, weil sich hier die Profile der vorhergehenden Cluster nur unbedeutend unterscheiden. Dieses Auswahlverfahren liefert einen optimal differenzierten und zugleich repräsentativen Einblick in die Gesamtstruktur der Clusteranalyse. Selbstverständlich muß bei der Interpretation das unterschiedliche Homogenitätsniveau der Auswahlcluster beachtet werden. An unserer Clusterungsprozedur ist noch bemerkenswert, daß sich tendenziell in der Mitte des Dendrogramms die größten Cluster befinden. Augenfällig zentral ist der größte Auswahlcluster (N=236) plaziert, auf den weiter unten näher eingegangen wird.

Die Clusterprofile

In der folgenden Abb. sind die Profile einiger Auswahlcluster dargestellt. Die durchgezogenen Profillinien beziehen sich auf den Klangtest, die gestrichelten Profillinien auf den visuellen Test. Die Profillinien für den Klangtest und für den visuellen Test unterscheiden sich im allgemeinen nur wenig. Daran erkennt man, daß sich die Bewertungen weitgehend auf die Instrumente als solche beziehen und nur untergeordnet auf speziell klangliche bzw. bildliche Phänomene. Bei wenigen Clustern (wie z. B. in Nr. 2) zeigen sich jedoch bedeutsamere Diskrepanzen zwischen den Bewertungen von Klang und Bild. Auf die Beschreibung der möglichen Ursachen muß in diesem Kurzbericht verzichtet werden.

Vorgreifend sollen hier die Profile der Auswahlcluster (s. Abb. 3) benannt werden. Es handelt sich um Einstellungen der Probanden, die sich durch ei-

nen einheitlichen Geschmackstrend auszeichnen und hier mit Typ bezeichnet werden:

Nr.

- 1-3 Typen mit einer Vorliebe für Klavier und Gitarre
- 4 Artifiziereller Typ
- 5, 6 Typen mit einer Vorliebe für beide Gitarren
- 7, 8 Typen mit einer Ablehnung der Violine
- 9 Zentraltyp
- 10, 11 Typen mit einer Vorliebe für Klavier und Violine
- 12, 13 Positivtypen
- 14 Typ mit einer Ablehnung aller traditionellen Instrumente
- 15 Ambivalenter Typ
- 16 Typ mit einer Ablehnung speziell des Klaviers und der Violine

Im Zentraltyp äußert sich, wie weiter unten gezeigt wird, ziemlich weitgehend die zentrale Tendenz der gesamten Stichprobe. Die Cluster 1 bis 8 unterliegen mehr dem Einfluß eines Zeitgeschmacks; in den Clustern 10 bis 13 ist dagegen ein stärkerer Einfluß der Tradition zu erkennen, der sich in der generell positiven Bewertung für die Violine äußert. Die singulären Cluster 14 bis 16 können schließlich als Sonderfälle betrachtet werden, da sie sich völlig außerhalb der zentralen Tendenz befinden. Offensichtlich korrespondiert die inhaltliche Bedeutung eines Auswahlclusters mit dessen horizontaler Stellung im Dendrogramm.

Die Frage ist nun, wie sich die Merkmalsausprägungen bei den Clustern darstellen. Besonders interessiert, ob die Merkmalsausprägungen bei den Clustern auch tatsächlich differenzierter ausfallen als bei der oben beschriebenen Unterscheidung nach Einzelpräferenzen. Da in diesem Aufsatz nur eine gestraffte Information möglich ist, beschränken wir uns hier auf die Merkmale Geschlecht (Anteil der Jungen) und Schultyp (Anteil der Gynasiasten). Die Ausprägungen der beiden Merkmale sind in Tab. 1 wiedergegeben. Man erkennt, daß bei der Gruppierung nach homogenen Urteilsclustern eine wesentlich größere Differenzierung vorhanden ist, sowohl beim Geschlecht als auch beim Schultyp. Bei der Unterscheidung nach Positivurteilern differieren die Prozentangaben für die Jungen zwischen 34 und 59 %. Durch die PCA erhält man jedoch Gruppen, die fast nur aus Jungen bestehen (etwa Nr.

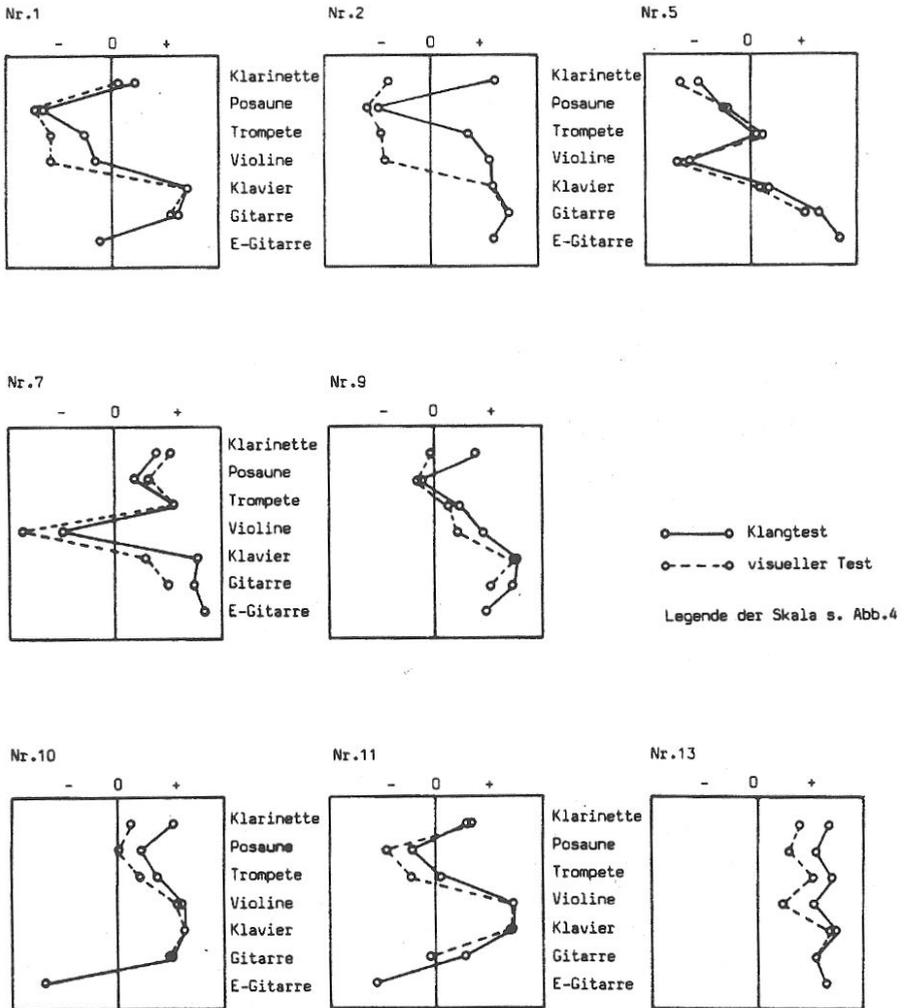


Abb. 3: Profile einiger Auswahlcluster (Bewertungsskala s. Abb. 4)

5 oder Nr. 16) oder aus Mädchen (Nr. 1 oder Nr. 11). Dieses Ergebnis war keinesfalls zu erwarten, denn die geschlechtsbezogenen Ausprägungen der Cluster (wie überhaupt aller Variablen außer den Testvariablen) sind in kei-

ner Weise im Clusterungsverfahren gesteuert, sondern voll und ganz ein Resultat der Clusterung der personalen Testprofile. Allgemein kann angenommen werden, daß je stärker ein Merkmal durch die Cluster differenziert wird, desto größer sein Einfluß auf die Instrumentalpräferenz ist. Für den Geschlechtsfaktor ergibt sich nun die größte Differenzierungsbreite von allen Variablen (zwischen 12 und 90 %). Instrumentalpräferenzen werden demnach ganz wesentlich vom Geschlecht bestimmt.

Insgesamt kann festgehalten werden: Im Vergleich zur Unterscheidung nach Präferenzen für einzelne Instrumente ist bei der Gruppierung nach homogenen Urteilsclustern bei fast allen wichtigen Erklärungsmerkmalen eine größere Differenzierung gegeben. Damit ist durch die PCA eine sehr viel prägnantere Interpretation von Instrumentalpräferenzen möglich geworden, was schließlich bedeutet, daß Instrumentalpräferenzen weniger als Präferenzen für einzelne Instrumente, sondern in der Tat eher als Präferenzmuster gedeutet werden müssen, wie sie sich in den Clusterprofilen abbilden.

Im Rahmen dieses Aufsatzes soll nun noch auf ausgewählte Besonderheiten einiger Cluster eingegangen werden.

Cluster 9 (N=236): Zentraltyp

Aus dem Vergleich des Clusterprofils 9 mit dem Medianprofil der gesamten Stichprobe (s. Abb. 4; hier nur auf den Klangtest bezogen) ergibt sich, daß sich beide Profile ziemlich entsprechen. Daraus folgt, daß beim Klanggeschmack Jugendlicher eine starke zentrale Tendenz existiert. Interessanterweise stimmen auch die Merkmalsausprägungen des Clusters 9 mit denen der Stichprobe zum größten Teil überein (s. Tab. 2); es handelt sich demnach bei diesem Cluster in gewisser Weise um ein fast repräsentatives Abbild der Stichprobe. Allerdings sind die Mädchen überrepräsentiert (66 %), woraus zu schließen ist, daß Mädchen sich eher dem allgemeinen Trend anpassen als Jungen. Umgekehrt dominieren in den singulären Clustern 14 bis 16 die Jungen (65 %, 67 % bzw. 84 %). Jungen zeichnen sich also bei Instrumentalpräferenzen durch Neigungen aus, die dem allgemeinen Trend entgegengerichtet sind.

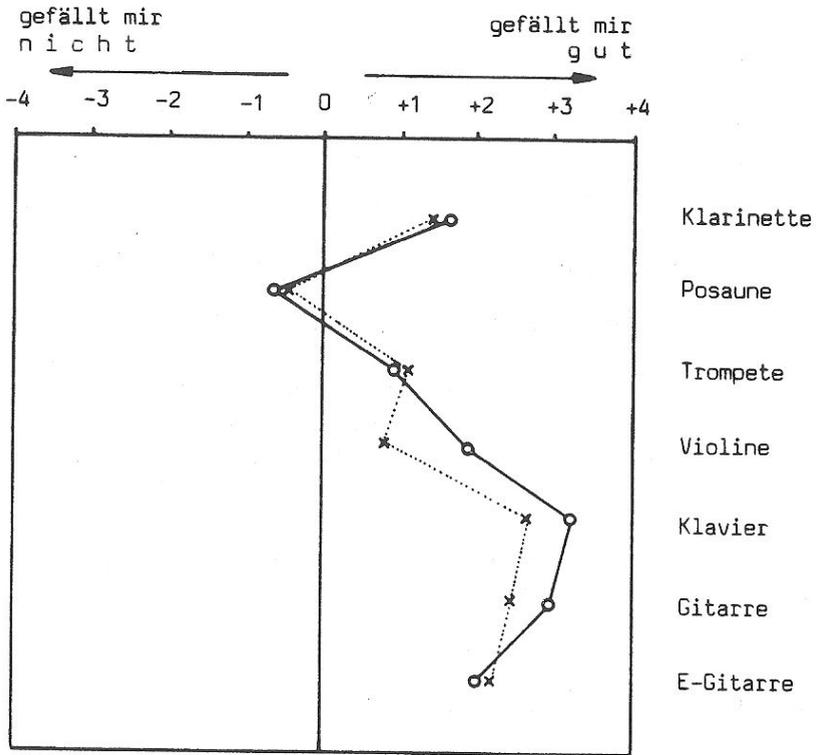


Abb. 4: Profil des Clusters 9 (Klangtest): o—o (N=236)
 Medianprofil der Stichprobe (Klangtest): x·····x (N=1435)

Cluster 10 (IV=93) und 11 (N=39): Vorliebe für Violine und Klavier

Die grobe Kontur der Profile des 10. und 11. Clusters ist ähnlich (s. Abb. 3): Violine und Klavier werden am besten bewertet, die E-Gitarre wird sehr negativ bewertet. Die Blechblasinstrumente und die Gitarre werden im Cluster 10 schwach positiv beurteilt, in Cluster 11 mehr indifferent. Bei beiden Clustern handelt es sich somit um Schüler, die traditionell bürgerliche Instrumente besonders schätzen; diese Bevorzugung tritt beim kleineren Cluster 11 noch deutlicher zutage. Hier handelt es sich um eine Schülergruppe,

die in ihrer Vorliebe sehr einseitig auf die traditionellen Hausmusikinstrumente Violine und Klavier festgelegt ist.

Wodurch sind diese beiden Schülergruppen nun charakterisiert? (Vgl. Tab. 2). — In beiden Clustern sind überdurchschnittlich viele Mädchen und Gymnasiasten vertreten und zwar in Cluster 11 noch stärker als in Cluster 10. Entsprechend ist im Cluster 11 eine gesteigerte Aktivität beim Instrumentalspiel vorhanden, sowohl beim eigenen als auch beim Spiel der Eltern, der Geschwister und der Freunde. Darüberhinaus zeichnen sich beide Schülergruppen durch ein relativ intensives Familienleben aus: Es besteht ein überdurchschnittlich häufiger Geschwisterkontakt, und die Schüler geben häufiger an, daß in der Familie gemeinsam musiziert wird. Es ist verständlich, daß bei diesen Bedingungen eine besondere Vorliebe für traditionelle Hausmusikinstrumente entstehen kann. Hinzu kommt die insgesamt stärkere Orientierung der Gymnasiasten auf traditionelle Werte und die geschlechtstypisch konservativere Einstellung von Mädchen, woraus auch die extreme Abneigung gegen die E-Gitarre resultiert.

Worauf könnte nun die einseitige Fixierung des Clusters 11 auf Klavier und Violine zurückgeführt werden? Dazu vergleichen wir die Merkmalsausprägungen von Cluster 10 und Cluster 11 (vgl. Tab. 2):

- Die Vpn im Cluster 11 singen häufiger und spielen häufiger ein Instrument.
- Bei den Schülern des Clusters 11 wird das häusliche Musizieren insgesamt intensiver gepflegt.
- Vor allem das väterliche Instrumentalspiel und das väterliche Singen sind im Cluster 11 besonders stark ausgeprägt.
- Die Schüler wurden gefragt, wie ihre Eltern reagieren, wenn sie zu Hause laut spielen oder laut singen. Dabei erweisen sich die Eltern der Schüler von Cluster 11 am tolerantesten.

Die Charakterisierung kann hier nur beispielhaft geschehen; daher soll an dieser Stelle zusammengefaßt werden:

Dem Präferenzmuster des Clusters 11 gehören typischerweise Mädchen an, die ein Elternhaus haben, in dem relativ viel musiziert wird. Da verhältnismäßig viele Eltern gegen lautes Singen und Spielen ihrer Kinder nichts einzuwenden haben, besitzen die Schüler dieses Clusters wohl die optimalsten Voraussetzungen, um sich musikalisch frei ausdrücken zu können. Hinzu kommt beim Cluster 11 das relativ große Interesse des Vaters am Musizieren. Dieses Ergebnis bedeutet — und dies könnte bei musikpädagogischen Überlegungen ein bedenkenswerter Aspekt sein —, daß ein sehr intensives Musi-

zieren in der Familie eine Fixierung auf traditionelle Hausmusikinstrumente bewirken kann. Die These, wonach höhere Schulbildung und ein musizierendes Elternhaus zu einer toleranteren musikalischen Haltung führen, müßte demnach differenziert werden. Die Gegenüberstellung von Cluster 11 mit dem Cluster 13 zeigt — und dies wird im abschließenden Forschungsbericht geschehen — wodurch sich dagegen der insgesamt positiv eingestellte Schüler auszeichnet; dieser kommt übrigens bei keinem Schultyp überdurchschnittlich häufig vor.

Dieser Aufsatz sollte beispielhaft zeigen, welche Möglichkeiten sich durch die PCA bei der hier gestellten Untersuchungsfrage eröffnen. Es kann festgestellt werden, daß sich die PCA als ein hochdifferenzierendes Analyseverfahren bewährt hat. Die Interpretation auf der Grundlage von homogenen Urteilsgruppen hat sich als ertragreich erwiesen, weil dem überwiegenden Teil der Präferenzmuster aufschlußreiche Merkmalsausprägungen entsprechen. Wichtig ist die Erkenntnis, daß Instrumentalpräferenzen weniger als Präferenzen für einzelne Instrumente, sondern deutlicher als Präferenzmuster aus den sozialen Bedingungen erklärbar sind. Dabei zeigt sich, wie stark Instrumentalpräferenzen von sozialen Faktoren abhängen.

Insgesamt wird mit Hilfe der Profil-Clusteranalyse eine große Vielfalt von Interessen beim Instrumentalspiel offenkundig, wobei mehr oder minder starke Tendenzen auftreten (aktuelle Trends — Traditionen). Von einem einheitlichen Trend kann keine Rede sein, wenngleich sich im Cluster 9 (mit N=236) eine starke zentrale Tendenz äußert. Überraschend viele Schüler sind gegenüber traditionellen Instrumenten positiv eingestellt. Aufgrund dieser Ergebnisse ist Skepsis geboten, wenn Musikpädagogen die Vorstellung von einer einheitlichen Jugendkultur haben, die im Rock-Pop-Bereich verankert sei. Der Musiklehrer sollte, will er Enttäuschungen bei seinen Schülern vermeiden, das ganze Spektrum der jugendlichen Interessen für das Instrumentalspiel berücksichtigen.

Tabelle 1

Ausprägung des Geschlechtsfaktors (Anteil der Jungen in %)

bei der Unterscheidung nach

I. Positivurteilern (einzelne Instrumente):

| | |
|------------|----------|
| Klarinette | ***** 42 |
| Posaune | ***** 54 |
| Trompete | ***** 51 |
| Violine | ***** 34 |
| Klavier | ***** 39 |
| Gitarre | ***** 44 |
| E-Gitarre | ***** 59 |

Ausprägung der Variable Schultyp (Anteil der Gymnasiasten in %)

bei der Unterscheidung nach

I. Positivurteilern (einzelne Instrumente):

| | |
|------------|----------|
| Klarinette | ***** 49 |
| Posaune | ***** 28 |
| Trompete | ***** 44 |
| Violine | ***** 51 |
| Klavier | ***** 71 |
| Gitarre | ***** 68 |
| E-Gitarre | ***** 46 |

II. homogenen Urteilsclustern (personale Testprofile):

| | |
|------------|----------|
| Cluster 1 | *** 12 |
| Cluster 2 | ***** 23 |
| Cluster 3 | ***** 47 |
| Cluster 4 | ***** 42 |
| Cluster 5 | ***** 90 |
| Cluster 6 | ***** 58 |
| Cluster 7 | ***** 61 |
| Cluster 8 | ***** 77 |
| Cluster 9 | ***** 34 |
| Cluster 10 | ***** 30 |
| Cluster 11 | *** 12 |
| Cluster 12 | ***** 67 |
| Cluster 13 | ***** 49 |
| Cluster 14 | ***** 65 |
| Cluster 15 | ***** 67 |
| Cluster 16 | ***** 84 |

II. homogenen Urteilsclustern (personale Testprofile):

| | |
|------------|----------|
| Cluster 1 | ***** 34 |
| Cluster 2 | ***** 23 |
| Cluster 3 | ***** 57 |
| Cluster 4 | ***** 57 |
| Cluster 5 | ***** 21 |
| Cluster 6 | *** 17 |
| Cluster 7 | *** 14 |
| Cluster 8 | ***** 40 |
| Cluster 9 | ***** 40 |
| Cluster 10 | ***** 65 |
| Cluster 11 | ***** 74 |
| Cluster 12 | ***** 29 |
| Cluster 13 | ***** 42 |
| Cluster 14 | *** 16 |
| Cluster 15 | ***** 42 |
| Cluster 16 | ***** 32 |

| Cluster Nr. | 9 | 10 | 11 | Stichprobe |
|---|-------|------|------|------------|
| Zahl der Fälle | (236) | (93) | (39) | (1435) |
| <u>Merkmale</u> | | | | |
| | % | % | % | % |
| Geschlecht (Anteil der Jungen) | 34 | 30 | 12 | 48 |
| Hauptschüler | 27 | 8 | 7 | 27 |
| Realschüler | 32 | 25 | 17 | 33 |
| Gymnasiasten | 40 | 65 | 74 | 39 |
| Geschwisterkontakt (bin in der Freizeit oft mit meinen Geschwistern zusammen) | 45 | 55 | 61 | 38 |
| Elterntoleranz bei lauter Musik (Eltern sind i.a. dafür, wenn ich laut singen und Musik spielen möchte) | 11 | 21 | 33 | 12 |
| mein Vater spielt ein Instrument | 20 | 25 | 33 | 19 |
| meine Mutter spielt ein Instrument | 19 | 35 | 38 | 19 |
| mein Vater singt oft | 15 | 14 | 21 | 14 |
| meine Mutter singt oft | 28 | 34 | 28 | 22 |
| alle Geschwister spielen ein Instrument | 33 | 34 | 41 | 26 |
| in der Familie wird oft/manchmal gemeinsam musiziert | 15 | 28 | 33 | 13 |
| viele meiner Freunde spielen ein Instrument | 17 | 38 | 38 | 16 |
| ich singe täglich viel | 16 | 18 | 28 | 14 |
| ich spiele ein Instrument | 39 | 59 | 69 | 35 |

Tabelle 2: Merkmalsausprägungen (Auswahl) der Cluster 9, 10 und 11 sowie der Stichprobe

Anmerkungen

- 1 Vgl. W. Scheuer: Präferenzen für Musikinstrumente bei Jugendlichen. Eine laufende repräsentative Studie in Hannover, in: Musikpädagogische Forschung, Bd. 5, Laaber 1984, S. 300ff.
- 2 Vgl. H. de la Motte-Haber: Die Anwendung der Bedingungsvariation bei musikpsychologischen Untersuchungen, in: Jahrbuch des 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.
- 3 Um eine Bewertung zu erhalten, die vom Klang der Instrumente unabhängig ist, wurden bei der Playbackaufnahme alle Instrumente gleichzeitig gespielt. Die Aufnahme ist so gesteuert, daß kein Instrument dominant zu hören ist.
 - 4 Vgl. W. Scheuer ebenda, S. 310ff.
 - 5 Vgl. O. Schlosser: Einführung in die sozialwissenschaftliche Zusammenhangsanalyse, Reinbek 1976.
 - 6 Die Werte eines Clusterprofils sind die arithmetischen Mittelwerte je Variable aus den personalen Testprofilen eines Clusters. Da die Werte einer Testvariablen in einem Cluster nur geringfügig streuen, sind die Werte eines Clusterprofils relativ genaue Maße. (Vgl. E. Jost: Über den Fetischcharakter des Mittelwerts, in: Forschung in der Musikerziehung 1974).
 - 7 Da die Daten lediglich dem Ordinalskalenniveau entsprechen, kam die Anwendung der Faktoren- oder der klassischen Varianzanalyse nicht in Frage. Hinzu kommt, daß die Verteilungsformen der Testdaten extrem unterschiedlich sind, ein Phänomen, das bei emotionalen Reaktionen zu erwarten ist.
 - 8 Angewandt wurde ein PCA-Programm für große Datensätze, das Prof. Dr. O. Schlosser (Berlin) dankenswerterweise zur Verfügung stellte. Grundlage dieses Programms ist die Weighted Average Linkage Methode von Sokal/Mitchener (1958); vgl. O. Schlosser ebenda S. 183ff. Die Verarbeitung des Programms erfolgte im Reg. Rechenzentrum der Universität Hannover. Dabei wurde ich von Herrn Prof. Dr. K.-E. Behne (Hannover) beraten, wofür ich herzlich danke.

Walter Scheuer
Grasweg 4 B
D-3013 Barsinghausen