

Siedenburg, Ilka

"Lesende Frauen, hörende Männer?" Geschlechtstypische Aspekte im Lernfeld Improvisation. Ergebnisse einer Befragung von Lehramtsstudierenden

Knolle, Niels [Hrsg.]: *Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik. Essen : Die Blaue Eule 2006, S. 13-41. - (Musikpädagogische Forschung; 27)*



Quellenangabe/ Reference:

Siedenburg, Ilka: "Lesende Frauen, hörende Männer?" Geschlechtstypische Aspekte im Lernfeld Improvisation. Ergebnisse einer Befragung von Lehramtsstudierenden - In: Knolle, Niels [Hrsg.]: *Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik. Essen : Die Blaue Eule 2006, S. 13-41* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-250980 - DOI: 10.25656/01:25098

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-250980>

<https://doi.org/10.25656/01:25098>

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

**Musikpädagogische
Forschung**

**Niels Knolle
(Hrsg.)**

**Lehr- und Lernforschung
in der Musikpädagogik**



Themenstellung: Das Thema der Tagung >Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik< in Lingen im Herbst 2005 greift Forschungsbereiche auf, die für die Musikpädagogik vor dem Hintergrund der PISA-Studien im Allgemeinen und der gegenwärtig stattfindenden Entwicklung von Bildungsstandards für den Musikunterricht im Besonderen von zunehmender Bedeutung sind und angesichts der aktuellen Diskussion zur Einrichtung von Ganztagschulen und deren absehbaren Konsequenzen für den herkömmlichen Musikunterricht der Notwendigkeit Rechnung tragen, die Fragestellungen der Unterrichtsforschung mehr als bisher auch auf Lehr- und Lernprozesse in den außerschulischen Bereichen zu erweitern mit dem Ziel einer Vernetzung der musikpädagogischen Forschung mit Ansätzen und Ergebnissen der Jugendsoziologie einerseits und andererseits der Erforschung des Musikkernens bei Erwachsenen und Senioren in der Lebensspanne.

Der Herausgeber: *Niels Knolle*, geb. 1944. Arbeitsschwerpunkte: Multimedia als Instrument, Werkzeug und Thema des Musikunterrichts; Didaktik der Populären Musik; Ansätze zu Bildungsreformen in der Musikpädagogik. Langjährige Arbeit in den Vorständen der BFG Musikpädagogik, des AMPF, des Bundesfachausschusses Musikpädagogik des Deutschen Musikrats. 1999 - 2003 Mitherausgeber der Zeitschrift >Musik in der Schule<. Seit 1996 Universitätsprofessor für Musikpädagogik an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.

Inhalt

Niels Knolle:

Vorwort 9

Beiträge zum Tagungsthema

Ilka Siedenburg:

„Lesende Frauen, hörende Männer?“ Geschlechtstypische Aspekte im Lernfeld Improvisation. Ergebnisse einer Befragung von Lehramtsstudierenden 13
Forschungspreis 2005 Lingen

Martin Eibach, Thomas Münch, Niels Knolle:

MusiklehrerInnen als Lernende - Überlegungen zu Strategien der Fortbildung im Fach Musik 43

Gabriele Schellberg:

Zum Einfluss von Unterricht auf Musikpräferenzen von Grundschulkindern für Opernarien 71

Christoph Gotthardt:

Kinder malen Konzerte. Musikverarbeitung zwischen Erlebnisreflexion und Selbstvergewisserung 85

Halka Vogt:

Musikalische Alphabetisierung in der Grundschule – Traum oder Möglichkeit? Zwischenauswertung im Landesschulversuch Musikbetonte Grundschulen (MuGS) in Sachsen-Anhalt 105

Markus Meier:

Musikunterricht als Koedukation? Eine empirische 3-jährige Longitudinalstudie an einer ländlichen hessischen Gesamtschule 127

Anja Rosenbrock:

Bilingualer Musikunterricht an allgemein bildenden Schulen – Chancen und mögliche Probleme: Eine Vorstudie 139

Ulrike Kranefeld:

Musizieren nach Werken bildender Kunst im Musikunterricht der gymnasialen Oberstufe. Prozessrekonstruktion als Basis zur (Weiter-)Entwicklung von Lernarrangements 159

Anne Niessen:

Individualkonzepte von MusiklehrerInnen - ein qualitativer Ansatz in der musikpädagogischen Lehr-/Lernforschung 175

Hans Jünger:

Musikunterricht ohne Schulbuch? Empirische Untersuchung zur Verwendung von Musiklehrbüchern 201

Wolfgang Martin Stroh:

„Aus Fehlern wird man klug“ - Zum Verhältnis von alltäglichem und schulischem Musiklernen 223

Anne Niessen & Andreas Lehmann-Wermser:

Musikunterricht im Spiegel mehrperspektivischer Sinnzuschreibungen 239

Jochen Roth:

„Click to learn“ ... Umgangsweisen mit computerbasierten Lernumgebungen zum Erwerb musikalischer Kompetenz 253

Sonja C. Ulrich:

Der Instrumentale Gruppenunterricht mit Erwachsenen: Zur Frage der Heterogenität in Lerngruppen und ihrem Einfluss auf das Übeverhalten 269

Heiner Gembris & Gerhard Nübel:

Musik in Altenheimen oder: Künftige Arbeitsfelder der Musikpädagogik 283

Günter Kleinen:

Komparative Studie zur Musikpädagogik in der Schweiz 299

Freie Beiträge

Andreas Lehmann:

„Peer-review“: Eine Information zum international üblichen Begutach- 325
tungsverfahren für wissenschaftliche Publikationen

Matthias Stubenvoll:

Posterpräsentation 333
Musiklernen am Computer. Zur Qualität von Musik-Lernsoftware und
ihrer empirischen Überprüfung

„Lesende Frauen, hörende Männer?“¹

Geschlechtstypische Aspekte im Lernfeld Improvisation. Ergebnisse einer Befragung von Lehramtsstudierenden

1 Einleitung

Der Anstoß für die Beschäftigung mit geschlechtstypischen Aspekten im Bereich Improvisation kam für mich von mehreren Seiten: Zum einen aus meinen praktischen Erfahrungen bei der Leitung von Bands, Workshops und Kursen, zum anderen durch die wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Thema „musikalische Sozialisation“.

Bei der Arbeit mit Mädchenbands, die ich im Rahmen des Hessischen Rockmobils „*rocketta*“ und anderer Rockförderprojekte für Mädchen durchgeführt habe, erwies sich immer wieder das Solospiel aus dem Stegreif als neuralgischer Punkt: Auch Mädchen, die herkömmlichen Rollenerwartungen in vielen Dingen nicht entsprechen, indem sie E-Gitarre spielen, sich auf Punk spezialisieren oder eigene Songs schreiben, tun sich mit der Improvisation oft schwer.

Ähnliches beobachtete ich bei erwachsenen Amateurmusikern und -musikerinnen. Die Äußerung eines Teilnehmers im Rahmen eines Saxophonworkshops brachte das Problem für mich besonders gut auf den Punkt: Eine Gruppe hatte von mir die Aufgabe erhalten, den Ablauf der Soli in einem Jazzstück ohne mich festzulegen, während ich parallel dazu mit einer anderen Gruppe arbeitete. Bei meiner Rückkehr wurden die getroffenen Absprachen von einem Teilnehmer mit den Worten zusammengefasst: „Die Frauen improvisieren alle über eine Form (16 Takte), die Männer über zwei (32 Takte).“ Obwohl auch die Frauen improvisierten, blieben die Unterschiede zwischen den Geschlechtern hier also eklatant.

1 Dieser Beitrag ist vom Vorstand des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung mit dem Forschungspreis für das Jahr 2005 ausgezeichnet worden.

Aus wissenschaftlicher Perspektive stieß ich bei der Analyse der Daten einer quantitativen Befragung von Lehramtsstudierenden mit dem Unterrichtsfach Musik², die sich mit geschlechtstypischen Aspekten in der musikalischen Sozialisation beschäftigt³, auf dasselbe Problem: Im Bereich Improvisation treten die Unterschiede zwischen den Studentinnen und den Studenten besonders deutlich hervor.

Bevor ich zu den Ergebnissen der genannten empirischen Studie komme, möchte ich einen kurzen Überblick über den Forschungsstand zu geschlechtstypischen Aspekten im Bereich Improvisation geben. Im Anschluss werde ich darstellen, inwiefern sich die von mir befragten Studentinnen und Studenten in diesem musikalischen Handlungsfeld voneinander unterscheiden. Zur Erklärung dieser Unterschiede werde ich den bislang in der Forschung verfolgten Ansätzen einen weiteren hinzufügen, bei dem die Prägung durch bestimmte Kulturtraditionen und das damit verbundene Verhältnis zum schriftbezogenen und zum auralen⁴ Musikhören im Mittelpunkt steht. Ich werde mich dabei auf ein Modell beziehen, das Jürgen Terhag zur Erklärung unterschiedlicher Improvisationsleistungen entwickelt hat und das m. E. auch neue Erkenntnisse über geschlechtstypisches Lernen in diesem Bereich liefern kann. Zum Abschluss schlage ich einige Konsequenzen für die musikpädagogische Praxis vor.

2 Forschungsstand

Zur Erklärung von Geschlechtsunterschieden im Bereich Improvisation wurde in der Forschung – wie oft, wenn es um die Entwicklung menschlicher Fähigkeiten im Zusammenhang mit Geschlechterdifferenzen geht – von den einen die biologische Anlage, von anderen der Einfluss der Umwelt als maßgeblicher Faktor angesehen. Auch wenn dieser Konflikt hier nicht im Mittelpunkt stehen soll, möchte ich die jeweiligen Argumentationen kurz skizzieren.

2 Im Folgenden „Musik-Lehramtsstudierende“ genannt

3 Es handelt sich um mein Dissertationsprojekt mit dem Titel „Geschlechtstypisches Musikhören. Eine empirische Studie zur musikalischen Sozialisation und Musikpraxis von Lehramtsstudierenden mit dem Unterrichtsfach Musik in Niedersachsen, Bremen und Hamburg“, das an der Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg angesiedelt ist.

4 Bzw. „mündlichen“, vgl. Abschnitt 4.2

Die dargestellten Forschungsergebnisse beziehen sich nicht nur auf den Bereich der Improvisation, sondern zum Teil auch auf die Komposition. Rösing und Bruhn (1997, S. 515) weisen darauf hin, dass nach heutiger Auffassung „der Unterschied zwischen Komposition und Improvisation keineswegs prinzipieller und schon gar nicht qualitativer, sondern lediglich gradueller Art“ sei. Rosenbrock (2003, S. 177) knüpft daran an und weist darauf hin, dass gerade im Bereich der Populären Musik Improvisation oftmals zur Kompositionsmethode werde. Beiden Tätigkeiten ist durch ihren hohen Anteil an kreativer Gestaltung ein wesentliches Element gemeinsam.⁵

2.1 *Neurobiologische Faktoren*

Zunächst möchte ich Ergebnisse der neurobiologischen Forschung heranziehen. Hassler (1998) führte eine Studie zu Geschlechtsunterschieden in den Bereichen Komposition und Improvisation durch. Der Schwerpunkt ihres Interesses lag dabei auf der Komposition, es wurden jedoch auch Improvisationsaufgaben in die Testanordnung aufgenommen. In einer Längsschnittstudie wurden Mädchen und Jungen über mehrere Jahre hinweg immer wieder Tests unterzogen, in denen sie u. a. durch zwei verschiedene Kompositions- und Improvisationsleistungen ihre kreativen Fähigkeiten nachweisen sollten. Hassler kommt zu dem Ergebnis, dass die kreative Leistung während der Pubertät meistens abnimmt, und zwar bei den Mädchen häufiger als bei den Jungen (vgl. S. 39 ff). Sie stellt einen Zusammenhang zwischen diesen Krisen und Änderungen im Testosteronspiegel her, die sich bei Mädchen häufiger ungünstig auswirkten. Dieses Ergebnis kam jedoch auch dadurch zustande, dass ein größerer Teil der Mädchen die kreativen Leistungen im zweiten Durchgang gar nicht mehr erbracht, also keine Kompositionen abgegeben oder Improvisationen vorgeführt hat. Aus dieser zurückgehenden Beteiligung zu schließen, dass die Mädchen die notwendige kreative Fähigkeit mit Pubertätseintritt nicht mehr besaßen, halte ich jedoch für problematisch. Die geänderten sozialen Bedingungen Heranwachsender, die relativ zeitgleich mit der Änderung des Hormonspiegels einsetzen, können zu dieser Entwicklung ebenso beigetragen haben. Mädchen erleben in dieser Phase oft eine psychische Verunsicherung, die sich auch negativ auf ihre Improvisationsleistungen bzw. ihr Vertrauen in

5 Allerdings unterscheiden sie sich durch ihren kulturellen Hintergrund: Während für die Improvisation orale Traditionen grundlegend sind, ist die Komposition ein wesentliches Element schriftbezogener Musikkultur. Auf das Verhältnis des Lernfelds Improvisation zu diesen Traditionen komme ich später (Abschnitt 4) zu sprechen.

die eigenen kreativen Fähigkeiten auswirken kann. Geschlechtsbezogene Rollenerwartungen und Vorbilder wirken im Rahmen eines Prozesses der Identitätsfindung, in dem auch die geschlechtliche Identität eine wesentliche Rolle spielt. Darauf spielt auch Gembris (2002, S. 135) an, indem er fragt: „Oder könnte es sein, dass der frühe und eklatante Rückgang der kompositorischen Kreativität bei den Mädchen in der Studie Hassler auch mit Sozialisierungsprozessen während der Pubertät zusammenhängt?“

Hassler weist zudem darauf hin, dass sich eine generell ungünstigere Disposition von Frauen nicht nachweisen lässt. Sie stellt lediglich eine etwas größere Krisenanfälligkeit bei den komponierenden Mädchen fest und sieht ansonsten bei Mädchen wie Jungen psychologische und physiologische Androgynie als günstigste Bedingung für Kompositionstalent, was aus genannten Gründen teilweise auf den Bereich der Improvisation ausgeweitet werden kann. Daher können ihre Ergebnisse die Unterrepräsentanz von Frauen in Komposition und Improvisation m. E. nicht hinreichend erklären. Eine Überprüfung dieses Sachverhalts ist jedoch sehr schwierig: Es liegt auf der Hand, dass in einer wissenschaftlichen Studie weder die biologischen noch die sozialen Faktoren eliminiert werden können.

Hinsichtlich der hier im Mittelpunkt stehenden Lehramtsstudierenden können keine Aussagen zu biologischen – zum Beispiel hormonellen – Einflüssen gemacht werden, da keine neurobiologischen Tests durchgeführt wurden.

2.2 *Soziale und psychische Faktoren*

Eine umfassende Studie zu sozialen und psychischen Ursachen der Unterrepräsentanz von Frauen im Bereich Improvisation gibt es m. W. nicht. Es wurden jedoch zahlreiche Gründe benannt, so z. B. das Fehlen von Vorbildern, die einem kreativen Schaffen im Wege stehenden weiblichen Rollenerwartungen, traditionelle Festschreibungen bezüglich der Instrumentenwahl und der Musikpraxis von Frauen sowie ein einseitiger Instrumental- und Musikunterricht.⁶

Frauen sind im Bereich der Populären Musik⁷, in der wesentlich mehr improvisiert wird als in der Europäischen Kunstmusik⁸, weniger vertreten.

6 Vgl. u. a. Steffen-Wittek 1994; Steffen-Wittek 2000; Hoffmann 2002; Green 1997; Rosenbrock 2003

7 Der Begriff „Populäre Musik“ bezieht sich im Wesentlichen auf Musik afro-amerikanischer Tradition (Jazz, Rock, Pop), aber auch Musik anderer Kulturen

Dies wurde in verschiedenen empirischen Erhebungen ermittelt⁹ und zeigt sich auch in den Studiengangsbeteiligungen deutscher Musikhochschulen¹⁰. Eine Erklärung dafür bieten die historischen Hintergründe, aber auch die sozialen Strukturen sowie die psychologischen Voraussetzungen. Traditionen der geschlechtstypischen Musikerziehung und Instrumentenwahl wirken bis in die Gegenwart.¹¹ Mädchen sind weniger in Jugendkulturen und Peergroups integriert, in denen Populäre Musik praktiziert wird.¹² Darüber hinaus wird angeführt, dass Mädchen schlechtere Voraussetzungen haben, weil die allgemeine mädchentypische Sozialisation Fähigkeiten und Eigenschaften, die für die Populäre Musik wichtig sind, wenig fördert. Dies betrifft den Umgang mit Technik ebenso wie die Entwicklung von Selbstvertrauen.¹³ Turan (1991, S. 180) bemerkt dazu:

„Typische Persönlichkeitsmerkmale kreativer Individuen sind eine stärkere Dominanz und Ich-Stärke, größere Unabhängigkeit beim eigenen Urteil und eine effektive Abwehr von Einschränkung und Unterdrückung. Dies steht im Widerspruch zu Aspekten der weiblichen Geschlechtsrolle. Ein gewisses Maß an Egoismus für kreatives Verhalten ist jedoch unumgänglich, um sich zurückzuziehen und auf das eigene kreative Schaffen konzentrieren zu können.“

(sogen. Weltmusik), die jedoch quantitativ nur einen geringen Anteil ausmacht. Wenngleich selbstverständlich auch Europäische Kunstmusik populär und Populäre Musik „Kunst“ sein kann, wurden diese in der Wissenschaft gebräuchlichen Oberbegriffe gewählt.

- 8 Der Begriff „Europäische Kunstmusik“ bezieht sich auf die abendländische Musiktradition und beinhaltet auch in dieser Tradition stehende Musik außerhalb Europas (z. B. von KomponistInnen aus den USA, Japan, Chile und anderen Ländern).
- 9 Vgl. u.a. Ebbecke & Lüscher 1987, S. 19; Niketta & Volke 1994, S. 40; Rosenbrock 2000, S. 93
- 10 Vgl. Hoffmann 2000, S. 29; Brinkmann & Wiesand 2001, S. 111
- 11 Vgl. Hoffmann 2002, S. 15
- 12 Vgl. Spengler 1997, S. 207 ff
- 13 Vgl. Jorden, zit. n. Steffen-Witteck 2000, S. 252

Auch der Mangel an Vorbildern – besonders für Instrumentalistinnen – und die stark sexualisierte Bühnenpräsentation von Sängerinnen erschweren vielen Mädchen und Frauen den Zugang zur Populären Musik.

Ein Einstieg in die Improvisation über die Europäische Kunstmusik ist ebenfalls oft schwierig: In diesem Bereich sind Frauen zwar als Instrumentalistinnen vielfach aktiv; im Bereich Komposition, der, wie bereits erwähnt, viele Parallelen zur Improvisation aufweist, jedoch seltener. Auch hier zeigt sich, dass bürgerliche Ideale weiblicher Musikerziehung aus dem 19. Jahrhundert bis in unsere Zeit hineinwirken, indem Mädchen und Frauen noch immer eher im privaten Bereich reproduktiv musizieren, während kreative musikalische Tätigkeiten wie Komposition oder Improvisation als typisch männlich gelten. Dennoch können sich auch bei einer von der Kunstmusik geprägten musikalischen Sozialisation Wege zur Improvisation ergeben. Steffen-Wittek (2000, S. 243) merkt dazu an:

„Viele improvisierende Frauen fanden den Weg zu Rock, Pop, Jazz über die so genannte ‚Freie Improvisation‘. Es scheint, dass sich hier für abendländisch-klassisch ausgebildete Musikerinnen [...] ein Ausbrechen aus den Bahnen der stereotypen weiblichen Musiksozialisation anbot (und anbietet)“.

Die meisten der geschlechtsbezogenen Vorbilder und Rollenerwartungen, an denen Mädchen sich in ihrer musikalischen Sozialisation orientieren und die sie dabei auch zur Konstruktion ihrer Geschlechtsidentität nutzen, geben ihnen wenig Anregungen zur Improvisation. Diese Vorbilder sind in den Medien ebenso präsent wie in vielen Familien, Musikschulen oder in der Peer-group und tragen zur Reproduktion der traditionellen Festschreibungen bei.

Für das Fehlen alternativer Vorbilder gibt es auch bei den befragten Studentinnen Anzeichen: So hatten Musiker und Musikerinnen auf der Bühne oder in den Medien eine wesentlich geringere Bedeutung für sie als für die Studenten. Auch eine geschlechtstypische Instrumentenwahl und ein geringerer Peergruppeneinfluss bei den weiblichen Befragten sind am Datenmaterial erkennbar.

2.3 Der musikalische Sozialisationsprozess

Der bereits erwähnten Frage, ob es die biologischen oder die sozialen Ursachen sind, die die Entstehung von Interessen, Vorlieben oder Fähigkeiten –

zum Beispiel im Bereich der Improvisation – steuern, wurde in der neueren Sozialisationsforschung ein Sozialisationsbegriff entgegengesetzt, der dem Individuum mit seinen biologischen Voraussetzungen eine aktive Rolle innerhalb seines sozialen Umfelds zuspricht.¹⁴ In der Forschung zur musikalischen Sozialisation fand dieser Ansatz besonders im Konzept der musikalischen Selbstsozialisation, das von Müller (1994) ausgearbeitet wurde, seinen Ausdruck. Hier wird davon ausgegangen, dass Menschen aus den ihnen zur Verfügung stehenden „musikalischen Sozialisationsangeboten“ selbst wählen können. Dabei entwickeln sie verschiedene Interessen und Verhaltensweisen, mit denen sie sich innerhalb ihres sozialen Umfelds positionieren und sich zu den hier vorhandenen musikalischen Praktiken in Beziehung setzen. Diese Anregungen kommen aus verschiedenen Sozialisationsinstanzen wie der Familie, der Peergroup, den Medien oder den Bildungsinstitutionen. Sie sind schicht- und kulturabhängig und enthalten auf diesen verschiedenen Ebenen eine geschlechtstypische Dimension. Für das Individuum besteht die Möglichkeit, bei seiner Orientierung innerhalb dieses Wirkungsgefüges auch geschlechtsuntypische Anregungen aufzunehmen und in seine musikalische Identität zu integrieren. So können auch Jungen den Tanz oder Mädchen die Improvisation als individuelles musikalisches Ausdrucksmittel auswählen.

Gegenüber früheren Vorstellungen, in denen der Mensch eher als Produkt seiner sozialen Umwelt gesehen wurde, ist es ein wesentlicher Verdienst dieses Konzepts, die aktive Komponente im Sozialisationsprozess herauszustellen. Andererseits birgt der Begriff „Selbstsozialisation“ die Gefahr, den Prozess wiederum eindimensional zu sehen und dabei die Möglichkeiten des Individuums zu überschätzen. Ich möchte daher nochmals darauf hinweisen, dass es sich um einen wechselseitigen Vorgang handelt, bei dem das Individuum gezwungen ist, sich auf seine soziale Umwelt in irgendeiner Form zu beziehen. Wenn geschlechtsstereotype Anregungen in der Umwelt dominieren, sind die Bedingungen für die gleichzeitige Entwicklung nicht geschlechtstypischen Verhaltens und einer positiven Geschlechtsidentität schwierig.

Hat jemand – bewusst oder unbewusst – einen bestimmten musikalischen Weg eingeschlagen, so wirkt sich dies oftmals auf weitere Entwicklungen aus. Ich habe bereits darauf hingewiesen, dass Präferenzen für bestimmte musikalische Praktiken wie z. B. für die Improvisation nicht nur durch direkte Anregungen in diesem Bereich, sondern auch durch verschiedene musikbiographische Vorentscheidungen wie die Instrumentenwahl oder den stilistischen

14 Vgl. Hurrelmann (2002), S. 15

Schwerpunkt bestimmt werden. Wichtig ist in diesem Zusammenhang auch die Entwicklung von Vorlieben für bestimmte Formen musikalischen Lernens. Inwieweit dies zur Erklärung geschlechtstypischer Unterschiede im Lernfeld Improvisation beitragen kann, wird im Zuge der Datenanalyse thematisiert werden (s. Abschnitt 4).

3 Ergebnisse der Befragung von Musik-Lehramtsstudierenden

Die Musik-Lehramtsstudierenden sind für die Musikpädagogik aus verschiedenen Gründen eine interessante Befragungsgruppe: Sie verfügen in der Regel über umfangreiche Erfahrungen mit musikpädagogischen Angeboten und sind in stilistischer Hinsicht relativ heterogen. Zudem haben sie als angehende Musiklehrerinnen und -lehrer später multiplikatorische Funktion.

Wie bereits erwähnt wurden die Studierenden nicht nur zum Bereich Improvisation befragt. Die Daten wurden im Rahmen einer empirischen Studie gewonnen, die sich allgemein mit geschlechtstypischen Aspekten in der musikalischen Sozialisation beschäftigt, so dass es möglich ist, verschiedene Charakteristika der musikalischen Biographien zum Improvisationsverhalten in Beziehung zu setzen.

Die Stichprobe besteht aus 306 Studierenden, die an den Universitäten und Musikhochschulen in Niedersachsen, Bremen und Hamburg im Wintersemester 2003/04 das Grundstudium eines Lehramtsstudiengangs besucht haben. Der Männeranteil liegt bei 24 Prozent.

3.1 Improvisationserfahrungen

„Die Studentinnen haben weniger Erfahrung mit Improvisation“ lautete eine Teilhypothese der Studie. Dies wurde mit einem hochsignifikanten Ergebnis¹⁵ bestätigt.

Bei der Betrachtung des Balkendiagramms 1 fällt zunächst ins Auge, dass mit 53,7 Prozent der größte Teil der weiblichen Befragten angibt, „ein bisschen“ Erfahrung mit Improvisation zu haben, während 62,5 Prozent der männlichen Befragten klar mit „ja“ antworten.

15 Überprüfung der statistischen Unabhängigkeit durch Chi-Quadrat-Verfahren

Es zeigt sich, dass ein beträchtlicher Teil der Studentinnen (29,4 Prozent) über keinerlei Improvisationserfahrung verfügt; bei den Männern gilt dies nur

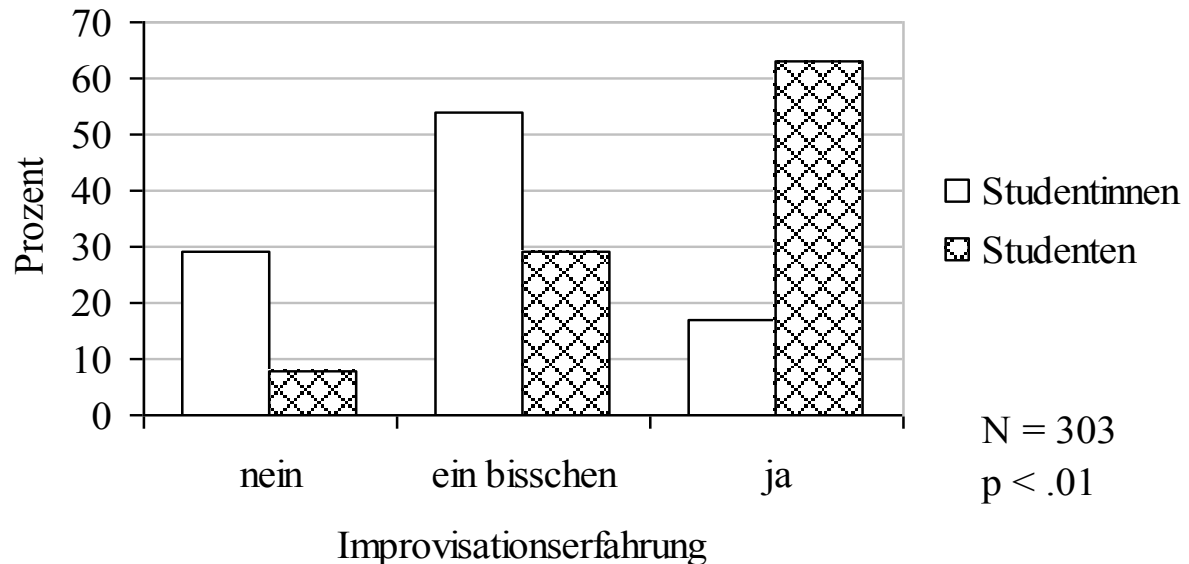


Diagramm 1: Improvisationserfahrung, differenziert nach Geschlecht

für 8,3 Prozent. Möglicherweise liegt bei diesen Studierenden ein anderes Problem vor als bei denjenigen mit wenig Improvisationserfahrung. Um zu klären, ob sie sich bewusst gegen das Improvisieren entscheiden, ob es eher an Gelegenheiten fehlt oder ob der Lernbereich Improvisation aus anderen Gründen nicht vertieft wird, wäre jedoch weitere Forschung nötig.

3.2 Einfluss des stilistischen Schwerpunkts

In der Befragungsgruppe gibt es sowohl Musikstudierende mit einem musikalischen Schwerpunkt in der Europäischen Kunstmusik als auch solche, die vornehmlich Populäre Musik praktizieren. Diese stilistische Bandbreite hat Vor- und Nachteile. Einerseits ist es dadurch möglich, ein breites Spektrum an musikalischen Biographien und Sozialisationszusammenhängen zu erfassen. Andererseits können sich Verzerrungen durch Störvariablen ergeben: Es wäre z. B. denkbar, dass sich die Unterschiede zwischen den Geschlechtern in erster Linie darauf zurückführen lassen, dass die Studentinnen überwiegend im Bereich der Europäischen Kunstmusik aktiv sind, während die Studenten vorwiegend Populäre Musik spielen. Um dies zu überprüfen, wurden die Befrag-

ten aufgrund ihrer gegenwärtigen Betätigung in Instrumentalensembles in vier verschiedene Gruppen aufgeteilt¹⁶:

Gruppe 1 („Kunstmusik“) besteht aus Studierenden, die ausschließlich in Orchestern, Kammermusikensembles oder sonstigen Kunstmusikensembles tätig sind. Mit 98 Studierenden (88w, 10m) ist dies die größte Gruppe.

Gruppe 2 („Populäre Musik“) besteht aus Studierenden, die ausschließlich Jazz, Rock, Pop, oder so genannte Weltmusik im Ensemble spielen. Mit 65 Studierenden (34w, 31m) ist dies die kleinste Gruppe.

Gruppe 3 („Beides“) enthält diejenigen Studierenden, die sowohl in einem Kunstmusikensemble als auch in einem Ensemble aus dem Bereich der Populären Musik aktiv sind. Dies trifft auf 70 Studierende (48w, 22m) zu.

In Gruppe 4 („Keins“) sind alle Studierenden zusammengefasst, die in keinem Instrumentalensemble aktiv sind. Diese Gruppe ist relativ heterogen, da sie sowohl Personen enthält, die stattdessen in mehreren Vokalensembles¹⁷ aktiv sind als auch solche, die gar keine Ensemblesaktivitäten vorzuweisen haben. Sie besteht ebenfalls aus 70 Befragten (61w/ 9m).

Die Auswertung nach Gruppen ermöglicht sowohl den Vergleich von Personen gleichen Geschlechts, aber unterschiedlicher stilistischer Orientierung als auch die Gegenüberstellung von Frauen und Männern, die den gleichen stilistischen Schwerpunkt haben. Dabei stellt sich das Problem, dass die Gruppengrößen differieren und der Männeranteil in den Gruppen 1 („Kunstmusik“) und 4 („Keins“) sehr klein ist, so dass die Daten der männlichen Befragten z. T. nur vorsichtig interpretiert werden können. Der Schwerpunkt soll bei der Auswertung daher eher auf den weiblichen Befragten liegen.

Zwischen der Improvisationserfahrung und der Gruppenzugehörigkeit besteht ein hochsignifikanter Zusammenhang¹⁸. Wie zu erwarten war, haben diejenigen Studierenden, die in Ensembles der Populären Musik spielen, häufiger

16 Drei der Befragten waren aufgrund uneindeutiger Ensembleangaben nicht in die Gruppen einzuordnen.

17 Bezüglich der Vokalensembles lagen keine stilistischen Zuordnungen vor. Da außerdem der Schwerpunkt hier auf den instrumentalen Tätigkeiten liegen soll, wurden die Angaben zu Chören, A Capella-Gruppen usw. nicht für die Bildung der stilistischen Gruppen verwendet.

18 Ermittelt über Chi-Quadrat-Test, $p < .01$

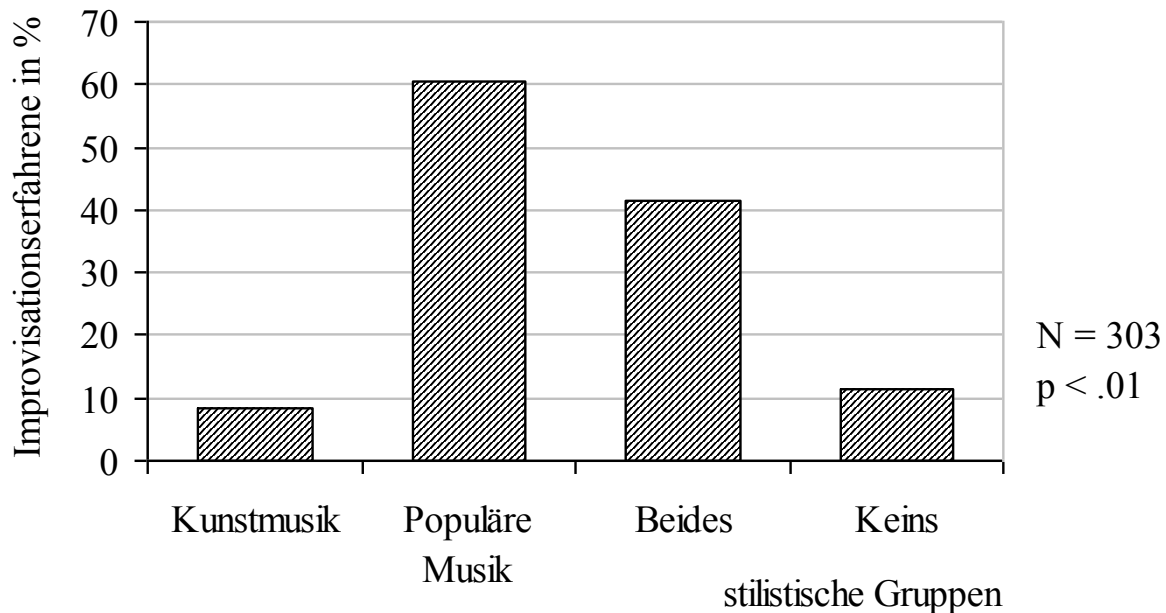


Diagramm 2: „Ja“-Antworten pro stilistischer Gruppe auf die Frage nach der Improvisationserfahrung

Erfahrung mit Improvisation. An der Spitze steht dabei Gruppe 2 – also die Gruppe derjenigen, die ausschließlich Mitglied in einem Jazz-, Rock-, Pop- oder Weltmusikensemble sind.

An dieser Stelle wurden die Studierenden, die angaben, keine oder „ein bisschen“ Improvisationserfahrung zu haben, nicht berücksichtigt. Dieser Informationsverlust wurde zur besseren Vergleichbarkeit der Gruppen in Kauf genommen.¹⁹ Der Fokus liegt damit auf denjenigen, für die Improvisation ein fester Bestandteil ihrer Musikpraxis ist. Dies ist bei „ein bisschen“ Improvisationserfahrung eher nicht der Fall.

Die Unterschiede zwischen den Gruppen bleiben auch bei geschlechtergetrennter Auswertung bestehen: Auch die Frauen in Gruppe 2 („Populäre Musik“) haben überzufällig häufiger Improvisationserfahrung als die weiblichen Mitglieder der anderen Gruppen, an zweiter Stelle stehen diejenigen, die beide Idiome praktizieren. Dasselbe gilt für die Studenten.

Vergleicht man innerhalb der Gruppen die Studentinnen und die Studenten, kommt man weiterhin zu signifikanten Ergebnissen. Die Werte liegen in allen

¹⁹ Ein Mittelwertsvergleich würde eine quasimetrische Behandlung erfordern und ist deshalb bei einer Ordinalskala mit nur drei Ausprägungen nicht sinnvoll.

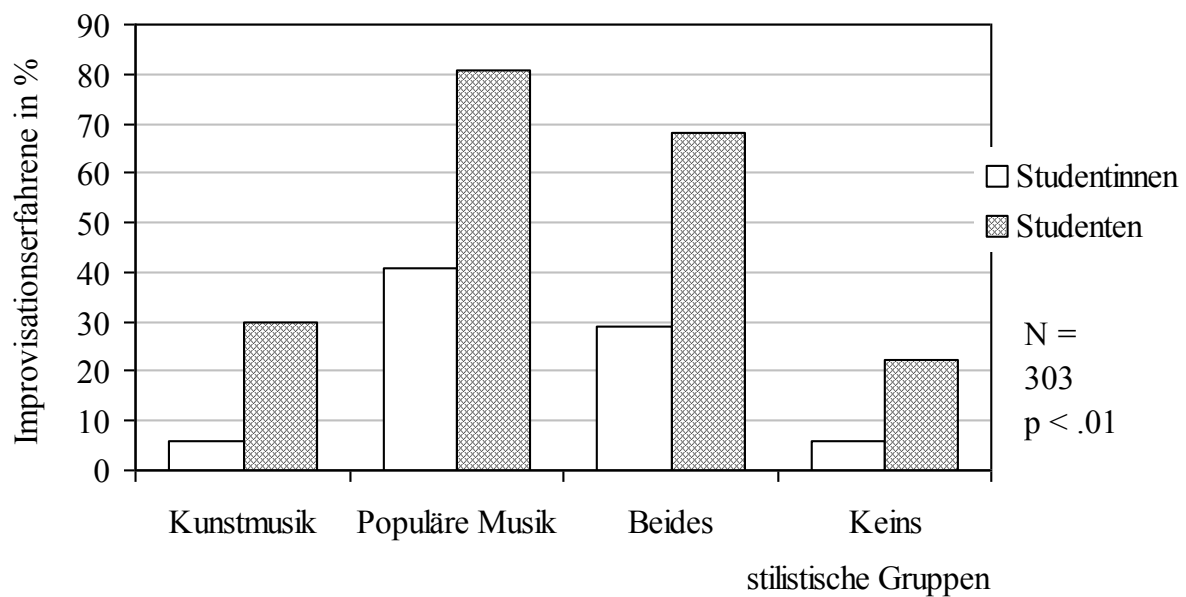


Diagramm 3: „Ja“-Antworten pro Geschlechtsgruppe innerhalb der stilistischen Gruppe auf die Frage nach der Improvisationserfahrung.

Gruppen für die Frauen deutlich niedriger. Diagramm 3 stellt dar, dass z. B. 80,6 Prozent der Studenten, aber nur 40,6 Prozent der Studentinnen aus Gruppe 2 („Populäre Musik“) auf die Frage nach der Improvisationserfahrung mit „ja“ antworten. Nur in Gruppe 4 („Keins“) sind keine signifikanten Geschlechtsunterschiede feststellbar, was vermutlich auf die geringe Anzahl von nur 9 Männern in dieser Gruppe zurückzuführen ist.

Es zeigt sich also, dass die Improvisationserfahrung sowohl von der Variable „Geschlecht“ als auch von der Variable „Gruppenzugehörigkeit“, die über den stilistischen Schwerpunkt Auskunft gibt, in statistisch bedeutsamer Weise beeinflusst wird. Diese Einflussgrößen wirken auch unabhängig voneinander, wenn auch gleichzeitig ein überzufälliger Zusammenhang zwischen Gruppenzugehörigkeit und Geschlecht besteht.

3.3 Stilistische Präferenzen in der Improvisation

Des Weiteren wurden die Studierenden nach ihren Vorlieben für verschiedene Stilrichtungen in der Improvisation gefragt. Um hier zu aussagekräftigen Ergebnissen zu kommen, wurden nur die Präferenzen der 39 Studentinnen und

45 Studenten²⁰ ausgewertet, die auf die Frage nach der Improvisationserfahrung mit „ja“ geantwortet haben.

Die Befragten äußerten ihre Präferenzen für verschiedene Stilistiken auf einer vierstufigen Ratingskala. Sie hatten außerdem die Möglichkeit, sich durch Ankreuzen der Kategorie „weiß nicht/noch nicht probiert“ weder zustimmend noch ablehnend zu äußern.

Die stilistischen Präferenzen liegen insgesamt recht dicht beieinander: Die verschiedenen Stilrichtungen der Populären Musik sind ebenso beliebt wie die freie Improvisation; die Mittelwerte verweisen auf Antworten zwischen „gut“ und „sehr gut“. Die Stilistiken früherer Jahrhunderte und die Weltmusik werden etwas weniger gemocht (Mittelwerte zwischen „weniger gut“ und „gut“). Die Zustimmung der Studenten liegt allgemein etwas höher, doch lediglich im Rock gibt es signifikante Mittelwertsunterschiede zwischen den Geschlech-

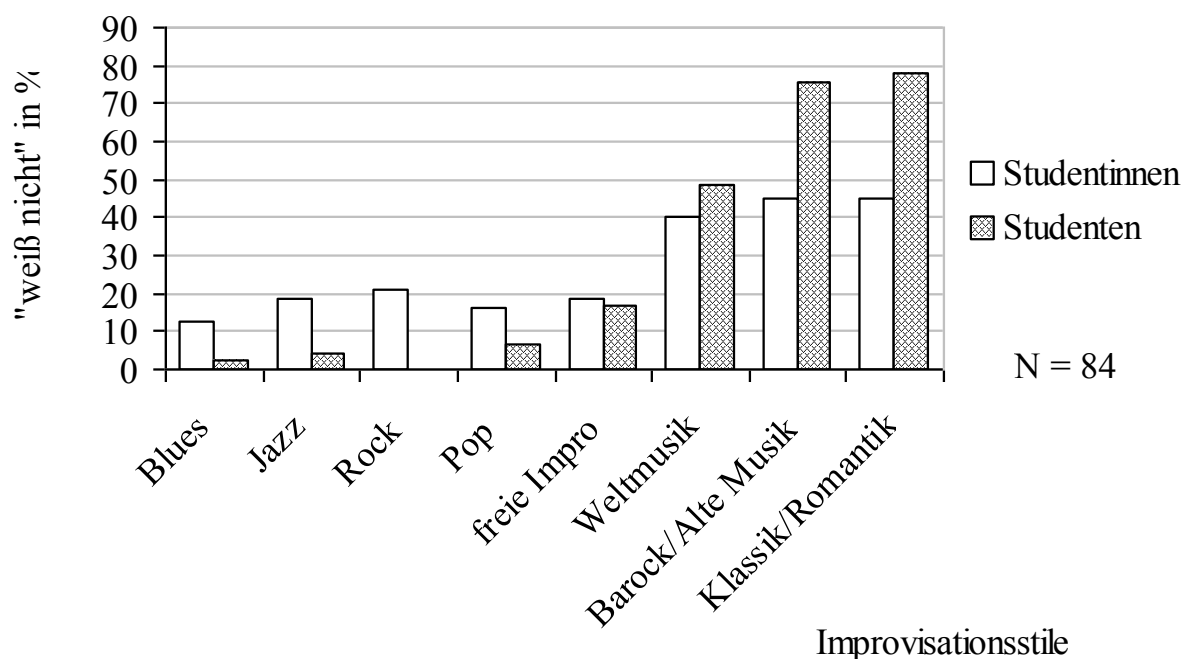


Diagramm 4: Wahl der Antwortkategorie „weiß nicht/noch nicht probiert“ hinsichtlich der Improvisationspräferenz in verschiedenen Stilrichtungen durch die Studierenden mit Improvisationserfahrung

²⁰ Dies entspricht 13,9 % der weiblichen und 62,5 % der männlichen Befragten. Es erweist sich hier als Vorteil, dass die Befragungsgruppe wesentlich mehr Frauen als Männer enthält: Dadurch ist trotz des geringen Anteils an Studentinnen mit Improvisationserfahrung ihre Anzahl für einen Geschlechtervergleich ausreichend.

tern: Bei den Männern ist er besonders beliebt, während die Frauen ihn etwas weniger mögen als die übrigen genannten Stilrichtungen. Allerdings sind die Zustimmungswerte der verschiedenen Items nur bedingt vergleichbar, da die Zahl derjenigen, die anstelle einer Angabe auf der Ratingskala die Kategorie „weiß nicht/noch nicht probiert“ angekreuzt haben, stark variiert.

Die Auswertung der Antwortkategorie „weiß nicht/noch nicht probiert“ gibt deutlicher Aufschluss über geschlechtstypische Präferenzen im Bereich Improvisation (vgl. Diagramm 4). Die Studenten wählen diese Kategorie für Blues, Jazz, Pop und Rock kaum, bei den historischen Stilistiken jedoch zu mehr als 70 Prozent. Die Studentinnen geben insgesamt häufiger an, keine Meinung oder keine Erfahrung zu haben, die Unterschiede zwischen den einzelnen Stilrichtungen sind jedoch geringer als bei ihren Kommilitonen. Dass auch sie die Antwortoption „weiß nicht/noch nicht probiert“ seltener im Bereich der Populären Musik als in der Europäischen Kunstmusik wählen, ist plausibel, da hier die Improvisation eine wesentlich wichtigere Rolle spielt.

Die Studentinnen stellen sich also als etwas unerfahrener und stilistisch etwas weniger festgelegt dar. Allerdings erscheinen die Unterschiede hinsichtlich der Präferenzen der improvisierenden Studentinnen und Studenten insgesamt weniger dramatisch als diejenigen in der allgemeinen Improvisationserfahrung. Im Gruppenvergleich zeigen sich zwar gewisse Unterschiede in den Präferenzen – so scheint die freie Improvisation bei den klassikorientierten Studentinnen eine etwas wichtigere Rolle zu spielen – es liegen jedoch keine Signifikanzen vor.

3.4 *Improvisationsorte*

Die Studierenden wurden zudem nach der Häufigkeit des Improvisierens an verschiedenen Orten bzw. in verschiedenen Situationen gefragt. Auch hier lagen die Mittelwerte bei den Studenten höher – und zwar auch dann, wenn man nur die Werte der Befragten mit Improvisationserfahrung vergleicht.

Das Improvisieren für sich allein wird von den Studenten überzufällig häufiger betrieben, ist aber auch bei den Studentinnen die gängigste Situation für die Improvisation. Unterschiede zwischen den Geschlechtern sind auch beim Improvisieren in Konzerten und im Ensemble vorhanden. Beim Improvisieren im Instrumentalunterricht und in der Universität ist die Differenz sehr gering. In institutionalisierten Zusammenhängen scheint demnach das Geschlecht we-

niger Auswirkung auf diesen Aspekt der Musikpraxis zu haben als anderenorts.

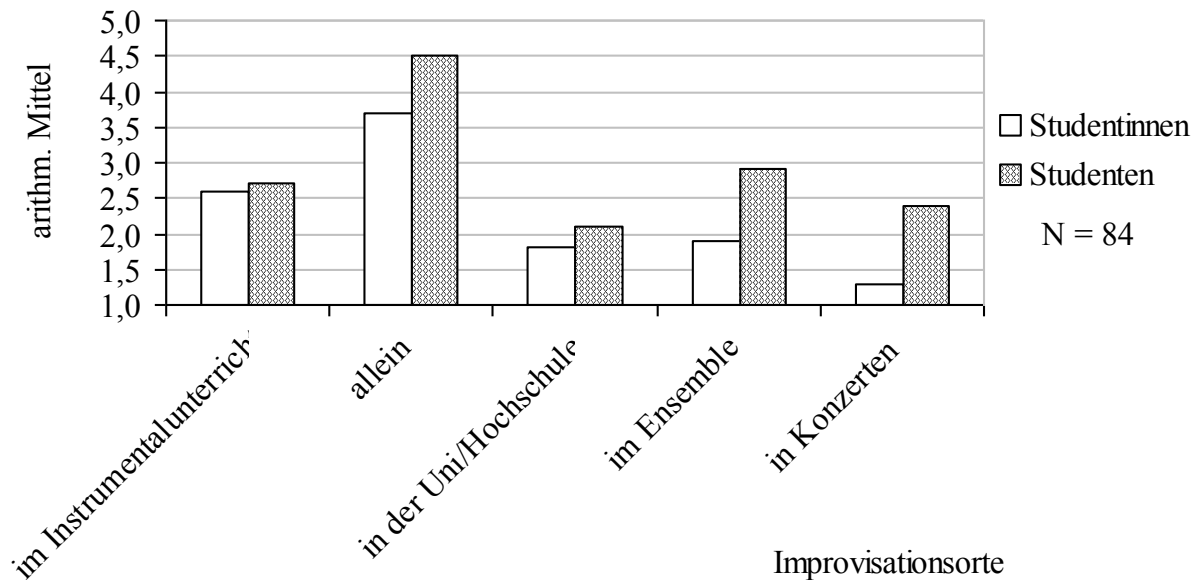


Diagramm 5: Mittelwerte²¹ der Studierenden mit Improvisationserfahrung für die Improvisationshäufigkeit an verschiedenen Orten bzw. in verschiedenen Situationen nach Geschlecht²²

Zusammenfassend ergibt sich folgendes Bild: Die Studentinnen haben deutlich weniger Improvisationserfahrung als ihre Kommilitonen. Studierende, die Populäre Musik im Ensemble spielen, improvisieren häufiger als diejenigen, die ausschließlich in Kunstmusikensembles oder in keinem Ensemble spielen. Selbst bei den Befragten mit Improvisationserfahrung improvisieren die Studentinnen etwas weniger gern als die Studenten. Gleichzeitig sind sie weniger auf Stilistiken aus dem Spektrum der Populären Musik festgelegt. Im institutionellen Rahmen (Instrumentalunterricht, Universität) improvisieren

21 Wenngleich kein metrisches Skalenniveau vorliegt, wurde hier das arithmetische Mittel berechnet. Bortz & Döring (2003, S. 180 f) weisen darauf hin, dass parametrische Tests wie t-Tests und Varianzanalysen nicht unbedingt intervallskalierte Daten voraussetzen. Vorsicht sei lediglich bei der Interpretation von Signifikanzen geboten.

22 Es standen die Kategorien „mehrmals in der Woche – mehrmals im Monat – mehrmals im Jahr – maximal 1x im Jahr – nie“ zur Verfügung.

männliche und weibliche Improvisationserfahrene etwa gleich oft, während in Ensembles und in Konzerten die männlichen Befragten häufiger improvisieren.

Die Unterschiede zwischen den Geschlechtern im Bereich Improvisation lassen sich m. E. nur teilweise mit den in Teil 2 beschriebenen sozialen, psychischen und neurobiologischen Faktoren erklären. Ich möchte diesen Ansätzen daher einen weiteren hinzufügen, der auf der unterschiedlichen Prägung der weiblichen und männlichen Befragten durch aurale und schriftbezogene Lerntraditionen basiert.

4 Aurale²³ und schriftbezogene Lerntraditionen: Ein Modell zur Erklärung von Geschlechtsunterschieden im Bereich Improvisation?

4.1 „Lerntypen“

Um unterschiedliche Formen des Lernens zu beschreiben, wird häufig der Begriff des „Lerntyps“ verwendet. Er wird allerdings nicht einheitlich benutzt. Die verschiedenen Typisierungsversuche betonen jeweils einzelne Aspekte des Lernens. Lernen ist jedoch von einer Vielzahl unterschiedlicher Faktoren abhängig. Bevor ich Terhags Unterscheidung in „mündlich und schriftlich sozialisierte Lerntypen“ zur Erklärung von Geschlechtsunterschieden heranziehe, möchte ich daher darauf hinweisen, dass damit lediglich eine neue Perspektive aufgezeigt werden soll. Menschen positionieren sich auch im Lernfeld Improvisation innerhalb eines dynamischen Wirkungsgefüges mit zahlreichen Faktoren und Wechselwirkungen. Sie bevorzugen beim Lernen z. B. verschiedene Sinne oder Lernsituationen, sie haben dabei unterschiedliche Motivationen, Assoziationen oder emotionale Bindungen. Vester (2004, S. 127) weist darauf hin, dass es unzählige verschiedene Lerntypen gibt. Dennoch lassen sich ähnliche Tendenzen bei bestimmten Personengruppen – zum Beispiel bei Männern und Frauen – ausmachen.

Mit dem auralen und dem schriftorientierten Musiklernen möchte ich innerhalb dieses Wirkungsgefüges einen Aspekt in den Blickpunkt rücken, der m. E. für das Lernen im Bereich Improvisation wesentlich ist. Er wurde m. W. im Zusammenhang mit Geschlechtsunterschieden bisher noch nicht berück-

23 Zur Bevorzugung des Begriffs „aural“ anstelle von „oral“ oder „mündlich“ s. S. 30.

sichtigt. Terhag (2004) stellt die zentrale Bedeutung dieser Lernformen für die Improvisation heraus, von denen die eine vornehmlich mit der afroamerikanischen, die andere mit der europäischen Kulturtradition in Verbindung steht. Beide Lerntraditionen sind in unserer Gesellschaft gegenwärtig und bieten Kindern und Jugendlichen unterschiedliche Möglichkeiten, musikalische Fähigkeiten zu erwerben.

4.2 Terhags Modell zur Erklärung von Improvisationsleistungen

Terhag unterscheidet zwischen „mündlich sozialisierten“ und „schriftlich sozialisierten“ musikalischen Lerntypen. Er bezieht sich dabei auf die Begriffe „oral culture“ und „literate culture“, die Ben Sidran (1993) verwendet, um Unterschiede zwischen der in der afroamerikanischen Tradition vorherrschenden oralen Tradierung und den schriftlichen Vermittlungsformen, die für die europäische Tradition charakteristisch sind, zu benennen. Terhag überträgt die Begriffe jedoch auf Teilkulturen in Deutschland, indem er sie auf das Lernverhalten von Schülerinnen und Schülern anwendet. Durch seine Begriffswahl macht er deutlich, dass er diese Lerntypen für gesellschaftlich bedingt hält. Ich möchte hinzufügen, dass es sich nicht um einen rein passiven Vorgang handelt, bei dem die Lernenden zu unterschiedlichen Lerntypen *sozialisiert werden*, sondern dass die Individuen diesen Prozess *aktiv mitgestalten*. Dabei stehen ihnen schriftorientierte und primär am Hören orientierte musikalische Sozialisationsangebote in unterschiedlichem Maße zur Verfügung.

Wie Terhag durch den Bezug auf Ben Sidran deutlich macht, ist der „mündlich sozialisierte“ Lerntyp stärker von der afroamerikanischen, der „schriftlich sozialisierte“ von der europäischen Musiktradition beeinflusst. In Bezug auf Lug (2002) muss jedoch relativiert werden, dass es auch in der europäischen Volkstradition orale Vermittlungsformen gegeben hat und zum Teil noch gibt, die teilweise durch den Einfluss der afroamerikanischen Kultur reaktiviert wurden. Ihnen gegenüber steht die Tradition der Europäischen Kunstmusik, für die die schriftliche Fixierung grundlegend ist.²⁴ Durch die hier übliche Trennung zwischen Komponierenden und Ausführenden entwickelte sich eine Musik, die sich die Möglichkeiten der Notation zunutze gemacht hat: Die langen Formen und komplexen Stimmverläufe sowie vorab festgelegte Werke für orchestrale Besetzungen wären ohne Notenschrift kaum

24 Auch in der Kunstmusiktradition gibt es Spuren schriftfreier Praxis (Kadenzen, Verzierungspraxis u.ä.), der Schwerpunkt liegt jedoch klar auf der schriftbezogenen Tradierung.

in dieser Form zu realisieren. Die Musik dieser Tradition erfordert daher eine intensive Auseinandersetzung mit der Notation.

Auch die von Terhag als „mündlich“ bezeichnete Lerntradition ist in unserer Kultur präsent. Sie ist nicht nur, wie der Begriff vielleicht nahe legt, durch verbale Kommunikation gekennzeichnet, sondern durch das Aneignen nach Gehör und vokales oder instrumentales Wiedergeben bzw. Weiterentwickeln. Das von Gordon verwendete Begriffspaar „oral – aural“²⁵ gibt diesen Vorgang exakter wieder als „mündlich“. Ich werde im Folgenden von „auraler Tradition“²⁶ und „auralem Lernen“ sprechen, da der Fokus an dieser Stelle weniger auf der mündlichen Weitergabe als auf dem Prozess der Aneignung über das Hören liegt.²⁷ Dies wird m. E. durch „aural“ besser deutlich als durch das gebräuchlichere „oral“, wenngleich beide Begriffe sich auf denselben Vorgang beziehen, den sie lediglich aus unterschiedlichen Perspektiven angehen.²⁸

Sind Lernende nun einseitig „schriftlich“ oder „mündlich“ (bzw. aural) sozialisiert, ergeben sich daraus Terhag zufolge jeweils typische Probleme in der Improvisationspraxis. Die einseitig „schriftlich Sozialisierten“ gehören oft der Gruppe der „Gehemmten“ an. Aus „Angst vor dem falschen Ton“ (S. 339) haben sie Probleme damit, unbefangen ohne Noten „einfach drauf los“ zu spielen. Dies fällt den „mündlich Sozialisierten“ leicht, doch sie bewegen sich dabei oft innerhalb enger stilistischer Grenzen. Sie haben häufig Schwierigkeiten, musikalisch zu kommunizieren und Anregungen von außen in ihre Improvisation zu integrieren. Diese Gruppe, die oftmals durch eine „Probenkeller-Sozialisation“ geprägt ist und ihren Schwerpunkt in der Populären Musik hat, bezeichnet Terhag als die „Unbedarften“.²⁹ Angehörige beider Gruppen kön-

25 Vgl. Tappert-Süberkrüb 1999, S. 80

26 Vgl. Ringli 2005

27 Den Begriff „mündlich“ behalte ich immer dann bei, wenn ich mich direkt auf Terhag beziehe.

28 Ringli (2005) verwendet in diesem Zusammenhang auch den medienwissenschaftlichen Begriff „Secondary orality“, um auf die mediale Vermittlung hinzuweisen, die vielerorts die früher übliche face-to-face-Situation der oralen Tradierung ersetzt hat. Auch diese indirekte Weitergabe wird einbezogen, wenn man mit dem Begriff „aural“ den Schwerpunkt auf das Hören legt.

29 Mit Bezug auf die Jazzimprovisation beschreibt Hal Galper ein ähnliches Problem für Lernende in der afroamerikanischen Oraltradition: „The disadvantage of the african aproach is that it tends to be one dimensional in that the student only learns what has been copied from the master. The advantage of the western

nen jedoch zu „souveränen“ Improvisierenden werden, indem sie die jeweils weniger vertraute Lernform in ihre Musikpraxis integrieren: Die einen überwinden auf diese Weise Spielhemmungen, die anderen erhalten durch notierte Musik neue musikalische Anregungen für ihre eigene Improvisation. Die von Terhag zusätzlich angeführte Gruppe der „Ungeübten“ ist für die Anwendung auf die hier vorgestellte empirische Studie kaum relevant, da alle Befragten bereits über musikpraktische Erfahrungen verfügen.

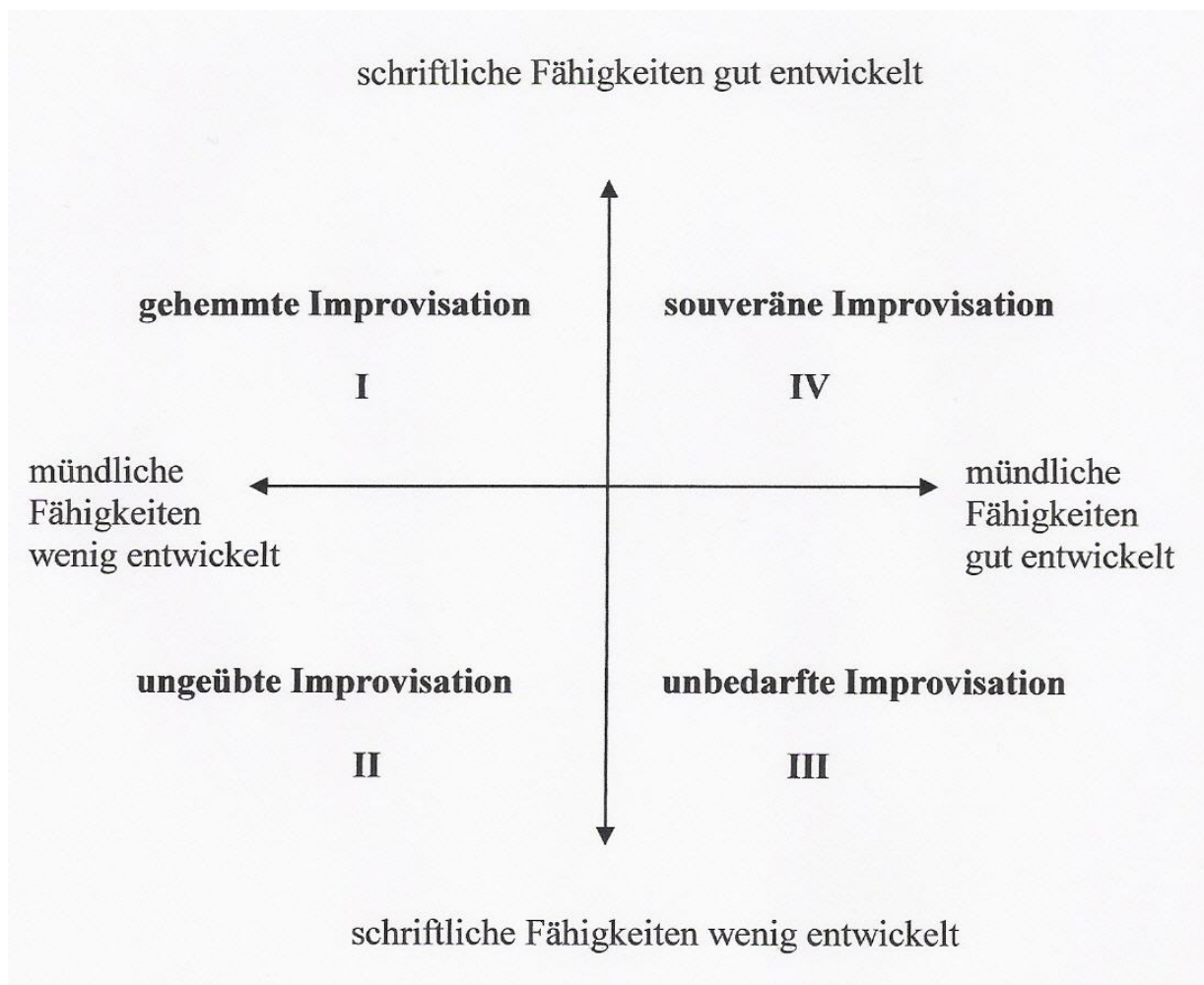


Diagramm 6: Musikbezogene Fähigkeitsprofile in Korrelation zur Improvisationsleistung (vgl. Terhag 2004, S. 338)

approach is that analysis can be applied to a copied musical idea, expanding the idea into wider dimensions beyond that which has been only copied.” (Galper 2006)

4.3 *Lerntraditionen und Geschlecht*

Im Instrumentalunterricht wird immer noch überwiegend schriftbezogen gelernt. Zwar hat Ott (2000) darauf hingewiesen, dass schriftlose Vermittlungsformen für die Musikpädagogik sinnvoll genutzt werden können und sollten, doch dieser Gedanke setzt sich erst allmählich durch. Da sowohl in anderen Erhebungen³⁰ als auch in der von mir durchgeführten Studie festgestellt wurde, dass Mädchen durchschnittlich früher mit dem Instrumentalunterricht beginnen, kann davon ausgegangen werden, dass dadurch bei ihnen eine stärkere Prägung durch schriftbezogenes Musikhören erfolgt. Demgegenüber haben Jungen zu Jugendkulturen und der dort verankerten Musikpraxis, in der aurale Vermittlungsformen afroamerikanischer Tradition praktiziert werden, mehr Zugang.³¹ In den Erhebungen Rosenbrocks (2003) zeigt sich, dass Männer in den von ihr befragten Bands nicht nur weitaus stärker vertreten, sondern auch deutlich häufiger an Kompositionsprozessen innerhalb der Band beteiligt sind. Sie lernen häufiger autodidaktisch bzw. informell³², die Frauen dagegen öfter im Instrumentalunterricht. Zudem stellte sich heraus, dass die autodidaktisch Lernenden signifikant häufiger an Kompositionsprozessen beteiligt waren als die Befragten mit Instrumentalunterricht. Dies kann „beinahe als Schlag ins Gesicht der (Populärmusik-)Instrumentaldidaktik verstanden werden“ (Rosenbrock 2003, S.184) – oder aber ein Hinweis auf unterschiedliche Lerntraditionen sein.

Blickt man über den Bereich der Musik hinaus, so findet man auch hier Hinweise auf Geschlechtsunterschiede im Umgang mit dem Schriftlichen: Mädchen haben beim Schriffterwerb durchschnittlich weniger Probleme als Jungen.³³ Ob es hier Gemeinsamkeiten mit den geschlechtstypischen Unterschieden im Musikhören gibt, bleibt zu erforschen. Welch und Adams (2003, S. 12) weisen jedoch auf Erkenntnisse über Parallelen zwischen Schriffterwerb und Notenlernen hin: „As such, there are parallels in the research on how best

30 Z. B. Pape & Pickert 1999, S. 70 ff

31 Scheuer 1988, S. 207 ff

32 Neben dem reinen „autodidaktischen“, d. h. eigenständigen Aneignen werden auch andere nichtinstitutionelle Lernformen wie der Austausch unter Bandmitgliedern oftmals dem autodidaktischen Lernen zugeordnet, sodass der Begriff des „informellen“ Lernens m. E. den Sachverhalt umfassender ausdrückt. Rosenbrock spricht jedoch allgemein von „autodidaktischem“ Lernen.

33 Vgl. Richter & Brügelmann 1994

to foster an understanding of notation in music with other research concerning the notation of language and the development of reading.“³⁴

Auch bei den befragten Studierenden finden sich Hinweise auf eher schriftorientiertes Musiklernen bei den Studentinnen und eher aurales Lernen bei den Studenten. Die Daten, die zu verschiedenen Formen informellen Lernens erhoben wurden, sind hier aufschlussreich. Für das aurale Lernen gibt es ein deutliches Ergebnis: Die männlichen Befragten erarbeiten sich hochsignifikant häufiger autodidaktisch Musik anhand von Aufnahmen. Beim schriftorientierten Lernen ist das Verhältnis ausgewogener. Die Auswertung verschiedener Items³⁵ zum informellen Lernen ergab, dass die Frauen insgesamt

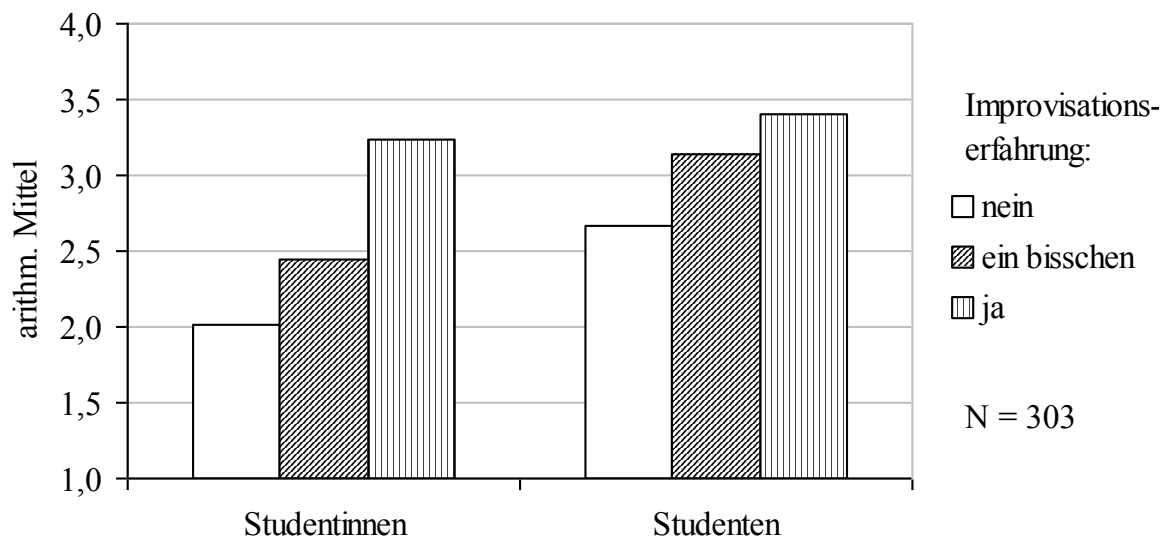


Diagramm 7: Häufigkeit des autodidaktischen Lernens nach Aufnahmen im Verhältnis zur Improvisationserfahrung (1 = „nie“, 2 = „selten“, 3 = „manchmal“, 4 = „oft“) zum Skalenniveau vgl. Fußnote 21

34 Welch und Adams beziehen sich hier auf Erkenntnisse von Graham und Kelly (1997)

35 Es wurden die folgenden Items einbezogen: „Haben Sie schon einmal
 - Stücke außerhalb des Unterrichts eigenständig nach Noten erarbeitet?“
 - Stücke anhand einer Aufnahme erarbeitet/herausgehört?“
 - Spieltechnische Kenntnisse mit anderen ausgetauscht?“
 - Eigene Übemethoden entwickelt?“
 - sich Fertigkeiten auf einem Instrument, auf dem Sie noch nie Unterricht hatten, eigenständig angeeignet?“
 - sich Kenntnisse in Harmonielehre eigenständig angeeignet?“

deutlich weniger informell lernen und das eigenständige Aneignen anhand von Noten der einzige Bereich ist, der von den weiblichen Befragten ebenso viel wie von den männlichen betrieben wird.

Zwischen auralem Lernen und Improvisation ist ein deutlicher Zusammenhang erkennbar: Je mehr Improvisationserfahrung die Studierenden haben, desto höher ist auch der Wert für das autodidaktische Lernen anhand von Aufnahmen. Besonders bei den Studentinnen gibt es hier hochsignifikante Mittelwertsunterschiede. Dass sich bei den männlichen Befragten keine Signifikanzen ergeben, kann am geringeren Männeranteil liegen sowie an der Tatsache, dass die Gruppe der Studenten ohne Improvisationserfahrung mit nur sechs Personen extrem klein ist.

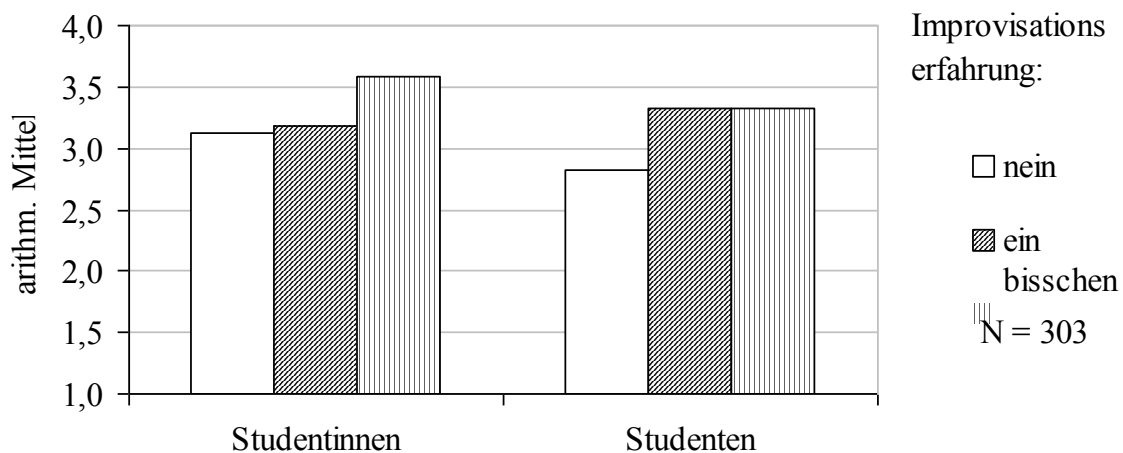


Diagramm 8: Häufigkeit des autodidaktischen Lernens nach Noten im Verhältnis zur Improvisationserfahrung (1 = „nie“, 2 = „selten“, 3 = „manchmal“, 4 = „oft“) zum Skalenniveau vgl. Fußnote 21

Das Lernen anhand von Schrift steht der Improvisation allerdings nicht grundsätzlich im Wege – im Gegenteil: Gerade die Studentinnen mit Improvisationserfahrung lernen überzufällig häufiger autodidaktisch nach Noten als ihre Kommilitoninnen ohne oder mit wenig Improvisationserfahrung. Sie tun dies auch öfter als die Studenten mit Improvisationserfahrung, allerdings ist hier nur eine Tendenz zu erkennen. Zwischen den Männern mit unterschiedlicher Improvisationserfahrung gibt es keine statistisch bedeutsamen Unterschiede.

Mit den von Terhag beschriebenen Lern- und Improvisationstypen lassen sich diese Daten erklären: Wenn man davon ausgeht, dass die weiblichen Be-

fragten überdurchschnittlich oft dem „schriftlich sozialisierten“ Typus angehören, passt es ins Bild, dass ein großer Teil von ihnen nicht oder nur wenig improvisiert. Durch die mangelnde Erfahrung mit auralen Lernformen fällt es dieser Gruppe möglicherweise schwer, zu experimentieren und sich nur durch das Hören Musik zu erarbeiten. Daneben gibt es eine Gruppe von improvisierenden Studentinnen, die sich besonders häufig eigenständig anhand von Noten Stücke erarbeitet haben, und zwar sowohl im Vergleich zu den improvisierenden Männern als auch gegenüber den übrigen Frauen – möglicherweise ein Hinweis auf ihre zunächst schriftliche Sozialisation. Diese Gruppe lernt auch häufiger als die übrigen Studentinnen autodidaktisch anhand von Aufnahmen. Wenn man diese Studentinnen der von Terhag beschriebenen Gruppe der „souverän Improvisierenden“ zuordnet, die sie über die schriftliche Sozialisation unter Einbindung mündlicher Vermittlungsformen erreicht haben – möglicherweise über vorherige Zugehörigkeit zur Gruppe der „Gehemmten“ – wird verständlich, warum sie sowohl über besonders gute schriftliche wie über mündliche bzw. aurale Fähigkeiten zu verfügen scheinen.

Bei den Studenten ist die Situation anders. Es mag zunächst verwundern, dass unter den männlichen Improvisierenden der Typus der „Unbedarften“, für die ein Mangel an schriftlichen Fähigkeiten kennzeichnend ist, nicht auszumachen ist: Auch die Männer eignen sich autodidaktisch Musik anhand von Noten an. Allerdings darf man nicht vergessen, dass bereits in den Eignungsprüfungen der Universitäten und Hochschulen fundierte Notenkenntnisse nachgewiesen werden müssen, sodass die „Unbedarften“ vermutlich innerhalb der Lehramtsstudiengänge nicht zu finden sind. Ob man diese Gruppe, die u. U. ebenso viele musikalische Fähigkeiten mitbringt wie viele schriftlich sozialisierte Studierende – nur eben andere – zum Lehramtsstudium zulassen sollte, ist hier nicht das Thema. Wenn man den derzeit stetig abnehmenden Männeranteil in den Musik-Lehramtsstudiengängen erhöhen will, wäre dies eventuell eine sinnvolle Maßnahme. Allerdings wären dann spezielle Studienangebote für aural bzw. „mündlich“ sozialisierte Studierende erforderlich.

4.4 Konsequenzen

Damit komme ich zur Frage des pädagogischen Umgangs mit den unterschiedlichen Voraussetzungen von Männern und Frauen sowie der beschriebenen Lerntypen. Wenngleich der Bereich der Improvisation der auralen Tradition zuzuordnen ist und aurale Fähigkeiten sicher noch weniger verzichtbar sind, gehe ich wie Terhag davon aus, dass sowohl „mündliche“ als auch „schriftliche Fähigkeiten“ für eine souveräne Improvisation wichtig sind. Eine schrift-

bezogene Sozialisation scheint die Entwicklung auraler Fähigkeiten unter bestimmten Umständen jedoch geradezu zu verhindern. Eine Idealisierung des vermeintlich „natürlichen“ auralen Lernens bei gleichzeitiger Ablehnung des schriftbezogenen Lernens, wie sie teilweise im musikpädagogischen Umgang mit afrikanischer und afroamerikanischer Musik festzustellen ist, scheint mir dennoch nicht der richtige Weg zu sein. Daher möchte ich mich Ott (2000, S. 31) anschließen, der anmerkt:

„Die Notenschrift an sich ist kein historisch-kultureller Sündenfall, der scheinbar natürliche Gegebenheiten menschlicher Kulturproduktion und damit verbundene Lernprozesse notwendig verfälscht, verbiegt und schließlich zerstört ... Das Problem scheint in unserer Musikpädagogik nicht die Notenschrift selbst zu sein, sondern ihr falscher Gebrauch.“

Daher ist weitere Forschung zur Vermittlung von Notation erforderlich. Graham und Adams (2003, S. 12) sprechen sich dafür aus, dass Improvisation dem Notenlernen vorausgehen sollte: „... any beginning instrumentalist ... should have opportunities to explore the instrument and to copy and improvise sounds, before any learning by rote ...“.

Zudem sprechen Erfahrungen aus der Jazzpädagogik für eine verstärkte Einbeziehung oraler Vermittlungsformen in die Improvisationsdidaktik: Eine einseitige Orientierung an typischen Lernmethoden der Europäischen Kunstmusiktradition kann nicht nur zu Spielblockaden führen, sondern beeinflusst auch die Art des Umgangs mit Improvisation. Der Jazzmusiker und -pädagoge Hal Galper (2005) kritisiert, dass diese Methoden dennoch für den Improvisationsunterricht oftmals gewählt werden, da aurale Vermittlungsformen bisher nicht ausreichend für diese Zwecke erschlossen wurden.³⁶ „By embracing neo-European classical methodology, the development of a true, historically valid „jazz methodology“ based upon African oral teaching concepts has never been developed“. Galper sieht in einer Kombination beider Lern- und Vermittlungsformen einen guten Weg: „Western education can be used quite successfully in conjunction with African methodology. Each has its limitations.“ Die schriftorientierte „western education“ ist für ihn vor allem dadurch hilfreich, dass sie musikalische Analyse ermöglicht. Dennoch fordert er für die Vermittlung von Jazzimprovisation: „Western theory and analysis should be

36 Richtungweisend für die Orientierung an abendländischen Traditionen war die „Berklee School of Music“, die einen der ersten und renommiertesten Jazzstudiengänge aufgebaut hat.

taught as an adjunct to the African oral tradition and not the other way around.” (ebd.)

Wenn man musikalische und methodische Vielseitigkeit als Ziel setzt – was für die befragten Musik-Lehramtsstudierenden in jedem Fall angebracht ist – sollte man beide Lernformen fördern. Dabei macht es Sinn, auch in homogenen Gruppen zu lernen. Durch Seminare und Fortbildungen, in denen „Improvisation für KlassikerInnen“ unterrichtet wird, wurde dies bereits vielerorts umgesetzt. Besonders wichtig ist es jedoch, Kinder von Beginn an mit unterschiedlichen Formen des Musiklernens vertraut zu machen. Damit kann eine einseitige Prägung, die den Zugang zu bestimmten musikalischen Ausdrucksformen verstellt, vermieden werden. Die Musikpädagogik ist auch heute noch wesentlich von der Europäischen Kunstmusiktradition beeinflusst, sodass das Problem eines einseitigen auralen Lernens in diesem Bereich kaum besteht. Wer stark von musikpädagogischen Institutionen geprägt wurde – und das ist besonders bei Mädchen der Fall – lernt in der Regel lieber schriftorientiert. Es müssen also Formen des auralen Lernens wie das Kopieren, Spielen „nach Gehör“, das „Heraushören“ oder das Improvisieren in den Unterricht integriert werden.

Wenn man sich mit den Fördermaßnahmen auf die unterschiedlichen Lern-typen und nicht auf das Geschlecht bezieht, hat das den Vorteil, dass man die Festschreibung von Geschlechterstereotypen vermeiden und auch diejenigen erreichen kann, die für ihr Geschlecht eher untypisch lernen. Dennoch halte ich auch die Arbeit mit geschlechtshomogenen Gruppen (z. B. Improvisationsworkshops für Frauen oder Rockbandcoaching für Mädchen) für wichtig. Wie bereits erwähnt bevorzugen Menschen verschiedene Lernsituationen, sodass ein breites Spektrum an pädagogischen Angeboten erforderlich ist, wenn man unterschiedliche Menschen im Bereich Improvisation fördern will.

Von der Einbeziehung auraler Vermittlungsformen in den Instrumental- und Musikunterricht können nicht nur die „schriftlich Sozialisierten“ profitieren. Das Interesse der aural bzw. „mündlich“ Sozialisierten an musikpädagogischen Angeboten kann eher geweckt werden, wenn man auch die ihnen vertrauten Lernformen in den Unterricht integriert. So könnten ihre auralen Fähigkeiten gestärkt und schriftliche neu entwickelt werden. Dies ermöglicht Musikschulen die Erschließung neuer Zielgruppen – ein in Zeiten leerer Kassen auch im eigenen Interesse nicht zu unterschätzender Faktor.

Schriftfreie musikalische Ausdrucksformen – also auch die Improvisation – sollten außerdem von Beginn an praktiziert werden. Eine solche frühe Förderung könnte besonders bei den in der musikalischen Früherziehung und Grundausbildung überrepräsentierten Mädchen Wirkung zeigen. Um dies umsetzen zu können, ist es jedoch wichtig, zunächst die in diesem Bereich tätigen Lehrerinnen – denn es sind überwiegend Frauen – dafür zu qualifizieren. Auch im Hinblick auf die von mir befragten Lehramtsstudentinnen möchte ich mich daher der Forderung von Steffen-Wittek (2000, S. 258) anschließen:

„Soll der einengende geschlechtsspezifische Kreislauf unterbrochen werden, muss in den vorwiegend von Frauen gewählten Berufsfeldern wie Rhythmik, Elementare Musikpädagogik ..., Musiklehrerin an Grundschulen usw. angesetzt werden: In diesen Fächern werden die ersten frühen Weichen der musikalischen Sozialisation gestellt. Insofern bedarf es dringend der gedanklichen und praktischen Auseinandersetzung mit der weiblichen und männlichen Musiksozialisation während der Ausbildung.“

Literatur

- Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (2003): Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler. 3. Aufl., Berlin u.a.: Springer
- Brinkmann, Annette; Wiesand, Andreas J. (2001): Frauen im Kultur- und Medienbetrieb III. Report für das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Kultur und Wissenschaft, Bd. 19, Bonn: AR Cult Medien.
- Bruhn, Herbert; Rösing, Helmut (1997): Komposition. In: Bruhn, Herbert; Orter, Rolf; Rösing, Helmut (Hg.), Musikpsychologie. Ein Handbuch. 3. Aufl., Reinbek bei Hamburg: Rohwolt, S. 514-519.
- Ebbecke, Klaus; Lüscher, Pit (1987): Rockmusiker-Szene intern. Fakten und Anmerkungen zum Musikleben einer industriellen Großstadt. Stuttgart: Marohl Musikverl.
- Galper, Hal (2005): Jazz in Academia: Another Look. http://www.halgasper.com/13_arti/_8_jazz.htm.pdf Stand: 05.012.2005
Original in: Jazz Notes Magazine 1 / 1993

Galper, Hal (2006): The Oral Tradition.

http://www.halgaper.com/13_arti/oraltradition.htm Stand: 05.01.06

Gembris, Heiner (1998): Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung. Forum Musikpädagogik, Bd. 20, Augsburg: Wißner.

Graham, Judith; Kelly, Alison (1997): Reading under Control. London: David Fulton Publishers.

Green, Lucy (1997): Music, Gender, Education. Cambridge: Cambridge Univ. Press.

Hassler, Marianne (1998): Musikalische Begabung in der Pubertät. Forum Musikpädagogik, Bd. 31, Augsburg: Wißner.

Hoffmann, Freia (2000): Traditionen, Hindernisse, Dissonanzen – 200 Jahre Musikstudium von Frauen. In: Barber-Kersovan, Alenka; Kreutziger-Herr, Annette; Unseld, Melanie (Hg.), Frauentöne. Beiträge zu einer ungeschriebenen Musikgeschichte. Forum Jazz Rock Pop, Bd. 4, Karben: Coda, S. 17-34.

Hoffmann, Freia (2002): Musiklernen männlich – weiblich: fünf Thesen. In: Üben & Musizieren, 4 / 2002, S. 12-17.

Hurrelmann, Klaus (2002): Einführung in die Sozialisationstheorie. 8., vollst. überarb. Aufl., Weinheim u.a.: Beltz.

Lug, Robert (2002): Tausend Jahre Popmusik? Die Erben der Troubadours. In: Afs-Magazin, 14 / 2002, S. 5-7.

Müller, Renate (1994): Selbstsozialisation. Eine Theorie lebenslangen musikalischen Lernens. Musikpsychologie. Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie, Bd. 11, Wilhelmshaven: Noetzel, S. 63-75.

Niketta, Reiner; Volke, Eva (1994): Rock und Pop in Deutschland. Ein Handbuch für öffentliche Einrichtungen und andere Interessierte. Essen: Klartext.

Ott, Thomas (2000): Zurück zur Papageienmethode? oder: Was kann unsere Musikpädagogik von einer schriftlosen Musik-Kultur lernen? In: Terhag, Jürgen (Hg.), Populäre Musik und Pädagogik 3, Oldershausen: Lugert, S. 22-33.

Pape, Winfried; Pickert, Dietmar (1999): Amateurmusiker. Von der klassischen bis zur populären Musik. Frankfurt am Main: Lang.

- Richter, Sigrun; Brügelmann, Hans (1994): Mädchen lernen anders lernen Jungen. Geschlechtsspezifische Unterschiede beim Schriftspracherwerb. Wissenschaft, Bottighofen am Bodensee: Libelle-Verl.
- Ringli, Dieter (2005): Oral Tradition in the Age of Mechanical Reproduction. Some Aspects of a Fundamental Change.
<http://www.mme.edu.mk/IRAM/StruconfII/DieterStr.html>
Stand: 07.07.05
- Rosenbrock, Anja (2000): Frauen in Amateurbands – eine empirische Untersuchung. In: Rösing, Helmut; Phleps, Thomas (Hg.), Populäre Musik im kulturwissenschaftlichen Diskurs, Beiträge zur Populärmusikforschung, Bd. 25/26, Karben: Coda, S. 91-106.
- Rosenbrock, Anja (2003): „... und ich sage dir, ob du Stücke schreibst“. Voraussetzungen für die Komposition in Rock- und Popbands. In: Kleinen, Günter (Hg.), Begabung und Kreativität in der populären Musik, Beiträge zur Musikpsychologie, Bd. 4, Münster: Lit, S. 176-188.
- Scheuer, Walter (1988): Zwischen Tradition und Trend. Die Einstellung Jugendlicher zum Instrumentalspiel. Mainz u.a.: Schott.
- Sidran, Ben (1993): Black Talk. Schwarze Kultur - die andere Kultur im weißen Amerika. 2. Aufl., Hofheim: Wolke-Verl.
- Spengler, Peter (1987): Rockmusik und Jugend. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- Steffen-Wittek, Marianne (1994): Aller Anfang ist leicht? In: Terhag, Jürgen (Hg.), Populäre Musik und Pädagogik, Oldershausen: Lugert, S. 50-52.
- Steffen-Wittek, Marianne (2000): Hembra/Macho und die Improvisationskunst in der Musik. In: Barber-Kersovan, Alenka; Kreutziger-Herr, Annette; Unseld, Melanie (Hg.), Frauentöne - Beiträge zu einer ungeschriebenen Musikgeschichte, Forum Jazz Rock Pop 4, Karben: Coda, S. 243-260.
- Tappert-Süberkrüb, Almuth (1999): „Music Learning Theory“. Edwin Gordons Theorie des Musikkernens. In: Diskussion Musikpädagogik, 2 / 1999, S. 75-98.
- Terhag, Jürgen (2004): Vertraute Noten, fremde Improvisation und umgekehrt? In: Niermann, Franz; Wimmer, Konstanze (Hg.), Musikkern – ein Leben lang, Universal Edition, S. 336-344.

Turan, Susan (1993): Mädchen und Rockmusik. In: Hoffmann, Freia; Rieger, Eva (Hg.), Von der Spielfrau zur Performancekünstlerin, Kassel: Furore, S. 174-181.

Vester, Frederic (1999): Die Kunst, vernetzt zu denken. Ideen und Werkzeuge für einen neuen Umgang mit Komplexität. 2. Aufl., Stuttgart: Dt. Verl.-Anst.

Vester, Frederic (2004): Denken, Lernen, Vergessen. 30. Aufl., München: dtv.

Welsh, Graham F.; Adams, Pauline (2003): How is Music Learning Celebrated and Developed? Institute of Education, University of London.
<http://www.bera.ac.uk/publications/pdfs/MUSIC~1.pdf>

Stand: 10.12.2005

Ilka Siedenburg
Am Dobben 42a
28203 Bremen