

Maas, Georg; Arndt, Jens

Durch Amadeus zu Mozart? Das Komponistenporträt als Schlüssel zum Werk im Musikunterricht am Beispiel eines biographischen Musikfilms

Kraemer, Rudolf-Dieter [Hrsg.]: *Musikpädagogische Biographieforschung. Fachgeschichte - Zeitgeschichte - Lebensgeschichte*. Essen : Die Blaue Eule 1997, S. 271-295. - (*Musikpädagogische Forschung*; 18)



Quellenangabe/ Reference:

Maas, Georg; Arndt, Jens: Durch Amadeus zu Mozart? Das Komponistenporträt als Schlüssel zum Werk im Musikunterricht am Beispiel eines biographischen Musikfilms - In: Kraemer, Rudolf-Dieter [Hrsg.]: *Musikpädagogische Biographieforschung. Fachgeschichte - Zeitgeschichte - Lebensgeschichte*. Essen : Die Blaue Eule 1997, S. 271-295 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-250805 - DOI: 10.25656/01:25080

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-250805>

<https://doi.org/10.25656/01:25080>

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

**Musikpädagogische
Forschung**

**Rudolf-Dieter Kraemer
(Hrsg.)**

**Musikpädagogische
Biographieforschung**

**Fachgeschichte – Zeitgeschichte –
Lebensgeschichte**

D 122/1997



Themenstellung: Biographieforschung kann auf eine rund zweihundertjährige Tradition zurückblicken. Daß ihr heute besondere Aufmerksamkeit zukommt, ist auf verstärkte Bemühungen um das Verstehen lebensweltlich und lebensgeschichtlich-biographischer Prozesse im Rahmen neuerer entwicklungspsychologischer und sozialisationstheoretischer Theorien, der Hinwendung zum Subjekt sowie der Zunahme qualitativer Verfahren der Datengewinnung zurückzuführen. Biographische Forschung läßt folgende Ansätze erkennen:

- Biographien als Produkte und Objekte historiographischer Aufarbeitung
- Autobiographien als Instanzen der Selbstvergewisserung und Orientierung
- Lebenslange Entwicklungs- und Bildungsverläufe
 - Generationsspezifische, lebenslauftypische und spezifische Verläufe
 - Identitätsfindung, Krisenereignisse und -bewältigung
 - Kindheit, Jugend, Alter
- Biographien als „soziale Konstrukte“
 - Chronologisch orientierte Lebensentwürfe und generationsspezifische Lebensführung
 - Selbstinterpretationen und Handlungsperspektiven
- Biographische Zeugnisse als Forschungsinstrumente
- Biographische Aspekte des Musikunterrichts

Die in diesem Band versammelten Beiträge dokumentieren die Vielfalt der Aspekte und wurden im Rahmen der Jahrestagung des „Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung“ AMPF vom 11. bis 13. Oktober 1996 im Institut für Musikpädagogik der Martin-Luther-Universität Halle diskutiert.

Der Herausgeber: Rudolf-Dieter Kraemer, geb. 1945; Studium an der Pädagogischen Hochschule (Lehramt Grund- und Hauptschule), der Musikhochschule (Viola, Kammermusik) und der Universität des Saarlandes (Musikwissenschaft, Erziehungswissenschaft, Philosophie); Schuldienst; Promotion; 1978 Professor für Musikpädagogik an der Musikhochschule Detmold; seit 1985 o. Professor an der Universität Augsburg.

ISBN 3-89206-828-3

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

Musikpädagogische Biographieforschung :
Fachgeschichte - Zeitgeschichte - Lebensgeschichte / Rudolf-Dieter Kraemer (Hrsg.). -
Essen : Verl. Die Blaue Eule, 1997
(Musikpädagogische Forschung ; Bd. 18)
ISBN 3-89206-828-3
NE: Kraemer, Rudolf-Dieter [Hrsg.]; GT

ISBN 3-89206-828-3

© Copyright Verlag Die Blaue Eule, Essen 1997

Alle Rechte vorbehalten

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

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier

Printed in Germany

Inhalt

<i>Rudolf-Dieter Kraemer</i>	
Begrüßung	7
Anmerkungen zur biographischen Orientierung der Musikpädagogik	9
<i>Günther Noll</i>	
Fritz Reuter (1896–1963) Eine Hommage anlässlich seines hundertsten Geburtstages	14
<i>Eckhard Nolte</i>	
Zur Bedeutung Guidos von Arezzo als Musikpädagoge	36
<i>Hella Brock</i>	
Edvard Grieg als Musikerzieher	52
<i>Siegfried Freitag</i>	
Richard Kaden (1856–1923) und seine Reformbestrebungen im Bereich der privaten Musikschulen	64
<i>Bernhard Hofmann</i>	
„Wissenschaftliches Zeug“ – „Lebensvolle Musik“ Markus Koch und seine Bedeutung für die bayerische Schulmusik um 1930	73
<i>Heiner Gembris</i>	
Generationsspezifische und zeitgeschichtliche Einflüsse auf musikalische Biographien	88
<i>Michael Schenk</i>	
Möglichkeiten und Grenzen historisch-biographischer Forschung am Beispiel der Arbeit über den Musikpädagogen und Komponisten Eberhard Werdin	109
<i>Martin Eibach</i>	
Biographische Dimensionen in der musikpädagogischen Arbeit mit erwachsenen Laien im Instrumentalensemble	126
<i>Winfried Pape</i>	
Perspektiven musikalischer Sozialisation (im Zusammenhang mit dem Forschungsprojekt „Musikalische Werdegänge von Amateurmusikern“)	140
<i>Dietmar Pickert</i>	
Musikalische Werdegänge von Amateurmusikern – Zwischenergebnisse einer empirischen Untersuchung	168

<p><i>Martin Fäser, Martin Köbbing</i> Musikalische Werdegänge von Unterhaltungsmusikern – Biographische Untersuchungen</p>	189
<p><i>Sabine Westerhoff</i> Musikalische Werdegänge von Jazzmusikern – Eine Untersuchung anhand biographischer Interviews</p>	201
<p><i>Martin Fogt</i> Lehrerbiographien als Spiegel der Entwicklung des Berufsstandes im 19. Jahrhundert</p>	218
<p><i>Martin D. Loritz</i> Musikalische und pädagogische Biographien von Musikschullehrern in Bayern. Einige Ergebnisse einer schriftlichen Befragung</p>	240
<p><i>Stefan Hörmann</i> Zum Magisterstudium der Musikpädagogik und dessen Berufsperspektiven</p>	253
<p><i>Georg Maas & Jens Arndt</i> Durch <i>Amadeus</i> zu Mozart? Das Komponistenporträt als Schlüssel zum Werk im Musikunterricht am Beispiel eines biographischen Musikfilms</p>	271
<p><i>Christian Harnischmacher</i> Perspektivische Musikdidaktik. Entwurf einer subjektorientierten Theorie des Musikunterrichts</p>	300
<p><i>Gabriele Schellberg</i> Untersuchungsmethoden zur Klangfarbenwahrnehmung bei Vorschulkindern</p>	313
<p><i>Heike Schmidt-Rath</i> Möglichkeiten und Grenzen eines gestaltpädagogischen Unterrichtskonzeptes im Gesangsunterricht mit Erwachsenen</p>	329
<p><i>Thomas Münch</i> Was 'macht' eigentlich die populäre Musik im Radio? Zum Forschungsdesign der DFG-Studie 'Hörfunk als Instanz der Jugendsozialisation in alten und neuen Bundesländern' und erste Ergebnisse</p>	346

Durch *Amadeus* zu Mozart?

Das Komponistenporträt als Schlüssel zum Werk im Musikunterricht am Beispiel eines biographischen Musikfilms

*Rudolf-Dieter Kraemer (Hg.): Musikpädagogische Biographieforschung : Fachgeschichte
- Zeitgeschichte - Lebensgeschichte. - Essen: Die Blaue Eule 1997. (Musikpädagogische
Forschung. Band 18)*

1 Die Komponistenbiographie im Musikunterricht¹

Komponistenbiographien haben in der Form des Personenporträts stets ihren Platz im Musikunterricht behauptet, seit dieser seine Aufgabe nicht mehr nur als Gesangsunterricht in der Vermittlung gesangspraktischer Fertigkeiten und grundlegender Kenntnisse der Musiklehre (spez. Notenlehre) sah. Zeugnis hiervon legen Generationen von Schulbüchern für den Musikunterricht ab. Waren es zunächst idealisierte „Lebensbilder großer Meister“, in denen neben das musikalische Schaffen die i.d.R. „vorbildliche“ Persönlichkeit gestellt wurde, werden heute vor allem auch die sozialen Umstände und biographischen Besonderheiten der individuellen Lebensgeschichte ins Licht des Komponistenporträts gerückt, um Aufschluß über die Entstehungsbedingungen repräsentativer Werke der Musikgeschichte zu geben². Das Lebensbild wird damit zum illustrativen Hintergrund (z.B. Bachs Tätigkeit als Thomaskantor als Hintergrund der Betrachtung der *Ratswahl-Kanta*-

1 Die Termini „Komponistenbiographie“ und »Komponistenporträt« sollen in dem Sinne tendenziell unterschiedlich verwendet werden, als das »Porträt« auf die didaktische Einbindung biographischer Aspekte einer ausgewählten Persönlichkeit in den unterrichtlichen Zusammenhang verweist. Aus einer in der Regel chronologischen Ordnung historischer Pakten innerhalb einer Biographie wird im Porträt eine Essenz destilliert, die in didaktischer Absicht eine Reduktion vornimmt. Die Grenze zwischen den Begriffen neigt jedoch zur Unschärfe...

2 Stellvertretend für eine didaktisch reflektierende Ausleuchtung der Komponistenbiographie im schulischen Musikunterricht seien die Beiträge zum Symposium „Werkimmanenz und Lebensgeschichte. Die Komponistenbiographie als Erkenntnisquelle in Schule und Hochschule: Positionen — Konzepte — Erfahrungen“ (Ehrenforth 1986, S. 57-107), sowie das Themenheft „Das Komponistenporträt“ von Musik & Bildung (1992) genannt und darin speziell der Beitrag von Peter Becker »Versuchte Nähe — Plädoyer für einen narrativen Musikunterricht« (1992).

te³) oder gar zum Schlüssel für das Verständnis eines Einzelwerkes (z.B. Smetanas Streichquartett *Aus meinem Leben*, 4. Satz). Ein radikaler Verzicht auf Komponistenporträts findet sich unter deutschen Schulbüchern allenfalls in *Sequenzen* (1972 ff.).

Außerhalb des schulischen Musikunterrichts lassen Komponistenbiographien für Erwachsene und Kinder – angesiedelt zwischen nüchterner Faktensuche⁴ und phantasievoll ausgeschmücktem Roman⁵ – erkennen, daß offenbar eine gewisse Neugier besteht, die Schöpfer bekannter Werke genauer kennenzulernen. Am Werk oder an der Bekanntheit des Namens entzündet sich das Interesse am Leben des Urhebers, während im heutigen Musikunterricht offenbar der Blick umgekehrt auf das Werk bzw. Schaffen durch die Biographie (bzw. das Porträt) gelenkt werden soll.

1.1 Exkurs: Didaktische Reflexionen zur Komponistenbiographie aus DDR-Sicht

Die offensichtliche Selbstverständlichkeit, mit der das Komponistenporträt in den Musikunterricht einbezogen wird, findet ihre Entsprechung im Mangel kritisch reflektierender Aufsätze zum Thema. Vor diesem Hintergrund soll ein Beitrag von S. Freitag (1983) knapp vorgestellt werden, der gerade aus der historischen wie politisch-ideologischen Distanz der DDR-Zeit heraus Ansätze für das Überdenken der didaktischen Relevanz des Komponistenporträts im Musikunterricht liefert – zugleich ein Stück gesamtdeutsche Fachgeschichte.

Der Stellenwert biographischen „Stoffes“ im zentralistischen Musikunterricht der DDR war in der unterrichtlichen Praxis grundsätzlich nicht wesentlich verschieden von der skizzierten Situation in der alten Bundesrepublik. Gemäß der gesellschaftspolitischen Funktionalisierung der schulischen „Erziehung“ wurden jedoch abweichende Akzente hin-

3 Gerade diese illustrative Funktion machte das Komponistenportrait zu einem traditionellen Bestandteil der Schulfunkangebote für den Musikunterricht. In Hörspielform lassen sich Episoden aus dem Leben eines Musikers und Werkeinführung in idealer Weise miteinander verbinden. Dieselbe Konzeption findet sich ebenfalls in zahllosen CDs und MusiCassetten der einschlägigen Tonträgerproduzenten (z.B. die Serie *Wir entdecken Komponisten* der Deutschen Grammophon).

4 Ein prominentes Beispiel mit großer Breitenwirkung liegt in Wolfgang Hildesheimers Mozart-Biographie vor (Frankfurt a. M. 1977).

5 Typischer Vertreter aus der Gruppe traditioneller Jugendbücher ist das romantisierende Mozart-Buch *Donnerblitzbub Wolfgang Amadeus* von Rotraut Hinderks-Kutscher (München o.j.).

sichtlich der Auswahl berücksichtigter Persönlichkeiten und der didaktischen Legitimation der Behandlung von Komponistenbiographien gesetzt.⁶ Die im Musikunterricht vorzustellenden Komponisten – ausnahmslos Männer – waren weitgehend vorgegeben.⁷

Die Funktionen, die Freitag der Komponistenbiographie im Musikunterricht zuweist, lassen sich in Ansätzen – von ideologischen Einschränkungen und Einfärbungen abgesehen – sowohl auf die zeitgleiche Praxis im westlichen Deutschland als auch auf die heutige Situation übertragen:

- ◆ Motivation musikalischen Lernens: „Bei jüngeren wie bei älteren Schülern erzeugen oftmals schon wenige biographische Fakten Interesse für das zu erarbeitende Werk oder Lied“ (Freitag 1983, S. 204). Dabei müsse die Altersspezifik der zu gebenden biographischen Hinweise beachtet werden.⁸
- ◆ Vertiefung des Kunsterlebnisses: Der für die DDR-Musikpädagogik zentrale Begriff „Kunsterlebnis“ wird hier in Abhängigkeit vom Wissen um „den Zusammenhang von Künstlerpersönlichkeit, Gesellschaft und Werk“ gesehen (a.a.O., S. 204). Erreicht werde das gesetzte Ziel eines vertieften Kunsterlebnisses durch eine „gerichtete Auswahl“ der biographischen Fakten (ebd.). Nach

6 So forderte S. Freitag typischen Argumentationsmustern folgend: „Wenn wir im Sinne des *VIII. Pädagogischen Kongresses* und der *Zentralen Direktorenkonferenz* der höheren Erziehungswirksamkeit unseres Unterrichts unsere volle Aufmerksamkeit schenken, dann macht es sich auch erforderlich, über Auswahl und Vermittlung musikbiographischen Stoffes nachzudenken. Es gilt, die darin enthaltenen vielgestaltigen erzieherischen Potenzen ganz im Sinne der sozialistischen Persönlichkeitsbildung zu erkennen und zu nutzen« (Freitag 1983, S. 207). Die Argumentation ist in dem Sinne DDR-typisch als sie sich politisch opportuner Argumentationsstränge bedient, um für ein musikpädagogisches Anliegen zu werben.

7 Ausgehend von der Analyse des Lehrplans für die Klassen 5 bis 10 konstatierte Freitag: Es „erfolgt eine Festlegung auf neun Komponisten des bürgerlich-humanistischen Erbes, fünf Komponisten der DDR und vier der Sowjetunion“ (1983, S. 203). Unter zusätzlicher Einbeziehung der Lehrbücher waren es „weit über 30 Persönlichkeiten des Musiklebens des 18. bis 20. Jahrhunderts“, die Berücksichtigung fanden (ebd.).

8 Die durch den Autor angeführten Beispiele dürften für die heutige Zeit und Schüलगeneration als überholt angesehen werden. Und schenkt man Zeitzeugen Glauben, so sind Freitags euphemistische Aussagen zur Wirksamkeit biographischer Informationen als Motivationsauslöser selbst zur Zeit ihrer Entstehung wohl nicht immer kongruent zum damaligen Schulalltag gewesen: „Auch das Erlernen von Liedern kann durch Anmerkungen zu Textdichtern oder bzw. und Komponisten außerordentlich motiviert werden. Man denke etwa an die revolutionären Lieder 'Ich trage eine Fahne oder 'Du hast ja ein Ziel vor den Augen', bei deren Einführung wenige Fakten zum kämpferfüllten Leben der Autoren (E. Schmidt bzw. L. Fürnberg) die Lernbereitschaft entwickeln können“ (ebd.).

heutiger Sichtweise ließe sich etwas zurückhaltender formulieren, daß biographische Informationen Einfluß gewinnen können auf die Rezeption von Musik, womit ein qualitativ nicht festgeschriebenes wechselseitiges und variables Beziehungsgefüge angedeutet wäre.

- ◆ Entwicklung historischen Denkens: „Historisches Denken zielt auf das Erfassen von Zusammenhängen unter den Klassenverhältnissen früherer gesellschaftlicher Formationen und gipfelt im Erkennen des gesetzmäßigen Verlaufs der Geschichte, der zur Herrschaft der Arbeiterklasse führt. Es ist Methode und eine Bedingung sozialistischen Geschichtsbewußtseins. Nun mag die Frage entstehen, ob der Musikunterricht solch anspruchsvollen Zielen dienen kann und ob dies zu seinen Aufgaben gehört“ (a.a.O., S. 205).

Freitag beantwortet diese rhetorische Frage selbst, indem er auf die besondere Eignung des Musikunterrichts für die Förderung „historischen Denkens“ hinweist, Befreit man die Argumentation von den plakativen politischen Verbeugungen gegenüber den damaligen Machthabern, so kommt eine konsensfähige Legitimation für die Komponistenbiographie im Musikunterricht zum Vorschein: In den Lebensumständen einzelner Persönlichkeiten spiegelt sich Geschichte wider, wird Geschichte lebendig. Daß dabei realistische Beschreibung statt Idealisierung und faktische Richtigkeit statt Fortschreibung von Mythen zu fordern ist, sollte selbstverständlich sein und wird auch von Freitag reklamiert.

- ◆ Charakterliche und moralische Vorbildwirkung: „Hierin zeigt sich eine wesentliche Potenz des Biographischen, die andere Wissensstoffe des Musikunterrichts – – nicht haben können“ (a.a.O., S. 205). Freitag denkt hier an vorbildliche Charaktereigenschaften wie „Schostakowitschs leidenschaftliche Vaterlandsliebe“ oder „die Bescheidenheit des großen Haydn“ (ebd.). Angesichts einer musikwissenschaftlichen Forschung, die in oftmals ernüchternder Weise Komponistenpersönlichkeiten „vom Podest heruntergeholt“ hat und zeigte, daß die Prominenten keineswegs außerordentlich sympathische oder charakterlich makellose Persönlichkeiten gewesen sein müssen, sondern Menschen mit allen denkbaren Charakterfacetten waren, läßt sich diese Funktion heute nicht mehr aufrechterhalten. Es ist aber zu bedenken, daß die regelrechte „Verehrung“ von Vorbildern in der DDR systematisch betrieben wurde und der Musikunterricht hierin eine politisch opportune Praxis zur eigenen fachlichen Legitimation funktionalisierte.

Die Ausführungen von Freitag reflektieren gerade in ihrer vergleichsweise zurückhaltenden politischen Einbindung der Komponistenbiographie in den Musikunterricht die Tendenz, die weitenteils festzustellen ist: Biographien werden nicht um ihrer selbst willen, sondern als Mittel zu unterrichtlichen Zwecken eingesetzt.

1.2 Thesen zum gegenwärtigen Stellenwert der Komponistenbiographie im Musikunterricht

Überschaut man das Angebot aktueller Schulbücher für das Fach Musik, so lassen sich folgende Thesen für die Einbeziehung biographischer Informationen über Komponisten formulieren:

- ◆ Biographische Darstellungen finden sich fast ausschließlich zu Komponisten, selten zu Interpreten; für die ausgewählten Persönlichkeiten ist charakteristisch, daß sie männlichen Geschlechts sind, vorzugsweise aus dem abendländischen Kulturraum stammen und der sog. „E-Musik-Tradition“ verhaftet sind. Hingegen bleiben beispielsweise Frauen oder afrikanische Komponisten weitgehend unberücksichtigt.
- ◆ Komponisten werden in ihren spezifischen historischen und gesellschaftlichen Lebensumständen porträtiert, wobei die menschlichen Züge betont werden, statt einem Geniekult zu huldigen.
- ◆ Die vorgestellten Persönlichkeiten dienen als musikhistorische Fixpunkte und werden jeweils mit konkreten Werken verbunden eingeführt.

Unterrichtlich problematisch scheint am Komponistenporträt (im Sinne einer unterrichtlichen Fokussierung einer einzelnen Biographie) die üblicherweise gegenüber dem Musikunterricht divergierende Interessenlage der Schülerschaft. Während die Starbiographien in *Bravo ui.* Jugendzeitschriften von Jugendlichen förmlich verschlungen werden, ruft der perückengeschmückte Kopf eines längst verblichenen Komponisten in einem Schulbuch Desinteresse hervor: Wen interessiert schon ein Mozart wenn es die *Backstreet Boys* und *Spice Girls* gibt?! Die Komponistenbiographie ist also offenbar kein Königsweg (mehr?) zu historischer Musik und muß selbst um Schülerinteresse buhlen.⁹ Anknüpfungspunkte zu Tagesaktualitäten oder zur Lebenswelt der

9 Mir scheint dieser Trend durchaus typisch für eine zunehmende ahistorische Blickweise auf die Gegenwart wie sie in unserer Gesellschaft und vor allem bei der jüngeren Generation anzutreffen ist. [GM]

Schüler könnten hier möglicherweise zu didaktischen „Zündfunken“ werden.¹⁰

2 Biographischer Zugang zur Musik: eine empirische Studie

Nach unserem Verständnis besteht eine wesentliche Aufgabe des Musikunterrichts an allgemeinbildenden Schulen darin, Schülerinnen und Schülern neue Erfahrungen mit Musik zu ermöglichen. Dieses Anliegen setzt jedoch als notwendige Bedingung voraus, daß die Bereitschaft geschaffen wird, sich auf derartige Erfahrungen überhaupt einzulassen. Dieses unterrichtliche Grundproblem hat für den Musikunterricht zu vielfältigen Vorschlägen geführt, die beispielsweise die Unterrichtsinhalte (Einbezug der Musik des Schülerfreizeitbereichs u.a.), Unterrichtsmethoden (vor allem im Kontext handlungsorientierten Musikunterrichts), Rahmenorientierungen des Unterrichts (z.B. Schülerorientierung) oder schulorganisatorische Maßnahmen (z.B. fächerübergreifende Projekte, außerunterrichtliche Aktivitäten) betrafen.

Innerhalb eines größeren Forschungsrahmens, der alternative Zugangsweisen zur Musik umfaßt, ging es bei der vorgestellten Studie darum, Hinweise dafür zu erhalten, ob Schülerinnen und Schüler durch die Kenntnis der Biographie eines Komponisten Interesse an dessen Musik bekommen.

2.1 Problemstellung

Es erscheint plausibel, daß Bezüge zwischen Komponistenbiographie und Werk oftmals zu einem besseren Werkverständnis führen können oder vielleicht sogar erst die Bereitschaft schaffen, sich auf ein bestimmtes vorher abgelehntes Werk einzulassen. Notwendige Voraussetzungen dabei sind, daß die Biographie überhaupt zur Kenntnis genommen wird und sie beim Rezipienten ein weiterführendes Interesse weckt.

In einer empirischen Studie wollten wir der Frage nachgehen, ob es in diesem Sinne tatsächlich Transfereffekte von der Komponistenbiogra-

10 Die Schallplattenbranche setzt auf ähnliche Strategien in der Vermarktung klassischer Werke: Für Hardrock-Fans gibt es *Hardcore Classics* mit einem schweren Motorrad auf dem Cover, im Stile der erfolgreichen Serie *Kuschelrock* kommen zahlreiche Klassiksampler mit *Sensual Classix* (o.ä.) daher, und für den Homosexuellen gibt es Koppelungen mit Werken homophiler Komponisten (vgl. Venske 1996).

phie zum Gesamtschaffen eines Komponisten gibt. Unsere Ausgangsfrage lautete:

Ist es möglich, durch eine ansprechend präsentierte Komponistenbiographie bei Schülern Interesse am Werk des betreffenden Komponisten zu wecken bzw. die Bereitschaft zur Beschäftigung mit seinen Kompositionen?

„Interesse“ bzw. „Bereitschaft“ zur weitergehenden Beschäftigung mit dem Werk werden dabei als notwendige nicht jedoch als hinreichende Bedingungen für den Musikunterricht angesehen. Die Einbeziehung biographischer Aspekte in den Musikunterricht wurde damit ausdrücklich funktionell eingebunden: Nicht um das Lernen biographischer Daten sollte es gehen, sondern um die Suche nach einem Weg, einem Schlüssel, Schülerinnen und Schülern einen Zugang zu historischer Musik zu eröffnen.

Angesichts fehlender aussagekräftiger Forschungsbeiträge bezüglich dieser Fragestellung¹¹ sollte es sich um eine Studie explorativen Charakters handeln. Als Beispiel wurde die Biographie Wolfgang Amadeus Mozarts gewählt. Zunächst war geplant, in allen beteiligten Klassen eine Unterrichtsreihe zum Thema „Mozart“ durchzuführen, wobei Mozarts rätselhafter Tod und sein musikalisches Spätwerk in den Vordergrund gerückt werden sollten. Durch Vor- und Nachtests könnten durch die Unterrichtssequenz verursachte Einstellungsänderungen aufgespürt werden. Den Plan ließen wir jedoch wieder fallen; problematisch erwies sich die Operationalisierung der Unterrichtsreihen. Um vergleichbare Ergebnisse zwischen den beteiligten Klassen zu erreichen, hätten alle Unterrichtsreihen in nahezu identischer Form ablaufen müssen. Abgesehen davon, daß dies kaum sicherzustellen wäre¹², hätte es auch zu einer großen Zusatzbelastung seitens der beteiligten Lehrkräfte geführt. Wir entschlossen uns deshalb, statt einer Unterrichtsreihe einen auf Unterrichtslänge gekürzten Film einzusetzen:

11 Äußerlich betrachtet weist die Fragestellung gewisse Ähnlichkeiten mit der wohlbekannten „Prestigesuggestion“ auf, bei der die Beurteilung eines Musikstückes durch gezielte Zusatzinformationen (beispielsweise über den Urheber des zu beurteilenden Werkes) manipuliert wird (vgl. z.B. Rösing 1995). Im Falle unserer Studie wird jedoch eine unterschiedliche Blickrichtung gewählt: Wir greifen nicht auf ein gefestigtes Prestigepotential eines Komponisten zurück, das auf einzelne Musikwerke übertragen wird, sondern wir versuchen zunächst ein auf der Biographie *des* Komponisten gründendes Interesse bei den Probanden aufzubauen und hieran anschließend einen Transfereffekt auf Musikurteile zu überprüfen.

12 Ein akzeptables Verfahren wäre die Verwendung standardisierter Lehrmaterialien gewesen, was jedoch den zeitlichen Rahmen der Vorbereitungsphase der Studie gesprengt hätte:

Amadeus von Milos Forman. Dabei kann an dieser Stelle nicht auf die kritischen Aspekte hinsichtlich einer künstlerisch überformten und zugleich sachlich verfälschenden Biographie einer realen historischen Persönlichkeit eingegangen werden...

Die Wahl gerade dieses Filmes lag vor allem darin begründet, daß die Rezeption des Films Mitte der 80er Jahren gezeigt hatte, daß hier ein Mozart-Film vorliegt, der ganz offensichtlich auch Jugendliche anspricht: 1984/85 löste der Film eine regelrechte „Amadeus-Welle“ aus, die mit Falcos Hit *Rock me, Amadeus* und dem discotauglichen „Amadeus-Look“ auch wirtschaftlich reüssierte.¹³ Die grundsätzliche Akzeptanz des Films bei den Versuchsklassen war für unsere Untersuchung notwendig, weil es uns darum ging den positiven Effekt zu untersuchen, daß ein „interessanter“ biographischer Film das Schülerinteresse wecken und nicht ein „uninteressanter“ Film zum gegenteiligen Effekt führen sollte.

Die Länge des Films *Amadeus* (160 Minuten) schloß es aus, den Film im Unterricht in vollem Umfang vorzuführen. Es wurde deshalb eine Kurzversion erstellt, die sich schwerpunktmäßig auf die späten Wiener Jahre konzentrierte und hier vor allem auf die Entstehung des *Requiem* KV 626. Diese Schwerpunktsetzung erschien uns einerseits sinnvoll, um die inhaltliche Konsistenz des Films zu wahren, andererseits ließ sich so das Schülerinteresse auf das *Requiem* fokussieren.¹⁴

Nun sind natürlich Spielfilm und Musikunterricht keinesfalls gleichzusetzen bzw. kompatibel. Sollte sich jedoch zeigen, daß ein attraktiver biographischer Spielfilm wie *Amadeus* die fraglichen Effekte erzielen kann, so wäre dies ein Plädoyer für das Unterrichtsmedium Film¹⁵ und zugleich eine Herausforderung an eine entsprechend attraktive und originelle Einbeziehung von Biographien in den Unterricht.

2.2 Forschungsleitende Fragestellungen

Dem explorativen Charakter der Studie folgend standen keine Signifikanzprüfungen im Zentrum der Untersuchung. Die Forschungsleitfra-

13 Zur Rezeption von *Amadeus* vgl. Maas (1993).

14 Gerade die Requiem-Sequenz würde sich jenseits unserer Studie gut eignen, den Aspekt geschichtsverfälschender Darstellung in *Amadeus* für den Unterricht zu thematisieren.

15 Einer thematisch verwandten Fragestellung gingen unlängst Geringer, Cassidy & Byo (1996) nach, indem sie den Einfluß zweier Filmepisoden aus Walt Disneys Film *Fantasia* auf die Rezeption der zugrunde gelegten Musik (Dekas *Der Zauberlehrling*, J. S. Bach *Toccat und Fuge d-moll*) untersuchten.

gen wurden demnach auch nicht als zu prüfende Hypothesen aufgefaßt, sondern als Beschreibung erwarteter Effekte im Sinne einer zu evaluierenden Unterrichtskonzeption (vgl. Maas 1992). Im einzelnen gingen wir folgenden Annahmen nach:

1. Die Probanden schätzen die Verwendung des Mediums Video im Musikunterricht positiv ein.
2. Durch den Film werden sowohl die historische Person Mozart als auch deren Kompositionen positiver bewertet.
3. Die Begegnung mit Werken Mozarts innerhalb der Filmhandlung führt zur positiveren Einschätzung dieser Werke durch die Probanden.
4. Durch den Versuchsfilm erweitern die Probanden ihr Wissen über biographische Details des Komponisten Mozart.

2.3 Untersuchungsdesign und -instrumentarium

Für unsere Studie wählten wir ein einfaches Design mit Vortest und nahezu identischem Nachtest, die die Filmvorführung als eigentliche Versuchsphase (treatment) einrahmten. Im *Vortest* (s. Anhang) waren zunächst einige Persönlichkeitsdaten abzufragen (Geschlecht, Alter, musikalische Vorbildung). Daran anschließend wurden „Vor-Urteile“ über W.A. Mozart und seine Musik mit insgesamt vier Fragen erhoben. Abschließend waren acht Hörbeispiele zu bewerten, die jeweils mit Komponist und Werkname ausgewiesen waren. Der *Nachtest* (s. Anhang) verzichtete aus einleuchtendem Grund auf die Frage zur musikalischen Vorbildung. (Die Fragen zum Vornamen bzw. Geburtsdatum dienten der Zuordnung der beiden Testbögen zu den jeweiligen Probanden.) Erweitert wurde der Nachtest um Fragen zum zwischenzeitlich gesehenen Film bzw. zur Bewertung des Videoeinsatzes.

Zur Datengewinnung wurde eine Mischung quantitativ skaliertes Items und qualitativer Aufgabenstellungen gewählt. Beispielsweise wurde die Wertschätzung des Komponisten Mozart bzw. das biographische Vorwissen durch einen freien Text („4. Was weißt Du von dem Komponisten Wolfgang Amadeus Mozart?“) und zwei Satzergänzungstests (5. »An Mozart finde ich besonders gut...« und »Wenn ich Mozart gewesen wäre...«) erfaßt, während die werkbezogenen Einschätzungen als absoluter Punktwert im Intervall 0-12, als Satzergänzungstest und als Zensurenwertung innerhalb einer Abfolge von acht Hörbeispielen erhoben wurden. Die abschließende Benennung eines Lieblingsstückes

aus diesen Hörbeispielen fungierte als Kontrollfrage für die Zensierungsaufgabe.¹⁶

Die Auswahl der acht vorgespielten Musikbeispiele erfolgte in Hinblick darauf, daß erkennbar werden sollte, ob durch den Film *Amadeus* eine Wertungsänderung bezüglich konkreter Kompositionen Mozarts bewirkt wird. Hierfür war es notwendig, den Probanden jeweils mitzuteilen, von welchem Komponisten das zu beurteilende Musikwerk stammte. Vier Werken Mozarts wurden vier Werke anderer Komponisten (quasi als Distraktoren) gegenübergestellt. Die Anzahl ergab sich als Kompromiß zwischen wünschenswerter stilistischer Vielfalt und notwendiger zeitlicher Eingrenzung dieses Subtests. Von Mozart wurden nach dem Kriterium einer großen stilistischen Bandbreite ausgewählt (und ggf. musikalisch vertretbar gekürzt):

- ◆ Serenade G-dur KV 525 *Eine kleine Nachtmusik*, Anfang 1. Satz (populäre Instrumentalmusik, schneller Satz)
- ◆ Klavierkonzert C-dur KV 437, 2. Satz (populäres Konzert unter dem Titel *Elvira Madigan*, langsamer Satz)
- ◆ Die Hochzeit des Figaro, Finale (Oper – und dadurch möglicherweise für Schüler eher ungeliebte „Hörkost“)
- ◆ Requiem KV 626, *Confutatis* (im Film *Amadeus* ein dramaturgisch herausgehobener Werkausschnitt: Mozart diktiert ihn – wider allen historischen Fakten – stimmenweise Salieri in die Feder).

Das „Kontrastprogramm“ setzte sich zusammen aus Werken, die eine –für die Ohren der Schüler – mehr oder weniger große Ähnlichkeit zur Musik Mozarts aufweisen sollten:

- ◆ Händel: Concerto grosso op. 3,1, 3. Satz (Instrumentalmusik auffallend anderer Epochenstilistik)
- ◆ Beethoven: 1. Klavierkonzert, Anfang 3. Satz (Konzert, vom Idiom her Mozart nicht unverwandt)
- ◆ A. Salieri Konzert für Flöte und Oboe, 2. Satz (Salieri ist die Hauptperson in *Amadeus*)
- ◆ Friedrich Gulda: Für Paul, Anfang (Klavier solo, stilistisch zwischen Romantik, Pop und Jazz angesiedelt, erfahrungsgemäß bei Schülern beliebt).

16 Gerade die Satzergänzungstests ließen den Probanden Freiraum, die Antwort in eine selbst gewählte Richtung zu lenken. Dies war auch im Sinne einer explorativen Anlage der Studie durchaus erwünscht. Beispielsweise konnten Probanden den Satzanfang „Wenn ich Musik von Mozart höre...“ sowohl hinsichtlich einer eigenen Befindlichkeit fortsetzen („fange ich an zu träumen“) als auch auf eine Handlung verweisen („schalte ich das Radio ab“). Aus den im Rahmen der Testdurchführungen genannten Satzergänzungen ließen sich eventuell für spätere Testfassungen Item-Inventare entwickeln.

Die Einbeziehung einer Komposition Antonio Salieris erfolgte vor dem Hintergrund, daß dieser Komponist die Zentralfigur des Films *Amadeus* – und erst recht des gleichnamigen Theaterstückes – darstellt. Allerdings wird Salieri keineswegs als Sympathieträger in die Handlung einbezogen, sondern ausdrücklich als solider aber etwas langweiliger Musiker dem Genie Mozart gegenübergestellt. Mithin ist nicht zu erwarten, daß der Film per se zu einer größeren Wertschätzung der Musik Salieris bei den Probanden führen wird, sondern allenfalls ein erstes Interesse an der bislang unbekanntenen Person Salieris wecken mag.

Die an der Studie beteiligten Lehrpersonen erhielten schriftliche Informationell zu unserem Anliegen und zur Durchführung des Tests. Außerdem wurden Sie um eine formlose schriftliche Rückmeldung über die Durchführungsbedingungen (z.B. Aufmerksamkeit der Klasse) gebeten. Diese Möglichkeit wurde jedoch nicht genutzt, sondern es erfolgten in Ausnahmefällen mündliche Rückäußerungen.

3 Auswertung und Interpretation der Daten

Dem Anspruch der Studie entsprechend wurde das Datenmaterial explorativ ausgewertet und keine prüfstatistischen Prozeduren angewendet. Vor allem durch das Verfahren der Clusteranalyse wurde versucht, zu differenzierten Aussagen über die Stichprobe zu gelangen.

3.1 Beschreibung der Stichprobe

Im Juli 1996 wurden an insgesamt 5 Schulen im Raum Halle (3 Gymnasien, 2 Sekundarschulen, vgl. Tab, 1) insgesamt 273 Schüler der Klassenstufen 8 bis 10 dem Test unterzogen. Die Schüler der Sekundarschulen¹⁷ stellten 88 Vpn (1a 32,2 %) und die des Gymnasiums 185 Vpn (67,8 %) der Probanden. Die Verteilung nach dem Geschlecht weist eine ausgeglichene Verteilung auf (Jungen: 116 Vpn 42,5 %, Mädchen: 157 Vpn 1a 57,5 %).

17 Sekundarschule bezeichnet in Sachsen-Anhalt die institutionelle Kombination von Haupt- und Realschule. Innerhalb der jeweiligen Schule erfahren die Bildungswege in der Regel eine klassenmäßige Teilung.

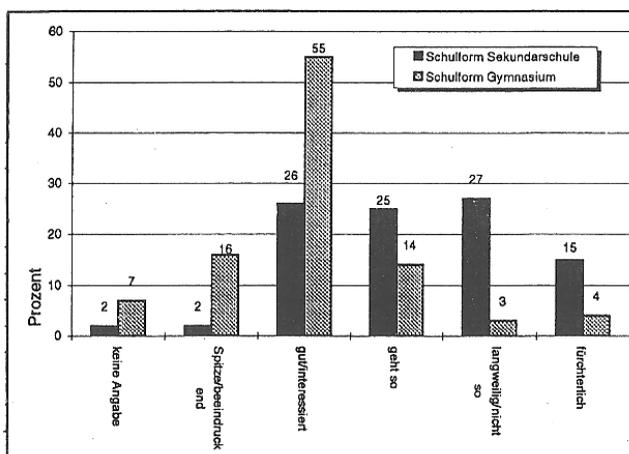
Tab. 1: Verteilung über die Schultypen

Schultyp	Anzahl der Vpn	Klassenstufe	Anzahl der Klassen
Sekundarschule	88	8	4
		9	1
Gymnasium	185	8	2
		9	3
		10	1

3.2 Allgemeine Filmrezonanz

Zuerst sollte die Frage nach der allgemeinen Filmrezonanz unter den Schülern näher betrachtet werden. Die Ergänzungen zu dem Satzanfang „*Ich fand den Film ..*“ konnten in der Auswertung in die in Abb. 1 wiedergegebenen Antwortkategorien klassifiziert werden. Hierbei zeigt sich, daß die Mehrheit der Gymnasialschüler (55 % = 101 Vpn) den Film mit *gut/interessant* beurteilen. Zwei kleinere ähnlich große Gruppen ordnen sich mit jeweils wachsendem bzw. sinkendem Gefallen links und rechts daneben an. An der Sekundarschule hingegen bilden sich drei in etwa gleichgroße Gruppen des Filmgefallens aus.

Abb. 1: „Wie hat Dir der Film gefallen?“ Verteilung nach Schultypen



Die weitgehend positiven Reaktionen auf den Film zeigen, daß mit *Amadeus* offenbar tatsächlich ein Film gewählt wurde, der bei den meisten Schülern „gut ankommt“ im Sinne der Fragestellung unserer Untersuchung.

3.3 Beziehungen zwischen Filmwertung und Musikwertung

In der Untersuchung des Zusammenhangs zwischen der Beurteilung des Films und einer möglichen Beeinflussung der Meinungen der Schüler in bezug auf die Wertschätzung Mozartscher Musik standen zunächst drei Angaben im Mittelpunkt des Interesses. Dies waren:

1. Variable: *Filmwertung*

Die Satzergänzung zu der Formulierung: „*Ich fand den Film ...*“
(1=*Spitze/beeindruckend*, 2=*gut/interessant*, 3=*geht so*, 4=*angweilig*, 5=*fürchterlich*)

2. Variable: *Musikwertung im Vortest (VT)*

Item: „*Wie gefällt Dir die Musik von Mozart? Gib ihr eine Punktzahl zwischen 12=Spitze und 0=totaler Schrott.*“

3. Variable: *Musikwertung im Nachtest (NT)*

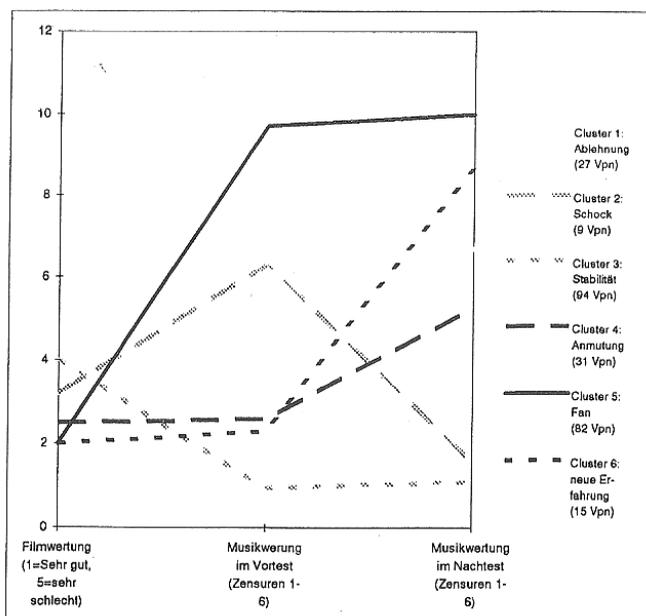
Item: „*Wie gefällt Dir die Musik von Mozart? (Punktwertung zwischen 12 und 0)*“

Die Auswertung erfolgte mittels einer Clusteranalyse. Im Zuge der Analyse wurden sechs Cluster gebildet (vgl. Abb. 2).

Cluster 1 *Ablehnung* (27 Vpn): In diesem Cluster bewerten die Schüler den Film negativ. Für 14 Probanden bedeutet die Musik Mozarts sowohl vor als auch nach dem Film ein extrem negatives Erlebnis.

Cluster 2 *Schock* (9 Vpn): Den Schülern in diesem Cluster gefällt der Film im wesentlichen nicht. Der Cluster streut in dieser Variablen jedoch sehr (2mal *gut/interessant*). Gemeinsam ist diesen Schülern jedoch eine wesentlich schlechtere Bewertung der Musik Mozarts nach der Filmrezeption (Wertungsabfall von 6,3 auf 1,5). Offenbar dokumentiert sich in diesen Fällen eine umgekehrte Filmwirkung gegenüber der durch den Versuch intendierten.

Abb. 2: Cluster: „Film- und Musikwertung“



Cluster 3 stabil (94 Vpn): In diesem zahlenmäßig stärksten Cluster beurteilt die Mehrheit der Schüler den Film positiv (45mal *gut/interessant*, 25mal *geht so*, 9mal *Spitze/beeindruckend*, 9mal *langweilig*). Die Musikbewertung zeichnet sich durch eine mittlere Stabilität (durchschnittlich 6,6, möglicher Maximalwert ist 12) aus. Bei den Schülern in diesem Cluster kann kein Einfluß des Films auf den Grad der Wertschätzung gegenüber der Musik Mozarts festgestellt werden.

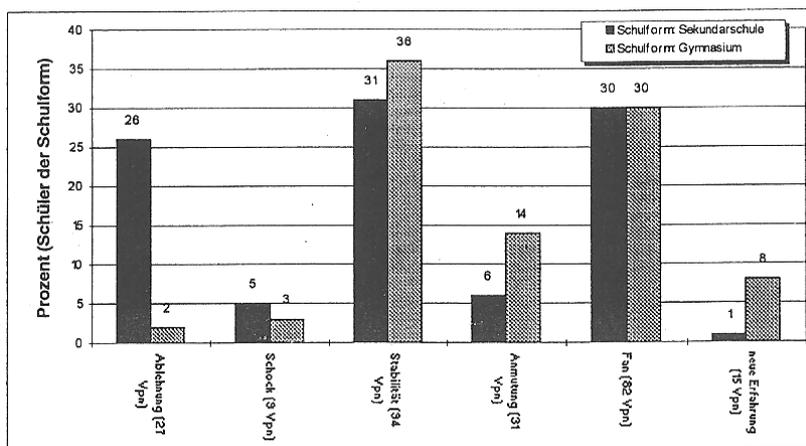
Cluster 4 Anmutung (31 Vpn): In diesem Cluster scheint der Filmeinsatz einen wesentlichen Effekt im Sinne der Untersuchungshypothesen hervorgerufen zu haben. Die Mehrzahl der Schüler nimmt den Film positiv auf (22 mal *gut/interessant* von 31 Vpn). Die Musik Mozarts wird nach dem Film wesentlich positiver beurteilt als davor (Wertungssteigerung von 2,6 auf 5,6).

Cluster 5 Fan (82 Vpn): Diese Schüler beurteilten bereits im Vortest die Musik Mozarts außerordentlich wohlwollend (Clustermittelpunkt 9,6). Nach einem positiv bewerteten Film (22 mal *Spitze/ beeindruckend*, 42 mal *gut/interessant*) erfährt Mozarts Musik eine ebenso gute Bewertung. Auf Grund der bereits im Vortest außerordentlich positiven Einschätzung der Musik wirkt in diesem Cluster ein Deckeneffekt.

Cluster 6 neue Erfahrung (15 Vpn): Bei 15 Schülern bewirkt der Film offenbar eine extrem ausgeprägte Modifikation ihrer Einstellung zur Mozartschen Musik. Der Film wird mit *gut/interessant* bewertet. Von einem anfänglichen Punktwert von 2,4 im Vortest erfahren die Klangbeispiele im Nachtest schließlich eine wesentliche Aufwertung mit 8,7 Punkten.

3.4 Verteilung der Cluster *Film- und Musikwertung* auf die Schulformen

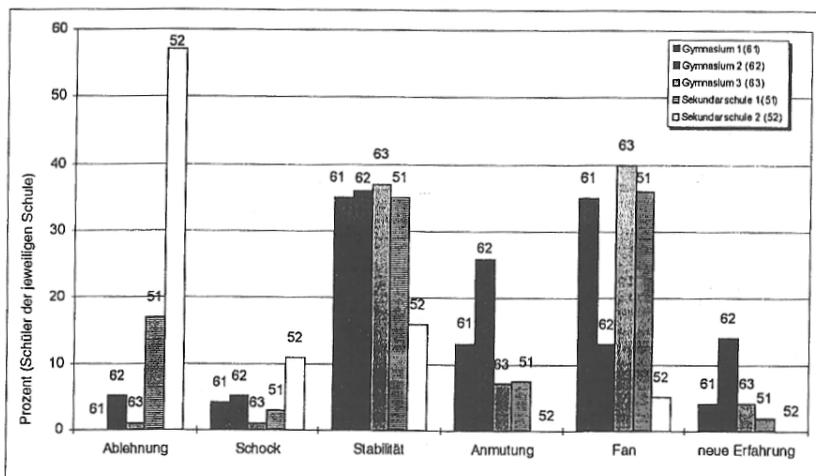
Abb. 3: Cluster: „Musikwertung“



Im folgenden soll dargestellt werden, wie sich die verschiedenen Cluster der *Film- und Musikwertung* auf die einzelnen Schulformen verteilen. An den Gymnasien bietet der Einsatz des Films offenbar die besten Chancen die Einstellung der Schüler zur Musik Mozarts positiv zu prägen, denn in den Clustern *Anmutung* und *neue Erfahrung* finden sich insgesamt etwa ein Fünftel der Gymnasialschüler. Offenbar gelingt es in diesen Fällen leichter, durch den Unterrichtseinsatz des Films Einstellungen zu beeinflussen. Annähernd gleich groß fallen die Anteile für die beiden Schulformen in den Clustern *stabil* und *Fan* aus. Mit jeweils einem guten Drittel der jeweiligen Gesamtzahl von Schülern und einer mehrheitlich positiven Filmbeurteilung finden sich hier etwa zwei gleichgroße Schülergruppen, die den Film positiv bewerten, sich jedoch hinsichtlich der Musikbeurteilung stark voneinander unterscheiden (*stabil* = 6 Punkte *Fan* = 10 Punkte). Problematisch erscheint dagegen die starke Ausprägung des Clusters *Ablehnung* im Bereich der Sekundarschule. Es wäre jedoch unangemessen hieraus den Schluß zu ziehen,

der Filmeinsatz wäre in der Sekundarschule grundsätzlich unwirksam. Vielmehr spiegeln sich wegen der kleinen Stichprobe im Cluster *Ablehnung* im wesentlichen die Urteile der Sekundarschule 2 wider.¹⁸ Eine nähere Betrachtung der anderen Klassen der Sekundarschule 1 stellt ein differenzierteres Bild dar. Die quantitative Verteilung dieser Klassen über die Cluster weist Ähnlichkeiten zu den Gymnasien auf (vgl. Abb. 4). So ergibt sich in den Clustern *stabil* und *Fan* eine vergleichbare Wichtung hinsichtlich der quantitativen Verhältnisse. Auffällig hingegen ist der deutlich geringer ausfallende Anteil von Sekundarschülern in den Clustern *Anmutung* und *neue Erfahrung*. Offenbar gelingt es an der Sekundarschule nicht so leicht, durch den Filmeinsatz Einstellungen zur Musik zu beeinflussen.

Abb. 4: Cluster: „Musikwertung“ – Verteilung über die Schulen



3.4 Cluster *Film-/Musikwertung* und Instrumentalspiel

Insgesamt spielen 23,8 % der Schüler (65 Vpn) ein Instrument. Davon +sind 54 Gymnasialschüler.

Die Mehrzahl der Instrumentalisten – absolut wie relativ – befindet sich im Cluster *Fan*. Bei diesen Probanden handelt es sich hauptsächlich um *Klavierspieler* oder *Streicher*, die zumeist eine mehrjährige –

18 In der Sekundarschule 2 konnte lediglich eine Klasse dem Test unterzogen werden. Als problematisch erwies sich dabei die aktuelle Unterrichtssituation. Dies schlägt *sich* in der deutlichen Ausprägung des Clusters *Ablehnung* gerade durch diese Klasse nieder.

vermutlich traditionelle - instrumentalpraktische Ausbildung (durchschnittlich 5,3 Jahre) besitzen. Weitere Schwerpunkte in diesem Cluster bilden *Keyboarder*, *Gitaristen* und *Blockflötisten*. Grundsätzlich läßt sich konstatieren, daß fast alle Probanden mit langjähriger Instrumentalausbildung von diesem Cluster erfaßt werden.

Die Instrumentalisten des Clusters *stabil* spielen ebenfalls zumeist *Keyboard*, *Gitarre* oder *Flöte*. Allerdings befinden sie sich zumeist noch im Stadium des Anfangsunterrichts (durchschnittlich 3,1 Jahre).

Tab. 2: Verteilung der Instrumentalisten über die Clusteranalyse *Film- und Musikwertung*

Cluster	Anzahl insgesamt	davon Instrumentalisten
Cluster 1 <i>Ablehnung</i>	27	0
Cluster 2 <i>Schock</i>	9	2
Cluster 3 <i>stabil</i>	94	21
Cluster 4 <i>Anmutung</i>	31	4
Cluster 5 <i>Fan</i>	82	29
Cluster 6 <i>neue Erfahrung</i>	15	3

Ob die Wertschätzung der Musik Mozarts durch die erfahreneren Instrumentalisten die Ursache für die Konstanz der Instrumentalausbildung ist oder deren Folge, kann in unserem Zusammenhang nicht geklärt werden. Nimmt man jedoch an, daß Werke Mozarts vornehmlich dem Instrumentalunterricht fortgeschrittener Instrumentalschüler vorbehalten sein dürften bzw. im Keyboard-, Gitarren- oder Flötenunterricht vermutlich eine eher untergeordnete Rolle spielen, so erscheint es nicht abwegig, ein gut Teil der Wertschätzung für die Musik Mozarts auf die eigene künstlerische Auseinandersetzung mit dessen Werken zurückzuführen.

3.5. Cluster Film-/Musikwertung und das Item: *An Mozart finde ich besonders gut ...*

In den Antworten des Vortests wird deutlich, daß bei einem Großteil 1 der Schüler Sprachlosigkeit gegenüber der Persönlichkeit und Musik Mozarts existiert. Bei vielen Schülern offenbart sich hier eine gewisse

Überforderung durch die Fragestellung derart, daß keine Antworten gegeben werden.

Tab. 3: Satzergänzung: *An Mozart finde ich besonders gut* – Angaben im Vor- und Nachtest

Angaben		Cluster 1 <i>Ablehnung</i>	Cluster 2 <i>Schock</i>	Cluster 3 <i>stabil</i>	Cluster 4 <i>Anmutung</i>	Cluster 5 <i>Fan</i>	Cluster 6 <i>neue Erfahrung</i>
	Häufigkeiten:						
keine Angabe	Vortest	8	1	32	19	17	10
	Nachtest	11	2	24	11	12	1
seine Musik	Vortest	0	2	16	0	21	0
	Nachtest	0	0	11	1	14	2
musikalische Genie	Vortest	6	1	29	1	36	1
	Nachtest	7	1	27	10	41	8
Persönlichkeit	Vortest	2	1	5	1	1	0
	Nachtest	1	3	20	6	12	2
Nonsens, sein Outfit	Vortest	2	3	7	8	5	2
	Nachtest	0	0	9	1	3	1
daß er gestorben ist	Vortest	3	1	2	2	2	1
	Nachtest	4	2	3	1	0	0
höre keinen Mozart/ kenne ihn nicht	Vortest	6	0	3	0	2	1
	Nachtest	4	1	0	1	0	0

Das *musikalische Genie* Mozarts ist im Vortest der erste wichtige Nennungsgrund. Offenbar ist dies ein im Unterricht häufiger erwähntes biographisches Detail, das seinen Eindruck hinterließ. Das zweite wesentliche Argument findet sich im Erwähnen *seiner Musik*. Diese wird in den Antworten nicht weiter spezifiziert. Es scheint ein mehr indifferenter Bezugspunkt zu sein.

Nach der Rezeption des Films ist die „Sprachlosigkeit“ bei den befragten Schülern deutlich geringer. Das *musikalische Genie* Mozarts erfährt eine Aufwertung. Die Variable *Persönlichkeit*, die im Vortest kaum von Bedeutung gewesen ist, stellt sich plötzlich als wichtiger Bewertungsgrund dar, Demgegenüber reduziert sich jedoch die Häufigkeit der mehr unverbindlichen Antwort *seine Musik*. Die Anzahl negativ wertender Antworten wie *Nonsens, sein Outfit, daß er gestorben ist* oder *höre keinen Mozart/kenne Mozart nicht* sinkt (vgl. Tab. 3).

3.6 Clusteranalyse „Wertung und Wissen“

In diesem Fall sind wir der Frage nachgegangen, wie sich neben der Bewertung der Mozartschen Musik der Film auf den Wissensumfang zur Person Mozarts auswirkt. Deshalb wurden die Antworten auf die Frage „*Was weißt Du zur Person Mozarts?*“ quantitativ erfaßt, d.h. es wurde bei jedem Schüler die Anzahl der Nennungen zur Person Mozarts festgehalten. Um den Zusammenhang zwischen Filmdarbietung und Musikbeurteilung kennzeichnen zu können, wurden die Häufigkeiten der Lebensfakten mit der Film- wie auch mit der Musikwertung in einer Clusteranalyse miteinander gekoppelt

Folgende Variablen lagen der Clusteranalyse zugrunde:

1. Item: *Filmwertung*
Die Satzergänzung auf die Formulierung: „*Ich fand den Film ...*“ (1=*Spitze/beeindruckend*, 2=*guainteressant*, 3=*geht so*, 4=*langweilig*, 5=*fürchterlich*)
2. Item: *Lebensfakten im Vortest (VT)*
Angabe der Häufigkeiten
3. Item: *Lebensfakten im Nachtest (NT)*
Angabe der Häufigkeiten
4. Item: *Musikwertung im Vortest (VT)*
Frage: „*Wie gefällt Dir die Musik von Mozart?*“
(Punktzahl zwischen 12 und 0)
5. Item: *Musikwertung im Nachtest (NT)*
Frage: „*Wie gefällt Dir die Musik von Mozart?*“
(Punktzahl zwischen 12 und 0)

Auch bei dieser Analyse erwies sich eine Unterscheidung von 6 Clustern als sinnvoll.

Cluster 1 *keine Wirkung* (59 Vpn): In der Filmwertung streut dieser Cluster erheblich (Clusterzentrum bei 2,8). Die Mehrzahl der Schüler (27 Vpn) fand den Film zwar *gut/interessant*, doch zwei weitere gleichstarke Gruppen beurteilten den Film mit *geht so* (13 Vpn) bzw. *langweilig*. Geringe Streuung findet sich jedoch in den anderen Variablen. Die Musik Mozarts wird einer mittleren Bewertung unterzogen, die durch die Filmdarbietung keine Beeinflussung ausweist. Das Wissen

um Mozarts Leben ist im Vor- und Nachtest annähernd gleich schwach ausgebildet (1,8 bzw. 2 Fakten), Dieser Cluster umfaßt 32 % der Sekundar- und 17% der Gymnasialschüler.

Cluster 2 Lernen & begeistert (40 Vpn): Bei den Schülern in diesem Cluster kommt der Film gut (18) bis sehr gut an (15) (Durchschnittswert: 1,8). In der Bewertung der Musik gehört dieser Cluster zu einer Gruppe von drei Clustern, die einen Deckeneffekt erkennen lassen. Das Zentrum des Clusters weist keine wesentliche Veränderung aus; jedoch wird die Streuung innerhalb des Clusters geringer (33mal 9 bis 11 Punkte im Nachtest gegenüber 23mal 9 bis 11 Punkte im Vortest). Die Schüler in diesem Cluster verdoppeln die Anzahl der Nennungen zur Person Mozarts (5,1 auf 10,6). Die 40 Schüler entsprechen 19 % der Gymnasiasten und nur 6 % der Sekundarschüler.

Cluster 3 Ablehnung (29 Vpn): Die Zentren in diesem Cluster liegen im Wertungsetikett *langweilig/fürchterlich* für den Film, im kaum nachweisbaren Lernzuwachs bezogen auf die Anzahl der genannten Lebensfakten und in einer deutlich negativen Musikbewertung. Die Schüler dieses Clusters kommen vor allem aus der (bereits oben erwähnten) Sekundarschule 2.

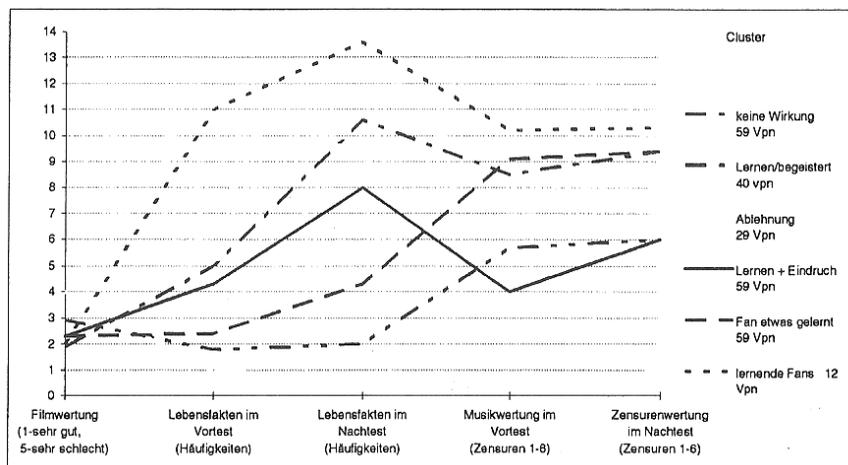
Cluster 4 Lernen & Eindruck (59 Vpn): Der Film erfährt in diesem Cluster eine „gute“ Bewertung (39mal *gut*, 6mal *Spitze*, 9mal *geht so*). Die Schüler dieses Clusters verdoppeln ebenfalls die Nennungen zur Person Mozarts (4,2 auf 8,1). Im Fall der Musikbewertung ist jedoch eine starke Streuung festzustellen. Im Vortest lassen sich nämlich innerhalb dieser Gruppierung fast zwei Zentren beschreiben. Ein Zentrum bewertet die Musik mit (durchschnittlichen) 6 Punkten, ein anderes extrem niedrig mit 1 Punkt. Im Nachtest stabilisiert sich dann das Zentrum bei 6 Punkten (28 Fälle) und streut nur geringfügig. Die Schüler dieses Clusters kommen zu 30 % aus den Gymnasien und nur zu 5 % aus den Sekundarschulen.

Cluster 5 Fan, etwas gelernt (59 Vpn): Der Cluster gehört zur Gruppe der Cluster mit einem Deckeneffekt in der Musikwertung. Der Film wird mit *gut/interessant* bewertet (9mal *Spitze*, 31mal *gut/interessant*, 12mal *geht so*). Die Schüler dieses Clusters stellen 30 % der Sekundar- bzw. 18 % der Gymnasialschüler. Sie wissen zunächst nicht viel über Mozart. Nach dem Film verdoppeln sie zwar die Zahl der Nennungen, letztlich weisen jedoch durchschnittlich 4 Nennungen zum Leben Mozarts keinen außergewöhnlich starken Lerneffekt aus.

Cluster 6 lernende Fans (12 Vpn): Dies ist dritte Cluster, der den Schrankeneffekt in der Variablen *Musikwertung* erkennen läßt. Der Film kommt *gut/interessant* an. Von anfänglich 11 Nennungen zum

Leben Mozarts im Vortest werden im Nachtest durchschnittlich 13 erreicht, wobei der Cluster in dieser Variablen im Nachtest nach oben einige Ausreißer besitzt (4 mal 16 Nennungen). Die Schüler in diesem Cluster sind ausnahmslos Gymnasiasten und fast ausschließlich Instrumentalisten,

Abb. 5: Cluster: „Wertung und Wissen“



3.7 Zensurenwertung

Während des Tests wurden die Schüler aufgefordert, acht Musikstücke nach dem Gefallen zu zensieren. Zu diesen Musikstücken gehörten neben vier Mozart-Kompositionen (Serenade G-dur KV 525 *Eine kleine Nachtmusik* (1. Satz, Anfang), Klavierkonzert C-Dur KV 467 (2.Satz, Anfang), Die Hochzeit des Figaro: Finale (Ausschnitt), Requiem: Confutatis (Ausschnitt)) je eine Komposition Handels, Beethovens, A. Salieris und F. Guldas. Der erste Blick auf die Durchschnittswerte läßt kaum Veränderungen erkennen. In der Tat weisen die Nicht-Mozart-Stücke keine wesentlichen Bewertungsänderungen auf. Das Schülerurteil hinsichtlich dieser Musikstücke ist unverändert. Anders hingegen sieht es bei den Mozart-Werken aus. Immerhin kann für das *Requiem* eine Verbesserung des Durchschnittswertes von 0,5 ausgewiesen werden. Mozarts *Nachtmusik*, *Klavierkonzert* und der *Figaro* verbessern sich um durchschnittlich um 0,2 bzw. 0,1 Zensurenwerte. Auch das Werk Salieris erfährt eine Wertungssteigerung (vgl. Abb. 6). Dadurch ist ein Einfluß der Filmdarbietung auf die Wertung gegenüber der Mu-

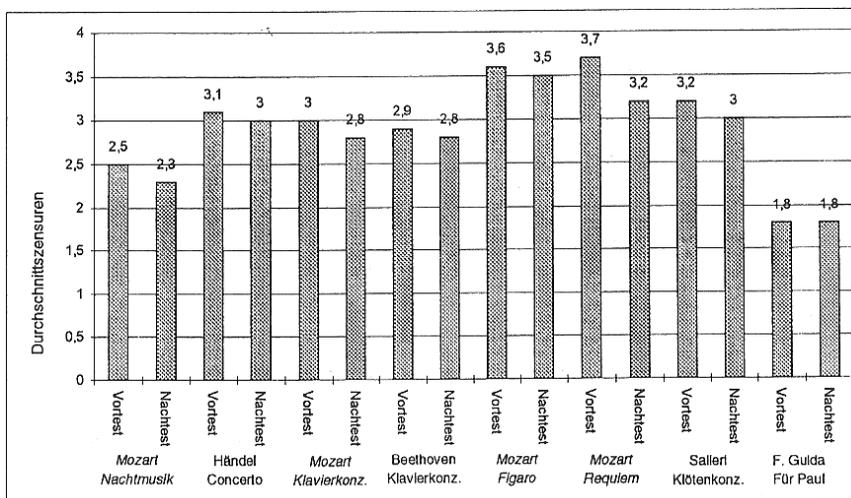
sik Mozarts erkennbar: Gerade die Entstehung des *Confutatis* spielte in der von uns verwendeten Fassung von *Amadeus* eine herausragende Rolle und daß der Inhalt des Films Interesse an der historischen Gestalt Antonio Salieri zu wecken in der Lage ist, ließ sich sogar durch die Reaktion der Schallplattenindustrie anlässlich der „Amadeus-Welle“ beobachten.^{19/20}

19 Vgl. Maas 1992, S. 428 ff.

20 Aus heuristischem Interesse wurden für jedes Werk die Zensurenwertungen im Vor- und Nachtest geclustert. Für jedes Werk können Cluster beschrieben werden, die eine wesentlich bessere Bewertung nach der Filmdarbietung ausweisen (Requiem: Cluster-Nr. 2 bzw. 3, Figaro: Cluster-Nr. 2 bzw. 3, Klavierkonzert: Cluster-Nr. 3, Nachtmusik: Cluster-Nr. 2 bzw. 3). Dadurch lassen sich für jedes Mozartwerk Wertungsverbesserungen, begründet durch den Filmeinfluß, nachweisen. Unter Berücksichtigung der Cluster mit konstant positiver Wertung d s jeweiligen Musikstückes ergeben sich für jedes Musikstück große Mehrheiten einer positiven Zensur (Zensurenwert <2,) gegenüber der Musik Mozarts nach dem Film. Exemplarisch kann hier das *Confutatis* aus dem Requiem aufgeführt werden. Vor dem Film bewerteten lediglich 50 Schüler das Werk positiv (Zensur 1,5). Nach dem Film sind es 86 Schüler. Weiter 56 Schüler bewerten das *Confutatis* fast einen ganzen Zensurenwert *besser* (vg nebenstehende Tab.).

Musikwerk	Zensuren im:	Cluster-Nr.:					
		1	2	3	4	5	6
Nachtmusik	Vortest	1,7	3,1	4,7	5,5	1	3,5
	Nachtest	1,5	2,6	3,8	5,3	4	6,0
Anzahl der Fälle		148	92	14	13	4	2
Klavierkonzert	Vortest	1,6	2,4	4,2	4,2	5,7	2,1
	Nachtest	1,2	2,4	3,5	2,0	5,5	5,8
Anzahl der Fälle		55	111	68	11	22	6
Figaro	Vortest	1,5	5,4	3,2	3,2	5,4	1,4
	Nachtest	1,5	3,5	1,8	3,4	5,5	4,2
Anzahl der Fälle		56	29	25	92	66	5
Requiem	Vortest	1,5	4,2	4,8	3,0	5,6	3,5
	Nachtest	1,5	1,5	3,7	2,9	5,4	5,2
Anzahl der Fälle		50	35	56	77	40	15

Abb. 6 Durchschnittszensuren der Musikstücke im Vor- und Nachtest



4 Konsequenzen für den Unterricht und weitere Studien

Angesichts der kleinen Stichprobe und unter Berücksichtigung der Tatsache, daß mit dem Versuchsfilm nur ein einzelnes Exemplar der Gattung „Filmbiographie“ zum Einsatz kam, können die Ergebnisse nur mit äußerster Zurückhaltung betrachtet und verallgemeinert werden. Dennoch sollen die Ergebnisse in dem Sinne ernstgenommen werden, daß sie als Hinweise für grundsätzliche Überlegungen zum Einsatz biographischer Spielfilme im Musikunterricht angesehen werden, wie auch zur Wirksamkeit eines Zugangs zu Musikwerken durch die Komponistenbiographie.

Der Zuspruch vor allem der Gymnasialschüler gegenüber dem Filmeinsatz und die allgemein verbesserten Beurteilungen zum *Requiem* können als Plädoyer für eine entsprechende Einbeziehung von ansprechenden Musikfilmen wie *Amadeus* in den Musikunterricht gedeutet werden: Für viele Schüler wurde der Film zum Schlüssel für Mozarts Werke, und über die gesamte Stichprobe hinweg fanden die vorgespielten Kompositionen Mozarts durch den Film eine positivere Beurteilung. Allerdings zeigen die Ergebnisse deutlich, daß der unterrichtliche Filmeinsatz vor allem im Sekundarschulbereich didaktisch flankiert werden muß. Auch wenn die Probanden durch den Film ihr Wissen über Mo-

zart vermehrt ist es offenbar nicht ausreichend, einen informationshaltigen Film vorzuführen, wenn nicht gleichzeitig durch gezielte Aufgabenstellungen (z.B. einen Protokollbogen ergänzen) die Informationsgewinnung seitens der Schüler sichergestellt wird.

Betrachtet man jedoch die eingeschränkten Studentafeln für das Fach Musik, so ist zu erwägen, die gezeigten Filme bzw. Filmausschnitte möglichst knapp zu fassen. Im vorliegenden Fall könnte beispielsweise die Sequenz, in der Mozart Salieri das *Requiem* diktiert, ausgewählt werden. Bei einer derartigen auf Knappheit zielenden Auswahl ließe sich der entsprechende Filmausschnitt auch gezielter durch zusätzliche Informationen ergänzen, etwa im genannten Beispiel durch die Richtigstellung der Fakten verbunden mit der Frage, warum die Autoren von *Amadeus* (Shaffer und Forman) eine bewußte Verdrehung des historischen Tatbestands herbeiführen. Ob ein derartiger verkürzter Filmbeitrag noch dieselben Effekte wie der Versuchsfilm verursachen könnte, muß indes dahingestellt bleiben.

Für zukünftige Studien bleiben noch viele ungeklärte Fragen bestehen. Zu nennen wären vor allem folgende weitere Untersuchungsgegenstände bzw. -aspekte:

- ◆ alternative filmische Präsentationsformen (z.B. Lehrfilme, Dokumentarfilme);
- ◆ gezielte biographische Einführungen in einzelne Werke (vgl. Geringer et al. 1996);
- ◆ Antezedens-Bedingungen, Kurzzeit- und Langzeiteffekte;
- ◆ Einfluß von Klassenstrukturen und „Problemschülern“;
- ◆ nichtfilmische Vermittlungsformen für biographische Fakten (z.B. Multimedia, Narration).

In diesem Sinne sei dieser Beitrag lediglich als Zwischenbericht zu beurteilen.

Literaturangaben

Becker, Peter (1992): Versuchte Nähe: Plädoyer für einen narrativen Musikunterricht. In: Musik und Bildung 24, H. 3 (Das Komponistenporträt), S. 5-7.

Ehrenforth, Karl Heinrich (Hrsg.) (1986): Arbeit - Freizeit - Fest: Brauchen wir eine andere Schule? ; Kongreßbericht 16. Bundesschulmusikwoche Ludwigshafen 1986. Mainz: Schott.

- Freitag, Siegfried (1983): Zur Funktion des biographischen Stoffes im Musikunterricht. In: Musik in der Schule 34, H. 6, S. 203-207.
- Geringer, John M.; Cassidy, Jane W.; Byo, James L. (1996): Effects of Music with Video on Responses of Nonmusic Majors: An Exploratory Study. In: Journal of Research in Music Education 44, Nr. 3 (Herbst), S. 240-251
- Hildesheimer, Wolfgang (1977): Mozart. Frankfurt a. M.
- Hinderks-Kutscher, Rotraut (od.): Donnerblitzbub Wolfgang Amadeus. München.
- Maas, Georg (1992): Musikpädagogische Lehr-Lernforschung zwischen Theoriebildung und Praxisbezug. In: Musikpädagogische Forschung 13, hrsg. von H. J. Kaiser. Essen: Die Blaue Eule, S. 149-169.
- ders. (1993): Formans Amadeus-Film und die Folgen. In: Internationaler Musikwissenschaftlicher Kongreß zum Mozartjahr 1991 in Baden –Wien, hrsg. von I. Fuchs im Auftrag der Österreichischen Gesellschaft für Musikwissenschaft. Tutzing, S. 417-431.
- Musik und Bildung (1992): Das Komponistenporträt. Musik und Bildung 24, H. 3.
- Rösing, Helmut (1995): Musikalische Meinungsbildung. In: Musikpsychologie in der Schule. Augsburg: Wißner, S. 57-72,
- Sequenzen (1972 ff.): Musik Sekundarstufe I. Stuttgart: Klett.
- Venske, Frank (1996): Hip hop, Haydn ... oder: darf's noch etwas Klassik sein? In: Neue Musikzeitung 45, H. 6, S. 35.

Prof. Dr. Georg Maas
 Institut für Musikpädagogik der
 Martin Luther-Universität
 Burgstr. 46
 06114 Halle

Dr. Jens Arendt
 Institut für Musikpädagogik der
 Martin Luther-Universität
 Burgstr. 46
 06114 Halle