pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Herold, Anja

"...wie ein Stau auf der Autobahn...". Lust und Frust beim Instrumentalspiel - Abbrüche und Umbrüche im musikalischen Werdegang

Schläbitz, Norbert [Hrsg.]: Interdisziplinarität als Herausforderung musikpädagogischer Forschung. Essen : Die Blaue Eule 2009, S. 173-211. - (Musikpädagogische Forschung; 30)

Quellenangabe/ Reference:
Herold, Anja: "...wie ein Stau auf der Autobahn...". Lust und Frust beim Instrumentalspiel - Abbrüche und Umbrüche im musikalischen Werdegang - In: Schläbitz, Norbert [Hrsg.]: Interdisziplinarität als Herausforderung musikpädagogischer Forschung. Essen : Die Blaue Eule 2009, S. 173-211 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-251377 - DOI: 10.25656/01:25137

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-251377
https://doi.org/10.25656/01:25137

in Kooperation mit / in cooperation with:

AMPF

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

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Musikpädagogische Forschung

Norbert Schläbitz
(Hrsg.)

Interdisziplinarität als Herausforderung musikpädagogischer Forschung

verlag DIE BLAUE EULE essen

Themenstellung: Die Tagung des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung in Paderborn im Jahr 2008 hat sich des Themas der Interdisziplinarität in der Musikpädagogik, die den operativen Normalfall für das Fach darstellt, angenommen. Die versammelten Aufsätze zeigen, wie vielfältig das Zusammenspiel von *Musik* → *Pädagogik* → *Nachbarwissenschaften* im Kontext des Forschens ist: Die Aufsätze in diesem Band setzen sich zum einen mit der Interdisziplinarität des Faches selbst auseinander und liefern solchermaßen eine theoretische Reflexion eigenen Tuns. Die Aufsätze führen zum anderen an Forschungsprojekten vor, was es konkret heißt, interdisziplinär zu arbeiten. In den Blick gerät über das Nachdenken interdisziplinärer Forschung einerseits und dem Vorstellen konkreter Forschungsprojekte andererseits auch die methodische Bandbreite: Empirisch-experimentelle Forschung mit einem quantitativen Ansatz zeigt sich in dem Band genauso vertreten wie qualitative Forschung, und mitunter werden beide Forschungsansätze im Zusammenklang vorgeführt.

Der Herausgeber: Norbert Schläbitz, Jg. 1959, Medientheoretiker und Musikpädagoge. Studium Lehramt Sek II/I (Deutsch/Musik). 1984-1992 Filmmusikkomponist. Schuldienst. Promotion. Habilitation. Mitarbeit bis 2004 im Bundesfachausschuss „Musik und Medien" des Deutschen Musikrates und seit 2005 im Vorstand des AMPF. Seit 2004 o. Professor für Musikdidaktik am Institut für Musikwissenschaft und Musikpädagogik an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Forschungsschwerpunkte: „Neue Medien und Musik", „Neue Lernformen im Musikunterricht". Herausgeber der Reihe „EinFach Musik – Unterrichtsmodelle" (Schöningh).

ISBN 978-3-89924-270-6

Inhalt

Norbert Schläbitz:

Obligat - Interdisziplinarität 7

Marie Luise Schulten, Kai Lothwesen:

Musikpädagogik und Systematische Musikwissenschaft. Beziehungen der Disziplinen aus fach- und forschungshistorischer Perspektive 13

Stefanie Rhein, Renate Müller:

Auf dem Weg zu einer Musikpädagogischen Jugendsoziologie 31

Lars Oberhaus:

„ … an den Fransen erkennt man das Gewebe“ 49

Alexander Cvetko, Daniel Meyer:

Problemlösen im Musikunterricht – Interdisziplinarität als Ausgangspunkt für eine kompetenzorientierte Perspektive 67

Susanne Naacke, Andreas Lehmann-Wermser:

MUKUS – Studie zur musisch-kulturellen Bildung an Ganztagsschulen. Qualitative Fallstudien 97

Sonja Nonte, Andreas Lehmann-Wermser:

Musisch-kulturelle Bildung in der Ganztagsschule 125

Immanuel Brockhaus, Bernhard Weber

Inside the cut. Wahrnehmen digitaler Schnittmuster in populärer Musik 147

Michael Ahlers:

Zur Relevanz des Faktors Usability: Ergebnisse zur Bewertung der Ergonomie von Benutzerschnittstellen ausgewählter Sequenzer-Programme aus Schülersicht 153

Anja Herold:

„ … wie ein Stau auf der Autobahn …“. Lust und Frust beim Instrumentalspiel – Abbrüche und Umbrüche im musikalischen Werdegang 173

Jutta Möhle:

Entwicklungsbegleitung durch Instrumentalunterricht bei Grundschulkindern mit chronischer Erkrankung – Eine Studie am Fallbeispiel 213

Jutta von Hasselbach:

100 Jahre *‚Physiologic Turn’* in der Streichinstrumentalpädagogik 239

Franziska Olbertz:

Musikalische Hochbegabung und ihre Beziehungen zu anderen Fähigkeitsbereichen 263

Christiane Liermann:

Auswirkungen des Zentralabiturs auf die Individualkonzepte von Musiklehrerinnen und Musiklehrern 283

Constanze Rora

Erzähltheoretische Perspektiven auf das musikpädagogische Problem des Sprechens über Musik 309

Kerstin Wilke

„Jungen machen doch keine Mädchensachen“. Musikpräferenzen von Grundschulkindern als Mittel zur Konstruktion von Geschlechtlichkeit 323

Herbert Bruhn

Einsatz von Musiktests in der empirischen Forschung 351

ANJA HEROLD*

„…wie ein Stau auf der Autobahn…“

Lust und Frust beim Instrumentalspiel – Abbrüche und Umbrüche im musikalischen Werdegang

Als Saxophonlehrerin unterrichtete ich viele Jahre lang Kinder, Jugendliche und Erwachsene. Hier musste ich erleben, dass es mir sehr oft nicht gelang, auf Entwicklungen, die von zunehmender Demotivation gekennzeichnet waren, Einfluss zu nehmen. Einige Male habe ich miterlebt, welcher innere Kampf einem Abbruch vorausging. Es waren vor allem die Erwachsenen, die hoch motiviert begannen, sich z. T. einen lang gehegten Traum erfüllten und dann häufig mit großen Frustrationen zu kämpfen hatten: So gelang es vielen nicht, das regelmäßige Üben neben Beruf und Kindern in den Alltag zu integrieren. Die hohen Erwartungen an das Selbstverwirklichungs-Potential kollidierten mit der Erkenntnis, zunächst grundlegende instrumentale Schwierigkeiten bewältigen zu müssen. Der hohe Anspruch an das eigene Können verhinderte oft eine frühe Bandpraxis, die einen großen motivationalen Anreiz hätte bieten können.

Die Relevanz der Erforschung demotivierender Entwicklungen im Instrumentallernen liegt auf der Hand und wird von MusikpädagogInnen und -psychologInnen vielfach betont. So schreibt z. B. Günter Bastian:

> *"Wir müssen uns dringend der Frage stellen, wo Gründe dafür liegen können, daß so viele, die einmal mit Idealismus begonnen haben, resigniert und frustriert aufhören. Die sogenannten 'dropouts' dürften forschungsmäßig für die Instrumentalpädagogik eine hochinteressante Stichprobe sein, denn von diesen Jugendlichen können wir möglicherweise am meisten lernen. Und gerade über sie wissen wir wenig bis nichts".*[1]

---

1 Bastian 1991, 45.

* Dieser Beitrag wurde vom Vorstand des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung mit dem Forschungspreis für das Jahr 2008 ausgezeichnet.

Stand der Forschung

Im Mittelpunkt musikbiografischen Forschungsinteresses stehen meist die Erfolgreichen und Begabten.[2] Es ist zwar vielfach belegt, dass eine erhebliche Anzahl musizierender Kinder und Jugendliche ihr Instrumentalspiel mit dem Eintritt ins Erwachsenenalter abbricht.[3] Und auch unter den Erwachsenen scheint die Anzahl derer, die nach einiger Zeit aufgeben, recht hoch zu sein.[4] Die Gründe des Abbruchs musikalischer Aktivitäten sind jedoch nur sehr lückenhaft untersucht. Im Rahmen statistischer Studien lauten die genannten Begründungen häufig: "Ich hatte keine Lust mehr" oder "Ich hatte keine Zeit mehr" (oder ähnlich)[5] und stellen m. E. nur die Oberfläche komplexer psychologischer und lebensgeschichtlicher Prozesse dar. Fast alle Studien zum Thema "Lernabbruch" in der Musik (der englische Begriff lautet "dropout") beziehen sich auf Kinder und Jugendliche im Schulalter sowie auf institutionelle Kontexte (Schule, Musikschule etc.).[6] Die Beschäftigung mit Jazz, Rock und Pop setzt tendenziell erst zu einem späteren Zeitpunkt ein, nämlich im Durchschnitt im Alter von ca. 18 Jahren[7], der Abbruch instrumentaler Aktivitäten tritt dann Anfang bis Mitte Zwanzig im Zusammenhang mit dem Abschluss der Schule, dem Eintritt ins Berufsleben sowie der Familiengründung auf. Somit sind die in der bisherigen Dropout-Forschung berücksichtigten Lebensumstände (Pubertät, Schule, Wohnen bei den Eltern, finanzielle Abhängigkeit von den Eltern etc.) für Abbrüche und Umbrüche im Jazz/Rock/Pop kaum mehr relevant. Auch gelten hier spezifische (und je nach stilistischer Subkategorie sehr unterschiedliche) Leistungskriterien, die nicht unbedingt aus der traditionellen Musikpraxis abzuleiten sind. Folglich kommen auch andere motivationale Faktoren zum Tragen.[8]

---

2 Vgl. z. B. Bastian 1989, Bastian 1991, Bolay 1995, Schlicht 2000; eine Ausnahme bildet die Studie von Grimmer 1991.

3 Vgl. Graml & Reckziegel 1982, Zinnecker 1987, Scheuer 1988, Sonderegger 1996, Switlick & Bullerjahn 1999.

4 Vgl. Oerter & Bruhn 1998.

5 Vgl. z. B. die Studie von Sonderegger 1996 oder von Scheuer 1988.

6 Vgl. z. B. Jünger et al. 1994, Davidson et al. 1996, Pitts et al. 2000.

7 Vgl. Volke & Niketta 1994.

8 Vgl. Hemming 2002; Green 2002.

Der Bereich Jazz/Rock/Pop, der vielfach durch selbstbestimmte, informelle Lernpraxen gekennzeichnet ist, ist motivationspsychologisch noch sehr wenig erforscht. Wichtig war mir, auch die sogenannten „Autodidakten“ zu untersuchen, da vor allem im Bereich Rock und Pop Instrumentalunterricht immer noch eine untergeordnete Rolle im musikalischen Werdegang spielt.[9] Im Jazz hat mit zunehmender Akademisierung auch der Einfluss des institutionellen Lernens zugenommen. Dass der Begriff des autodidaktischen Lernens nicht schlüssig ist, hat bereits Günther Kleinen ausführlich dargelegt. Es bedeutet nicht, sich alles alleine beizubringen (denn das Lernen unterliegt immer Einflüssen von außen). Das Besondere beim autodidaktischen Lernen sieht der Autor darin, dass keine außen stehende Autorität (wie eine Instrumentallehrkraft) den Lernprozess anleitet, sondern dass die Autoritäten selbst gewählt sind.[10]

Green benutzt bei der Beschreibung der Lernmethoden der von ihr interviewten Pop-MusikerInnen (n=14, im Alter von 15 bis 50 Jahren) den Begriff des *informal music learning*, des *informellen Musik-Lernens*. Die interviewten MusikerInnen hatten zwar zum größten Teil Instrumentalunterricht gehabt, diesen jedoch meist nach kurzer Zeit wieder abgebrochen, wobei sie teilweise von den dort erworbenen Kenntnissen profitierten. Überwiegend lernten die Befragten jedoch informell: Zentrale Komponenten des informellen Lernens bilden das Hören und Kopieren (von Aufnahmen), das Lernen mit und durch Peers und Gruppen. Es beinhaltet die frühe Gründung von Bands, den Austausch von Akkorden und Skalen, die Entwicklung und Ausarbeitung von Kompositions- und Improvisationsideen durch musikalischen Austausch innerhalb der Gruppe, die Beobachtung anderer Musiker beim Spiel, den Austausch über Spiel-Techniken und Musiktheorie, sowie den Austausch über Musik im allgemeinen. Der informelle Lernprozess findet dabei oft nicht zielgerichtet und bewusst statt.[11] Die Befragten bezeichnen ihre musikalische Selbstbildung oft gar nicht als "Lernen" sondern als "einfach spielen" ("just playing"). Geübt wird sporadisch, die befragten MusikerInnen unterscheiden nicht zwischen Üben und Spielen. Sie beschreiben das Üben nicht als diszipli-

---

9 Vgl. Clemens 1983; Ebbecke & Lüschper 1987; Füser & Köbbing 1997; Pape & Pickert 1999.

10 Vgl. Kleinen 2000, 123.

11 Vgl. Green 2002, 83.

niertes und systematisches Lernen, sondern als lustbetontes Experimentieren und Spielen alleine und mit anderen.[12]

In der Literatur habe ich einige Hinweise darauf gefunden, dass Mädchen und Frauen ihr Instrumentalspiel schneller und häufiger wieder aufgeben als Jungen und Männer.[13] InstrumentalistInnen stellen bis heute eine Ausnahmeerscheinung im Jazz/Rock/Pop dar,[14] inwieweit hier ein Zusammenhang mit Abbrüchen instrumentaler Aktivitäten besteht, ist m. W. bisher nicht erforscht. Es gilt die Faustregel: Je höher der Grad der Professionalisierung, desto weniger Frauen am Instrument. Verschiedene statistische Studien kommen zum Ergebnis, dass zunächst mehr Mädchen als Jungen ein Instrument erlernen, jedoch nach der Pubertät der Anteil der musizierenden Frauen und Mädchen kontinuierlich abnimmt.[15] Zudem sind sie der klassischen Musik und dem institutionellen Lernen stärker zugeneigt. Auch treten sie signifikant seltener in der Öffentlichkeit auf als Instrumentalisten.[16] Ein Augenmerk meiner Studie liegt daher auf eventuellen geschlechtstypischen Aspekten demotivierender Verläufe.

Konzeption der Studie

Ausgangspunkt meiner Untersuchung war die Frage, welche Lebensverläufe zum Abbruch instrumentaler Aktivitäten oder zu einschneidenden Umbrüchen im musikalischen Werdegang führen. Meine Studie ergänzt dabei die bisherige überwiegend erfolgsorientierte Biografieforschung. Da ich von einer großen Komplexität verschiedener lebensgeschichtlicher und psychologischer Aspekte ausging, lag ein qualitatives Forschungsdesign nahe.[17] Ich habe daher 18 Männer und Frauen – überwiegend AmateurmusikerInnen – interviewt, die über längere Zeit hinweg ein Instrument im Bereich Jazz/Rock/Pop gespielt

---

12 Vgl. ebd., 99 ff.

13 Vgl. Zinnecker 1987; Sonderegger 1996; Cornelißen 2000; Graml & Reckziegel 1982.

14 Vgl. Volke & Niketta 1994.

15 Vgl. Pape & Pickert 1999, 101 f.; Zinnecker 1987, 197; Strzoda & Zinnecker 1998, 71 ff.

16 Vgl. Langenbach 1994, 179 ff., Pape & Pickert 1999.

17 Innerhalb des quantitativen Paradigmas wird diese Komplexität bewusst auf einzelne Aspekte und Beziehungen reduziert.

haben und die dies aus motivationalen Gründen aufgegeben hatten oder deren Werdegang von einschneidenden Umbrüchen gekennzeichnet war. Die leitfadengestützten Interviews von ca. 1 Std. Dauer begannen mit einer offenen Eingangsfrage nach dem musikalischen Werdegang und ließen viel Raum zum Erzählen. Ziel der Studie war nicht nur die Analyse der individuellen Umstände und der subjektiven Bedeutung des Abbruchs oder Umbruchs, sondern auch der strukturellen Bedingungen. Datenerhebung und Analyse orientierten sich an den Leitlinien, wie sie innerhalb der *Grounded Theory* formuliert werden.[18] In Abgrenzung zum quantitativen Forschungsparadigma, wo vorab formulierte Theorien und Konzepte durch die Datenerhebung verifiziert bzw. falsifiziert werden, soll hier prozesshaft Theorie aus den Daten heraus gearbeitet werden.[19]

Die Stichprobe

Die von mir Interviewten waren zum Zeitpunkt des Interviews 25 bis 47 Jahre alt und hatten 5 bis 26 Jahre lang ein oder mehrere Instrumente im Bereich Jazz/Rock/Pop gespielt. Darunter waren zwei ProfimusikerInnen und sechzehn AmateurmusikerInnen, die teilweise auch semiprofessionell als MusikerIn tätig gewesen waren. Im Verlaufe meiner Suche nach InterviewpartnerInnen kam es zu einer Ausweitung der ursprünglichen Sampling-Kriterien: Nachdem ich zunächst nach Personen suchte, die ihr Instrument definitiv nicht mehr spielten, gelangte ich mehr und mehr zu der Erkenntnis, dass es den totalen Abbruch nur sehr selten gab. Viel häufiger begegneten mir partielle Abbrüche (das Instrument wurde noch sporadisch gespielt) und temporäre Abbrüche (eine längere Unterbrechung des Spiels). Viele der von mir Befragten schlossen nicht aus, irgendwann wieder anzufangen, einige wünschten es sich und warteten auf eine Gelegenheit. Sehr viele sangen in Chören. An keinem war die jahrelange aktive Auseinandersetzung mit einem Instrument spurlos vorübergegangen. Als ein Bestandteil ihrer Lebensgeschichte hatte das Erlebte sie geprägt und wirkte sich, auch nach dem Abbruch dieser Aktivitäten, auf ihr Hören, ihr Empfinden und ihren Umgang mit Musik aus. Aus diesen Gründen bezog ich einige Fälle mit ein, bei denen man eher von einem Umbruch denn von

---

18 Vgl. Glaser & Strauss 1967; Strauss 1998. Eine ausführlichere Beschreibung des methodischen Vorgehens findet sich in Herold 2004, sehr ausführlich in Herold 2007.

19 Vgl. Glaser & Strauss 1967; Strauss 1998.

einem Abbruch sprechen kann. Zwei Befragte hatten einen Abbruch bereits überwunden und nach längerer Pause (in einem Fall von 15 Jahren) wieder angefangen. Eine Interviewte hatte das (zuvor sehr extensiv praktizierte) Bandspiel abgebrochen und übte nur noch sporadisch auf ihren Instrumenten.

In diesem Aufsatz werde ich zunächst zwei Fallbeispiele skizzieren und danach die Ergebnisse aller Interviews zusammenfassen. Abschließend gehe ich auf musikdidaktische Konsequenzen ein.

Zwei Fallbeispiele

Fallbeispiel 1: Rainer

Rainers Erzählung ist die Geschichte einer langen Suche nach einem Zugang zu Musik, einer Sehnsucht, deren Erfüllung oft in greifbare Nähe zu rücken scheint, die aber durch zahlreiche Hindernisse verbaut wird. Dementsprechend ist seine Suche gekennzeichnet von vielen kleinen Abbrüchen, Wechseln, Experimenten, frustrierenden Erlebnissen und wieder neuen Versuchen. Rainer ist gelernter Werkzeugmacher, hat sich später weitergebildet und leitet nun eine Behindertenwerkstatt. Er ist zum Zeitpunkt der Befragung 47 Jahre alt. Rainer sieht in der mangelnden musikalischen Förderung durch seine Eltern eine der Hauptursachen für seine späteren Schwierigkeiten, sich musikalisch zu verwirklichen.

> *R: Also als Kind kann ich mich da nicht groß erinnern, außer dass mein Vater in der Badewanne gesungen hat. Und ich hab das Gefühl, dass ich nicht so viel gefördert worden bin musikalisch, und das find ich sehr schade. [...] Also musikalische Früherziehung, nach den Erfahrungen, die ich gemacht habe, finde ich so was von wichtig für Kinder, dass die mit Musik in Kontakt kommen, und zwar auf eine Weise, die Spaß macht. Weil das öffnet eine Welt. Die Musik ist eine Welt. Und es ist so wichtig, damit früh in Kontakt zu kommen.*

Trotz seiner schlechten Ausgangsposition versucht Rainer später recht beharrlich, einen Zugang zur "Welt" der Musik zu finden. Aus eigener Initiative beschließt er zunächst, im Schulchor mitzusingen, aus diesem wird er jedoch bald wieder ausgeschlossen, weil er "falsche Töne" singt. Auch im schulischen Musikunterricht bieten sich keine Zugänge an. Obwohl er in Musik schlechte

Noten hat, wählt er das Fach in der Oberstufe, weil er eine "Sehnsucht nach Musik" verspürt: "Egal, wie schlecht ich war, ich bin dabei geblieben". Ein Instrument lernt er nicht, obwohl er "danach schielt".

Die mangelnde Förderung in der Kindheit trägt dazu bei, dass Rainer relativ spät (mit 25) mit dem Instrumentalspiel startet. Dabei wählt er zunächst einen überwiegend formalen Weg (Instrumentalunterricht, Musikschule, Bigband). Nach dem Abbruch seines Instrumentalspiels 14 Jahre später sucht er aufgrund seiner schlechten Erfahrungen nach alternativen Zugängen.

Instrumentalunterricht und institutionell organisiertes Lernen

Im Alter von 25 Jahren beginnt Rainer zunächst, Tenorsaxophon zu spielen und nimmt Unterricht bei einem jungen Lehrer.

> *R: Ich hab angefangen Saxophon zu spielen, Tenorsaxophon. Hab ich mir mal geholt und dann hab ich [...] Unterricht gehabt, bei so einem ganz netten Typen. [...] Aber es war alles so ein bisschen anstrengend für mich. Also es kam nicht aus dem Bauch raus, sondern ich hab irgendwie gelernt und das war sehr kopfig. [...] Das ging halt so ziemlich schulmäßig auch vor sich. Obwohl der hat sich wirklich Mühe gegeben, das locker zu machen und so.*
>
> *I: Was heißt schulmäßig?*
>
> *R: Ich hab immer das Gefühl gehabt, ich geh zur Schule. Und ich muss jetzt was gelernt haben oder ich muss was können und ich muss... Halt so ein negatives Schulgefühl, Schülergefühl war immer dabei.*

Auch beim Üben alleine kann er sich von dem *Schulgefühl* nicht befreien.

> *R: Und das war dann halt aber so, wie wenn ein Schüler Hausaufgaben macht für eine Fach, was er am Anfang mag, was dann irgendwann immer lästiger wird. Und manchmal bin ich da rein gegangen [in die heimische Übezelle], und hab einfach angefangen, so Töne zu spielen und so. Und hab auch mal versucht, eine Melodie zusammen zu kriegen, die mir gefällt, und die dann aufzuschreiben. Aber das hab ich dann immer so ziemlich schnell wieder sein gelassen. Ich weiß nicht, warum. Da hab ich wahrscheinlich die Schere im Kopf gehabt, und hab gedacht, ach, das ist eh*

falsch, das hält sich an keine Tonleiter und so. Und wahrscheinlich war das ein Fehler, dass ich mich da direkt selbst gestoppt hab.

Rainer steht sich hier selber im Weg, sich musikalisch so auszudrücken, wie er es sich vorstellt. Anspruchsniveau (eine Melodie erfinden, die sich an die Tonleiter hält) und die Fähigkeiten, dieses musikalisch umzusetzen, klaffen auseinander. Sein diffuses Bedürfnis, "aus dem Bauch heraus" zu spielen, wird durchkreuzt von seinen Vorstellungen und Ansprüchen. Die Begriffe "Lernen" ("Hausaufgaben machen", "lästig", "Schule", "anstrengend", "kopfig") und "Spielen" ("einfach Töne spielen", Melodien erfinden) erscheinen sowohl hier als auch an vielen anderen Stellen des Interviews als Gegensatzpaare, schließen sich aus, anstatt sich gegenseitig positiv zu ergänzen und zu durchdringen.

Rainer wechselt zum Altsaxophon, dann zum Baritonsaxophon, jeweils, weil ihm der Klang besser gefällt. Nach acht Jahren steigt er um auf Bassposaune.

I: Warum hast du mit dem Saxophonspielen aufgehört?

R: Weil mir der Sound von der Posaune besser gefiel. Deswegen. (lacht) Es ging alles immer nach Sound. Und vielleicht hab ich auch gemerkt, dass ich nicht weiterkomme. Da ist halt eine Grenze für mich gewesen. Weil ich konnte lernen und lernen, und ich hab eh langsam gelernt. Meinetwegen Läufe spielen und so. Und da war ich sehr langsam im Lernen. Und da hab ich gemerkt, da kommt ganz schnell eine Grenze, wo ich dann nicht drüber wegkomme.

Bei der Posaune erscheint ihm der Weg vom "Lernen" zum "Spielen" kürzer. Aber er irrt sich. Rainer verwendet hier den Begriff "Lernen" mit unterschiedlicher Bedeutung: "Ich konnte lernen und lernen" meint eigentlich üben, arbeiten, eine Anstrengung unternehmen mit dem Ziel, etwas zu "lernen" im zweiten Sinne, nämlich einer Veränderung und Entwicklung. "Lernen" im ersten Sinne (Anstrengung) führt nicht zwangsläufig zum "Lernen" im letzteren Sinne (Entwicklung, Verbesserung), diese frustrierende Erfahrung muss Rainer machen. Dieses zweite, echte "Lernen" geht nur langsam von statten und führt ihn bald an eine "Grenze", die unüberwindbar scheint. Mehr Übeaufwand wäre notwendig, um diese Grenze zu überschreiten. Dieses Mehr an Anstrengung kann und will er jedoch, neben seinem Beruf und seinen sonst-

igen Interessen, nicht aufbringen. Lieber sucht er nach alternativen Strategien, wobei er aber dem eher formalen, institutionellen Lernweg zunächst verhaftet bleibt. So schließt er sich in der Musikschule der Bigband an, weil er glaubt, hier schneller besser zu werden. Er fühlt sich in der Bigband jedoch durchgängig überfordert und unzufrieden: "[...] und hab da ja als vierte Posaune immer hinten drangehangen. Und das so grad so geschafft, als ob ich den letzten Wagen vom Zug kriege noch." Obwohl Rainer die Auftritte mit der Band genießt, tut sich auch hier wieder eine "Grenze" auf, Frust und wachsende Unlust sind die Folgen. Eine Pause aufgrund eines Umzugs gerät schließlich zum Ausstieg aus der Bigband und zum Abbruch des Posaunespiels.

Alternative Wege

Nach seinem instrumentalen Abbruch ist Rainer etwa acht Jahre lang musikalisch nicht aktiv. Dann unternimmt er einen neuen Anlauf, diesmal jedoch auf alternativen Wegen. Er besucht einige Workshops ("Schamanischer Visionstanz", "Mantrasingen"). Seit seinem Versuch mit dem Schulchor singt er hier das erste Mal wieder.

> *R: Und da hab ich halt den Mut zusammen genommen, da waren wir so über hundert Leute, und da hab ich mitgesungen. Und laut, so dass man mich hören konnte. Das war also ein sehr großer Schritt für mich.*

Dass er sich traut, zu singen "ohne sich zu blamieren" und sogar "richtige" Töne herausbekommt, bezeichnet er als "Offenbarung". Beim Singen empfindet er eine "Hingabe", die er beim Instrumentalspiel immer vermisst hat.

Der alternative Bezugsrahmen, den Rainer aufsucht, stellt sich in vielen Punkten als Gegensatz zum konventionellen Weg dar: Ziel ist es hier nicht, musikalische Leistungen zu erbringen und ein musikalisches Produkt zu erzeugen. Im Mittelpunkt stehen hier Selbsterfahrungen in der Gruppe. In einem esoterischen Workshop geht es nicht um falsch oder richtig, sondern darum, Blockaden zu lösen, die Selbstwahrnehmung zu steigern und gleichzeitig soziale Erfahrungen zu machen. Dieses nicht ziel-, sondern prozessorientierte Prinzip möchte frei sein von Leistungsdruck.

Musste zunächst die Bedürfnisbefriedigung immer wieder aufgeschoben werden, da zwischen Rainer und der musikalischen Selbstverwirklichung das Instrument mit all seinen zu bewältigenden technischen Schwierigkeiten stand, so verspricht der alternative (hier: esoterische) Workshop sofortige Bedürfnis-

befriedigung.[20] Rainer macht hier dann auch bahnbrechende Erfahrungen. Jenseits von Bewertungskriterien wie "falsch" und "richtig" findet er einen körperbetonten, lustvollen Zugang zur Musik. Der Unterschied zwischen dem Singen und dem Instrumentalspiel besteht in dem Gefühl der "Hingabe", einem "Gefühl vom Herzen", das ihm beim Instrumentalspiel nie zugänglich war, hier herrschten Anstrengung und Konzentration vor, vor allem beim Spiel nach Noten (und) in der Bigband.

> *R: Und wenn ich auf der Posaune rumtute, ich denk mal, es gibt auch Leute, bei denen geht das mit dem Instrument, aber bei mir... Ich muss mich da viel zu sehr darauf konzentrieren, wie weit ich den Zug herausziehe und wie der Rhythmus ist. Und beim Singen ist das Instrument eingebaut. Und gut, ich kann immer noch falsch singen, aber irgendwie ist das, glaub ich, einfacher. Und ich hab halt einen Zugang dazu gefunden, gefühlsmäßig so. Und das hab ich zum Instrument nicht annähernd in der Form, dass ich so ins Gefühl gekommen bin, dass ich das so richtig mit Freude mache. Es war immer Konzentration bei, Anstrengung.*

Rainer besucht einen Kurs "Einstieg in den Jazzgesang". Der Lehrer betont, der Spaß am Singen solle im Vordergrund stehen und vertritt den Ansatz, dass jeder Mensch singen kann. Obwohl es hier wieder darauf ankommt, die "richtigen" Töne zu treffen, was Rainer auch einige Schwierigkeiten bereitet, macht ihm das Singen im Chor viel Freude.

> *R: Ja, das kostet halt sehr viel Mut, es trotzdem zu machen. Wenn ich sehr gut drauf bin, dann macht mir das nicht viel. Manchmal ist [es] halt so, dann versuche ich, leise mitzusingen, und dann merk ich aber, dann geht das nicht. Dann kommt so ein Brummen oder so. (lacht) Deshalb sag ich, ich muss den Mut haben, volles Risiko laut zu singen, und dann passiert halt auch das, dass das Risiko gar nicht so groß ist, sondern dass die Stimme sich anpasst. Aber ich muss im ersten Moment volles Risiko eingehen, sagen, ich mach jetzt einfach laut, und es kann sein, dass alle gucken. Das kostet mich verdammt viel Mut. Und deshalb ist es auch nicht so einfach. Es ist halt eine Übungssache. Aber ich denk, da bin ich optimistisch, dass das klappt, irgendwann, mit dem Singen.*

---

[20] Vgl. dazu auch Stroh 1987.

Die "Hingabe" an das Singen beinhaltet fast immer auch ein "Aber". Hingabe bringt immer auch einen partiellen Kontrollverlust mit sich, das "Loslassen" birgt ein Risiko. Dass Rainer Angst hat, sich beim lauten Singen zu blamieren ("alle gucken"), ist auch m. E. darauf zurück zu führen, dass dergleichen hingebungsvolles Singen in der Öffentlichkeit für die meisten Menschen unvorstellbar ist oder als peinlich gilt, weil es nicht selbstverständlicher Teil unserer Alltagskultur ist. Die Dusche und die Badewanne (vgl. Rainers Vater) sind Orte, an denen gesungen werden darf, auch falsch und laut. Gerade weil der Gesang "von Herzen" kommt, weil sich Rainer dabei öffnet und etwas von sich preisgibt (seine Stimme, die über seine Gefühle Auskunft gibt), wird das Singen zum Wagnis, aber auch zum intensiven Erlebnis.

Perspektiven

Aus seinem musikalischen Werdegang zieht Rainer Resümee und kommt zu dem Schluss, dass er nur noch nach dem "Spaßprinzip" lernen wird, da es auf andere Art nicht funktioniert hat. Er hat sich eine Gitarre gekauft und möchte sie als Begleitinstrument zum Gesang erlernen. Er möchte die Gitarre einsetzen, wenn er mit den Behinderten aus seiner Werkstatt zusammen singt. Musik, vor allem Gesang hat für ihn auch einen "therapeutischen Wert". Als Ideal schwebt ihm vor, so zu lernen, wie es die schwarzen Bluesmusiker getan haben: über Hören und Nachspielen. Er will direkt anfangen zu spielen und nicht erst Tonleitern üben müssen.

> *R: Also ich hätte total gerne, wenn ich irgendwo lese über irgendwelche schwarzen Bluesmusiker, wie die an die Musik gekommen sind. Dass die irgendwann mal eine Gitarre in die Hand gekriegt haben und dann angefangen haben Platten nachzuspielen und so, da kriegst du eine richtige Sehnsucht nach, das so zu machen, aber das geht…, krieg ich.., ja, vielleicht schaff ich das mal. Das klingt nämlich genau so, dass Musik Spaß machen muss, und ich sag auch jetzt, wenn ich ein Instrument lerne, dann muss ich direkt anfangen zu spielen. Muss ich direkt ein Stück, was weiß ich, mit zwei Noten oder so, oder mit zwei Griffen, direkt als erstes üben, damit ich direkt Erfolgserlebnisse hab und nicht, dass hier einer sagt, C-Dur, was weiß ich, musst du alles können und hoch und runter und schneller und jetzt üben wir mal Off-Beats und jetzt üben wir Vorzieher und so. Das bringt's nicht für mich. Es muss von Anfang an richtig Spaß machen. Und deshalb, wenn ich anfange mit dem nächsten Instrument, […] dann nach dem Prinzip.*

Hören, vielleicht versuchen, nachzuspielen, aber nicht mehr Schule. Nicht mehr.

Rainer hat seine Vorstellungen über das Lernen inzwischen geändert, das Anspruchsniveau aber nicht unbedingt gesenkt. Anstelle des Leistungsanspruches steht nun ein eher ideeller Anspruch ("Es muss immer Spaß machen") der m. E. ebenfalls nur schwer zu erfüllen sein wird. Das Lernen der schwarzen Bluesmusiker wird dabei von ihm sehr idealisiert gesehen. (Hatten sie wirklich immer „Spaß“? Waren sie frei von Anstrengung, Leistungsansprüchen, Unlust, so wie es ihm erscheint?). Was die musikalische Kultur der schwarzen Bluesmusiker gegenüber unserer jedoch kennzeichnete, ist die stärkere Durchdringung von Musik, Alltag und Arbeit, Lernen und Spielen. Musik als selbstverständlicher Teil seines Lebens, danach strebt auch Rainer, wenn er mit seiner Gitarre den gemeinsamen Gesang in der Behindertenwerkstatt begleiten möchte.

Fallbeispiel 2: Daniela

Im Gegensatz zu Rainer erfährt Daniela als Kind und Jugendliche eine gute musikalische Förderung. Daniela ist zum Zeitpunkt des Interviews 33 Jahre alt und steht mitten im 1. Staatsexamen für das Lehramt Musik an Gymnasien. Sie hat zwanzig Jahre lang Saxophon gespielt und vor kurzem ihr Instrument verkauft. Daneben spielt sie Gitarre.

Als Kind singt Daniela viel und gerne, in der Schule lernt sie Flöte und Melodica, später Gitarre, auch wird sie zum Komponieren angehalten. All dies macht ihr viel Spaß, und sie ist recht erfolgreich (gute Noten, positives Feedback). An der Gesamtschule gibt es einen sehr aktiven Musiklehrer, der eine Bigband leitet und für diese auch Anfänger ausbildet. Daniela probiert mehrere Instrumente aus, auch Trompete und Posaune, entscheidet sich jedoch für das Saxophon. Dies erscheint ihr am leichtesten zu erlernen, auch weil es der Flöte am meisten ähnelt. Klang und Aussehen gefallen ihr besser als bei den anderen Instrumenten. In der Bigband spielt Daniela Tenor- und Baritonsaxophon. Die Band tritt in Jazzclubs und auf Festivals auf, was sie sehr genießt. Sie ist "stolz wie Oskar" und "so richtig identifiziert" mit ihrem Saxophon. Neben der Bigband gibt es noch mehrere Combos, in der aber nur die "begabtesten" Schüler mitspielen. Die Mitwirkung als Saxophonistin in einer dieser Ensembles scheint unerreichbar: "Ich wäre auch gerne in diese Combos rein gekommen, aber die waren echt supergut". Danielas Freund erweist sich als

regelrechter Senkrechtstarter auf dem Saxophon: Bereits nach kurzer Zeit darf er in einer der Combos mitspielen.

> *D: Und ich bin zwar auch immer besser geworden, aber, na ja. (lacht) Da konnte ich halt nicht mithalten. [...] Ich glaub, da hab ich vielleicht auch so ein bisschen resigniert, also, weil mit so was kann man sich auch einfach nicht mehr messen. [...] Vielleicht hab ich dann so ein bisschen ein Gefühl bekommen, entweder man hat's oder man hat's nicht.*

Eventuell ist diese frühe Resignation auch ein Mitgrund, warum Daniela beginnt, sich mehr mit den Sängerinnen in den Jazz-Combos zu identifizieren. Sie nimmt Gesangsunterricht an der Musikschule und erhält dazu von der Stadt eine Begabtenförderung (Finanzierung des Unterrichtes). Sie gilt bald als die beste Schülerin ihrer Lehrerin und singt in einigen Bands. Nach der Schule spielt Daniela weiter Saxophon und sucht sich schließlich im Alter von 20 Jahren einen Lehrer. Dieser hat als Musiker einen guten Namen, und der Unterricht macht ihr zunächst auch Spaß. Nach einiger Zeit rät ihr der Lehrer zum Instrumentenwechsel:

> *D: Dann meinte der irgendwie, ich hätte vielleicht nicht die Puste für das Tenorsaxophon. [...] Ja, ich sollte vielleicht ein Altsaxophon haben, dann wäre das ja viel cooler und so. […] Und, ja, dann ist er mit mir los und dann haben wir echt mein (bedauernder Tonfall) schönes Yamaha irgendwie gegen so einen Selmernachbau [...] eingetauscht. Ich hatte dann zwar ein neues Saxophon gekriegt, aber halt nicht so eine Marke und das hat sich dann nachher auch als schlecht erwiesen, weil (gequältes Ausatmen) ich mochte diesen quietschigen Ton nicht, also, hatte von daher auch nicht so den Ehrgeiz, den irgendwie umzubiegen [...]. Und, ja, dann saß ich da mit meinem Altsaxophon. (lacht traurig)*

Sie fügt sich dem Rat des Lehrers, "weil ich wollte ja auch besser werden und so" und macht den Wechsel nie wieder rückgängig, obwohl Tenorsaxophon immer ihr Wunschinstrument bleibt und sie sich auf dem Altsaxophon nie wohl fühlt.

Danielas Kindheit und Jugend ist von intensiver Förderung und Anleitung geprägt gewesen. Vor allem bezüglich des Saxophonspiels wurde vieles an sie herangetragen, sie brauchte die dargebotenen Möglichkeiten nur noch aufzugreifen. Sie nimmt daher ein gewisses Maß an Fremdbestimmung vertrauens-

voll auf und fügt sich dem. Der Weg zum Besserwerden führt über den Lehrer und über das Beherzigen dessen, was er rät. Trotz des späteren Bruchs mit dem Lehrer bleibt der Glaube an seine Kompetenz bestehen. ("Ja, und dann hat der immer erzählt, Gig hier, Gig da und so. [...] ich wusste schon, dass da natürlich auch Qualität verlangt wird. [...] Also er hatte wohl auch Ahnung vom Saxophon. Aber war ein ziemlicher Macker irgendwie"). Sie selbst führt als Grund an, warum sie den Instrumententausch nicht mehr rückgängig gemacht hat, dass das Saxophon später mehr und mehr zum Vehikel wird, das Musikstudium erfolgreich zu bestreiten. ("Ich weiß nicht, vielleicht war mir das dann auch schon alles so egal, dann hab ich gedacht, jetzt hast du das, und jetzt machst du noch die Prüfung, irgendwie so.") Die persönliche Bedeutung, die das Saxophon für sie hat, verändert sich allmählich. An die Stelle der Identifikation mit dem Instrument tritt die Identifikation mit dem Gesang.

Neben dem Vertrauen in die Autorität und Kompetenz des Lehrers besteht auch eine emotionale Beziehung zu ihm: Sie bewundert ihn nicht nur, sondern pflegt auch ein freundschaftliches Verhältnis zu ihm und seiner Familie. Sein Rat, das Instrument zu wechseln ist nur der Anfang einer Entwicklung, in der es um Machtmissbrauch und Abhängigkeit geht. Der Saxophonlehrer macht aus den Saxophonstunden nach einiger Zeit sukzessive Therapiesitzungen, zu denen Daniela das Saxophon bald nicht mehr mitbringt. Obwohl er keinerlei therapeutische Ausbildung hat, glaubt er von sich, therapeutische Fähigkeiten zu besitzen, die er an seinen Schülern ausprobiert. Daniela lässt sich zunächst auf alles ein. So kommt es zu extremen Grenzüberschreitungen durch den Lehrer (beschrieben an anderer Stelle)[21], woraufhin sie den Unterricht abbricht. Auf ihr Spiel haben die Erfahrungen mit dem Saxophonlehrer zunächst keine direkten Auswirkungen, denn sie bereitet sich bald auf die Aufnahmeprüfung an der Uni vor und übt daher viel.

Psychsophysische Probleme

Mit Aufnahme des Studiums beginnt das Saxophonspielen, Daniela mehr und mehr körperliches Unbehagen zu bereiten: Sie leidet unter Atemnot, Schwindelgefühlen, Nackenverspannungen, Schwächegefühlen sowie einem unangenehmen Gefühl an den Zähnen. Beim Gesang und der Gitarre tritt nichts dergleichen auf. Die Atemnot hat auch Auswirkungen auf den Ton des Saxo-

[21] vgl. Herold 2006

phons. Sie wird immer unzufriedener mit ihrem Spiel und entwickelt schließlich eine regelrechte Abneigung.

> *D: Und da hab ich mich selber auch gewundert, weil ich hab das ja nun jahrelang gemacht, und es hat mir immer Spaß gemacht. [...] Auf einmal war das nur noch, ich hatte das Gefühl, ich kann nicht frei atmen und, ja, fast so wie unter Wasser, wenn man so taucht und nicht rechtzeitig wieder oben ist und keine Luft mehr kriegt, so hab ich mich irgendwie gefühlt. Das hat mir überhaupt keinen Spaß gemacht. Dann konnte ich auch nicht mehr im Stehen spielen, weil ich dann das Gefühl hatte, mir wird total schwindelig. [...] Also so in dieser Prüfungsphase war das ganz schlimm und dann war mir irgendwie auch klar, wenn ich das jetzt fertig hab, dann will ich das nicht mehr.*

Die Frage ist hier, ob primär die körperlichen Symptome zu den Problemen auf dem Instrument und der daraus resultierenden Abneigung führen oder ob umgekehrt der Leistungsdruck im Studium körperliche Probleme (Atemnot etc.) mit sich bringt. Anzunehmen ist, dass beides eine Rolle spielt und sich gegenseitig Nahrung gibt. Auffallend für die Beschreibung körperlicher Symptome ist, dass es jeweils auch eine seelische Entsprechung des Zustandes gibt (z. B. nicht mehr frei atmen können). Auszugehen ist von einer Verschränkung von Instrument, Körper und Psyche. Daher sind die hier auftretenden Symptome als psychophysisch zu bezeichnen.

Mit Beginn des Studiums verändert sich die Bedeutung des Saxophonspiels: Es wird zum Hauptinstrument, obwohl sie eigentlich den Gesang als Haupt-"Instrument" empfindet (dieser wird allerdings nicht als solches anerkannt, weswegen sie die Wahl des Saxophons als Hauptinstrument auch als "Notlösung" bezeichnet). An das Saxophon als Hauptinstrument sind hohe Leistungserwartungen geknüpft. So fühlt sie sich oft überfordert (z. B. in der Bigband), sie vergleicht sich mit Anderen, sie muss für Prüfungen üben, sie erhält wenig positives Feedback (im Gegensatz zum Gesang). Daniela beschreibt sich als Kind als begabt und erfolgreich (auch mit dem Saxophon). Im Studium wertet sie ihre Fähigkeiten ab, gemessen an den externen Leistungsanforderungen und den Leistungen der Anderen. Extrinsische motivationale Faktoren nehmen immer mehr den Raum der intrinsischen ein. Eine Symbiose der beiden Ebenen findet nicht statt, das Spiel verliert die Ebene der persönlichen Bedeutung und Identifikation.

Direkt nach der praktischen Prüfung bricht sie das Saxophonspielen ab, sie verkauft ihr Instrument, was eine Befreiung und Erleichterung für sie bedeutet. Parallel zu dieser Entwicklung verschafft ihr das Singen nach wie vor positive Körpergefühle, eine tiefe Befriedigung und auch ein positives Feedback.

Geschlechterthematik

An vielen Punkten des Interviews thematisiert Daniela ihr Frausein. Dabei wird deutlich, dass sie aus der Retrospektive heraus die Erlebnisse in der Kindheit und Jugend vor diesem Hintergrund interpretiert ("Nicht, dass ich das [damals] bewusst so gedacht hab"). Daniela hat sich im Rahmen ihres Studiums mit geschlechtstypischer musikalischer Sozialisation auseinandergesetzt, ihre Examensarbeit beschäftigt sich mit der Unterrepräsentanz von Instrumentalistinnen. Sie hat sich für die Geschlechterdifferenzen in der Musikpraxis sensibilisiert und schreibt ihre Schwierigkeiten mit dem Instrument Saxophon und ihren Abbruch teilweise dieser Thematik zu. So sei sie immer auf der Suche nach weiblichen Vorbildern am Saxophon gewesen, jedoch vergeblich.

> *D: Und irgendwie, ich meine, singen ist ja auch das typische Fraueninstrument. Mit dem Saxophon hatte man auch irgendwie immer nur mit Männern zu tun. Klar, in den Bands waren auch alles Männer, aber die Sängerinnen, die ich dann toll fand, das waren halt Frauen. Also, ich glaub, wenn ich eine Saxophonlehrerin gehabt hätte, wär's vielleicht noch was anderes gewesen. Hätte ich mir auch suchen können.*

Mit der Gitarre steigt sie in eine Frauenband ein.

> *I: Warum wolltest du gerne in einer Frauenband spielen?*
>
> *D: Weil ich mir so vorgestellt hab, dass man dann mehr zusammen die Band regelt. Und dass das nicht so ist, dass irgendwie zwei von den Instrumentalisten alles machen und man ist nicht so beteiligt. Und weil ich mir so vorgestellt hab, dass das vielleicht auch menschlich netter ist, also dass man mehr mit denen redet und nicht nur spielt. Und dass ich vielleicht mehr lerne oder so, oder weil ich auch zum Beispiel mich da getraut hab, mit der Gitarre hinzugehen. [...] Weil ich das Gefühl hatte, da kriege ich mehr so eine Chance, auch was zu lernen. Und du musst jetzt nicht da dick was vorspielen.*

Von der Arbeit mit einer Frauenband hegt Daniela idealisierte Vorstellungen: Sie nimmt an, dass hier weniger leistungs- und zielorientiert, sondern mehr prozessorientiert vorgegangen wird. Sie erhofft sich Gleichberechtigung statt einer Hierarchie. Ihre Erwartungen werden größtenteils erfüllt. Wie schon Rainer sucht sie nach alternativen Herangehensweisen, die durch ein anderes leistungsmotivationales Setting gekennzeichnet sind. Bei Rainer ist es der Bezugsrahmen Unterricht/Bigband versus esoterischer Workshop. Die Ebene formal-institutionell versus alternativ-außerinstitutionell kommt bei Daniela ebenfalls zum Tragen (Studium versus außerinstitutionelle Band), hinzu kommt noch die Annahme, dass unter Männern ein anderes Leistungsdenken und andere (hierarchische) Gruppenstrukturen herrschen. Diese Annahme speist sich aus der Reflektion ihrer Erfahrungen aus der aufgeklärten Distanz heraus. Die Frauenmusikszene als alternativer Bezugsrahmen wird aufgrund negativer Erlebnisse aufgesucht, fungiert als Schonraum, in dem sie sich mehr traut, sich weniger unter Druck gesetzt fühlt, in dem sie größere Qualitäten auf der zwischenmenschlichen Ebene vermutet.

Resümee

Durch lebensgeschichtlich bedingte Veränderungen (Schulabschluss, Erwachsenwerden, Berufsfindung etc.) kommt es bei Daniela neben einer Umorientierung der Identität zu einem Verlust der persönlichen Bedeutung des Saxophonspiels. Entscheidend für das Selbstkonzept bleibt der Gesang.

Ergebnisse der Auswertung aller Interviews

Einige der in den beiden Fallbeispielen deutlich gewordenen Aspekte des instrumentalen Abbruchs und Umbruchs spielen auch in anderen Erzählungen eine Rolle. Jenseits der unterschiedlichen individuellen Lebensgeschichten habe ich nach gemeinsamen Mustern gesucht. Dazu war ein Aufsplitten der einzelnen Lebensgeschichten in kodierte Textsegmente notwendig, denen einzelnen Kategorien und Dimensionen (im Sinne der *Grounded Theory*) zugeordnet wurden.

Die zentralen Kategorien – Lernwege, soziale Beziehungen, lebensgeschichtliche Umbrüche und Veränderungen, Veränderungen des Selbstkonzeptes, Gender sowie die Motivation – variierten in ihrer Gewichtung in den einzelnen Erzählungen. Ein überindividueller Aspekt, der in allen Erzählungen zentral war, war die Thematisierung verschiedener Bedürfnisse, die der In-

strumentalpraxis zu Grunde lagen. Bereits beim Einstieg in Jazz/Rock/Pop zeigte sich, dass die Wahl des Instrumentes, der Stilrichtung und des Lernweges aufgrund verschiedener Bedürfnisse getroffen wurde. Es ist davon auszugehen, dass ein solcher Entscheidungsprozess nicht immer bewusst abläuft, da Bedürfnisse auch im Unterbewusstsein verbleiben können. Über die tatsächlichen Bedürfnisse, die der Musikpraxis zu Grunde liegen, kann ich daher nur Annahmen treffen.

Der Befriedigung der verschiedenen Bedürfnisse standen zum einen die eigenen Vorstellungen, Erwartungen und Ansprüche im Wege. Zum zweiten behinderten alltägliche Bedingungen, lebenslaufbedingte Veränderungen sowie soziokulturelle Gegebenheiten die Bedürfnisbefriedigung. Beschrieben wurde beinahe durchgängig ein altersbedingter Verlust kultureller Räume, von Gelegenheiten, Anlässen und mitmusizierenden Menschen im Umfeld. Die beiden Schlüsselkategorien betitele ich mit **"Bedürfnisbefriedigung"** und **"kulturelle Eingebundenheit"**. Die erste Kategorie verweist auf eine psychologische Komponente motivationaler Entwicklungen (hier: demotivierende Prozesse), die zweite benennt eine strukturelle Ebene. Wie dieses "Innen" mit dem "Außen" in Beziehung steht, werde ich unten näher ausführen. Zunächst werde ich die beiden Schlüsselkategorien zur Typenbildung heranziehen.

Typen des instrumentalen Abbruchs und Umbruchs

Durch den Vergleich maximal unterschiedlicher Merkmalsausprägungen sollen die allen gemeinsamen Schlüsselkategorien ausdifferenziert werden. Die retrospektive Bewertung des Abbruchs, Ausstieges oder der Unterbrechung instrumentaler Aktivitäten lässt sich in vier Typen einteilen:

- Eine Gruppe sah den Abbruch instrumentaler Aktivitäten als Verlust an.
- Für eine zweite Gruppe stellte der Abbruch eine Befreiung dar.
- Für eine dritte (neutrale) Gruppe war das Instrumentalspiel bestimmend für eine Lebensphase, und verlor beim Übertritt in eine neue Phase seine frühere Bedeutung. Der Abbruch stellt hier weder einen ausgeprägten Verlust noch eine Befreiung dar.
- Eine vierte Gruppe hat ihr Instrumentalspiel nicht abgebrochen, wohl aber einen grundlegenden Umbruch vollzogen (oder ist dabei, ihn zu vollziehen).

Diese Gruppen sind nicht trennscharf, es gibt fließende Übergänge z. B. zwischen dem Verlustempfinden und einer neutralen Haltung sowie eine Gleichzeitigkeit des Empfindens von Verlust und Befreiung.

Typ 1: Verlust (8 Befragte)

Bis auf eine Instrumentalistin, die nicht mehr in Bands spielt und nur noch sporadisch übt, verfolgen alle VertreterInnen dieses Typs keine nennenswerten instrumentalen Aktivitäten mehr. Der Abbruch erfolgte im Zusammenhang mit einem inneren Konflikt zwischen Ansprüchen und Wahrnehmung der eigenen Möglichkeiten und Fähigkeiten, zwischen Bedürfnissen nach Selbstverwirklichung via Musik und den Erfordernissen des Alltags, häufig begleitet von Ängsten und auch von äußeren Konflikten mit anderen (z. B. Bandmitgliedern, dem Partner, den Eltern). Auch nach Abbruch der instrumentalen Aktivitäten ist der innere Konflikt nicht oder teilweise nicht gelöst: Die Befragten hadern – die einen sehr, die anderen weniger – mit dem Verlauf ihrer musikalischen Entwicklung. Da der Abbruch als Verlust empfunden wird, teilweise sogar als Scheitern, werden zumindest theoretisch neue Zugänge in Betracht gezogen. Diese erscheinen jedoch zum jetzigen Zeitpunkt versperrt. Instrumentalspiel ist in den aktuellen Alltag nicht mehr integrierbar, zudem sind die eigenen Ansprüche zu hoch, das Instrumentalspiel aufgrund frustrierender Vorerfahrungen belastet. Das soziale Umfeld, in welchem die instrumentalen Aktivitäten aufblühten, ist verloren gegangen. Peergroups, MitstudentInnen, Bands, Musikschule spielen keine Rolle mehr im Leben. Die Räume, in denen musiziert wurde, sind abhanden gekommen. Das nach wie vor bestehende Bedürfnis, ein Instrument zu spielen, läuft somit ins Leere. Die Strategien, mit der mehr oder weniger unbefriedigenden Situation umzugehen, sind unterschiedlich: Es werden zum Teil niedrigschwellige neue Zugänge gesucht (z. B. zusammen mit den eigenen Kindern zu musizieren), Alternativen gesucht und gefunden (singen, rappen, Sport, tanzen etc.), die jedoch, so äußern sich die Befragten, den Verlust zwar abmildern, aber nicht ganz wettmachen können.

Typ 2: Befreiung (4 Befragte)

Bis auf Daniela, die noch Gitarre und ein wenig Schlagzeug spielt, verfolgen die VertreterInnen dieses Typs ebenfalls keine instrumentalen Aktivitäten mehr. Alle empfinden den Abbruch ihres Instrumentalspiels als Befreiung. Entsprechend verlief die musikalische Entwicklung gegen Ende hin sehr ungünstig: Verkrampfung, hohe Ansprüche, körperliches Unwohlsein, Leistungsdruck waren die Symptome. Alle sind froh um ihre Entscheidung, das In-

strumentalspiel abgebrochen zu haben, vermissen es nicht, haben Alternativen gefunden, die sie genauso oder mehr ausfüllen (Sport, Singen, Musik hören etc.). Die unterschiedlichen Bedürfnisse, die dem Instrumentalspiel zu Grunde lagen, werden jetzt anders befriedigt. Auch bei den Befragten dieses Typs spielt die Veränderung des sozialen Umfeldes eine Rolle. Bei einigen ist es die Auflösung der Bands, die in der Jugendzeit gegründet wurden, die einen Einschnitt darstellten. Bei Daniela fiel der Abbruch des Saxophonspiels zeitlich mit der Beendigung ihres Studiums zusammen.

Typ 3: Neutraler Typ (2 Befragte)

Vertreter der "neutralen" Gruppe empfanden den Abbruch musikalischer Aktivitäten weder als Verlust noch als Befreiung. Eine Weile lang prägte die Musik eine bestimmte Lebensphase. Mit Übertritt in einen neuen Lebensabschnitt verlor die Instrumentalpraxis ihre ursprüngliche Bedeutung, und andere Aktivitäten rückten an ihre Stelle. Entsprechend haben beide Befragte auch Alternativen zum Instrumentalspiel gefunden, die sie mehr ausfüllen. Diese Verlagerung hatte auch etwas mit der Veränderung des sozialen Umfeldes zu tun: Im Freundeskreis gibt es niemanden mehr, der Musik macht. Einem Gitarristen es fehlt an Gelegenheiten, zu spielen, an Anregungen, die er bräuchte, um sich weiter zu entwickeln, an Menschen in seinem Umfeld, mit denen er zusammen musizieren könnte. Da dies alles verloren gegangen ist, hat das Gitarrespiel in seinem Leben keinen Platz und keinen Sinn mehr. Eine Alternative, die ihm viel mehr bringt, ist der Chorgesang. Der Verlust der sozialen Eingebundenheit des Instrumentalspiels führte bei beiden mit dazu, dass es seine Bedeutung verlor. Auch hier werden die Bedürfnisse, die dem Instrumentalspiel zu Grunde lagen, auf anderen Wegen befriedigt.

Typ 4: Umbruch (4 Befragte)

Die VertreterInnen dieses Typs haben ihr Instrumentalspiel zwar zeitweise abgebrochen, aber immer wieder neue Zugänge gefunden oder sind gerade dabei, sich wieder Wege zu erschließen. Das Gefühl der Befreiung trifft auf diesen Typ ebenfalls zu, da alte Ansprüche, Herangehensweisen und Lernwege als ungünstig erkannt und alternative Wege gesucht und teilweise gefunden wurden. Der Konflikt, der dem Umbruch zu Grunde lag, ist dabei nicht immer gelöst worden. So fühlt sich Rainer immer noch hin und her gerissen zwischen verschiedenen Bedürfnissen, Vorstellungen und Erwartungen: bestimmte objektive Standards zu erfüllen (die richtigen Töne zu treffen) und sich gleichzeitig vollkommen "hinzugeben". Die Strategien bestehen innerhalb des vierten

Typs in einer Handlungsregulation (Suchen und Finden neuer Wege) und gleichzeitig im Korrigieren der als ungünstig erkannten alten Ansprüche. Die VertreterInnen dieses Typs haben sich entsprechend neue Räume erschlossen (oder sind dabei), in denen ihre Musikpraxis weiter bestehen kann: Es sind dies die Musikvermittlung (Schulmusik-Studium, Unterrichten, Früherziehung, Musik machen mit Behinderten etc.), die alternative Workshopszene, der Gesang und das Musikmachen mit Freunden. Zwei befragte Instrumentalistinnen, die beide vom Musikmachen und Unterrichten leben, stellen insofern eine Ausnahme dar, dass sie viele MusikerInnen in ihrem Umfeld haben. Vom musikalisch aktiven Freundes- und Bekanntenkreis gehen hier immer wieder wichtige Impulse aus, die die musikalische Weiterentwicklung maßgeblich beeinflussen. Hier ist also nicht von einem Verlust des sozialen Umfeldes zu sprechen. Rainer und eine Bassistin, die beide spät mit dem Instrumentalspiel begannen, kamen von vorneherein nicht in den Genuss eines solchen fördernden Umfeldes (es gab keine musikinteressierte Peergroup, keine musizierenden FreundInnen, keine Schule als Raum, der fördernde Strukturen bot etc.). So sind ihre Wiederaufnahmeversuche auch gekennzeichnet von einer Suche nach geeigneten Lernorten, die sich nicht ganz einfach gestaltet.

Theorie instrumentaler Umbrüche und Abbrüche

Bedürfnisaufschub beim Instrumentalspiel

Der anfängliche Wunsch, ein Instrument zu erlernen, entsprang immer auch dem Bedürfnis nach einer Entwicklung neuer Ausdrucksmöglichkeiten, einer Erweiterung des Selbst um die mit dem Instrumentalspiel verbundenen musikalischen und sozialen Spielräume. Das Meistern der damit einher gehenden instrumentaltechnischen Schwierigkeiten wirkte herausfordernd und machte einen entscheidenden Reiz aus. Später verschob sich in der Wahrnehmung das Instrument mit seinen Eigenarten und Anforderungen nach und nach zwischen die Interviewten und ihren Wunsch nach Selbstausdruck und -verwirklichung. Instrumentaltechnische Widerstände gepaart mit Ungeduld und hohen Leistungsansprüchen standen dem lustvollen Spiel immer mehr im Wege, wie am Beispiel von Rainer deutlich wurde. Eine 26jährige Instrumentalistin, die Klavier, Gitarre, Saxophon und E-Bass in ca. 20 Bands gespielt hatte, äußerte sich dazu: „Ich weiß, dass Üben absolut notwendig ist, um Musik machen zu können, aber ich wollte halt immer gleich Musik machen“.

"Technik" und "Gefühl", "Arbeit und "Spaß", "Lernen" und "Spielen" wurden in den Interviews sehr oft als Gegensätze dargestellt. Ziel (z. B. Spaß zu haben, sich selbst zu verwirklichen) und Weg (technische Schwierigkeiten bewältigen) fielen häufig auseinander, demotivierende Entwicklungen waren die Folge. Zentral war die Vorstellung, die eigene Leistung steigern zu wollen, aber gleichzeitig wurde unter diesen Leistungsansprüchen gelitten, es kam zu einem Verlust des "Lustvollen". Innere Konflikte, die sich auch in psychophysischen Reaktionen zeigten (z. B. in Schmerzen beim Musizieren wie im Falle Danielas) und in Ängsten äußerten, waren die Folge. Mit voranschreitender musikalisch-kognitiver Entwicklung wurden Selbstbewertungsinstrumentarien erworben, die die/den Einzelne/n in die Lage versetzten, das eigene Tun kritisch zu bewerten. Diese Selbstbewertung, unabdingbare Voraussetzung jeden Lernprozesses, wirkte sich teilweise hemmend auf kreative Prozesse aus: Die Befragten standen sich oft selbst im Weg.

In der folgenden Tabelle habe ich noch einmal einige der in den Interviews genannten gegensätzlichen Begrifflichkeiten gegenübergestellt.

"Technik", "Theorie"	"Gefühl"
"Arbeit"	"Spiel"
"Lernen"	"Spaß"
"Kopf"	"Bauch"
„Üben“	„Musikmachen“

Die auf der linken Seite angeführten Begriffe beschreiben den Wunsch, die musikalische Leistung steigern zu wollen. Die Begriffe der rechten Seite beschreiben Spielfreude und Selbstverwirklichung. Diese verschiedenen Bedürfnisse müssen jedoch nicht im Widerspruch zueinander stehen. Auch sehr unterschiedliche Bedürfnisse (Leistung, Wettbewerb, Spielfreude, Selbstverwirklichung) können durch eine Tätigkeit (Musikmachen) befriedigt werden. Ein potentielles Problem entsteht, sobald die linke Seite nicht (mehr) als Bedürfnis (intrinsisch), sondern als Pflicht (extrinsisch) wahrgenommen wird, als "Kosten", um den "Nutzen" zu haben ("Ich will spielen, aber ich muss erst üben"). Auch dieses Problem führt nicht zwangsläufig zum Motivationstief, wenn die "Kosten" für den "Nutzen" bereitwillig in Kauf genommen werden. Häufig kam es nach einiger Zeit des Übens zu einer Auseinandersetzung mit den kulturell determinierten hohen musikalischen Standards, die z. T. auch durch die hochentwickelte Aufnahmetechnik festgelegt werden.

Die Bedürfnisbefriedigung rückte bei den von mir Befragten in unerreichbare Ferne, der "Nutzen" erschien nach und nach fraglich, denn die Kosten schienen im Vergleich dazu unverhältnismäßig hoch zu sein. Diese empfundene Diskrepanz führte manches Mal zu einem Gefühl der inneren Zerrissenheit und Unzufriedenheit. Eine ehemalige Bassistin beschrieb ihr Instrumentallernen als quälenden Übeprozess, dessen Ertrag (mit anderen zusammen spielen zu können) in ungewisser Ferne liege:

> *E: Man weiß nicht, wo führt es denn hin und wann findet man einen Ansatzpunkt, dann auch mal mit anderen zu spielen, und wie lange dauert das denn hier noch. Das ist wie so ein Stau auf der Autobahn, wo man nicht weiß, warum man da steht. Alles steht, man weiß nicht wieso.*

Das Auseinanderdriften von technischer Vorübung und eigentlichem Spiel wurde teilweise von den Instrumentallehrkräften vermittelt. Aber überwiegend waren es die Lernenden selbst (die zum Teil keinen oder wenig Instrumentalunterricht hatten), die diese Vorstellungen entwickelten und die darunter litten.

Viele der von mir Interviewten (13) hatten nach Abbruch ihres Instrumentalspiels oder bereits vorher den Gesang als Alternative entdeckt. Hier erschienen die oben beschriebenen Gegensätze viel mehr als Einheit. Daher liegt es nahe zu fragen, worin sich Instrumentalspiel und Gesang für die Befragten unterscheiden. Gesang wurde zum einen praktiziert als Ergänzung zum Instrumentalspiel, aber ein großer Teil der Befragten stellt das Singen ausdrücklich als Alternative zum Instrumentalspiel dar.

Singen ist von anderen leistungsmotivationalen Faktoren gekennzeichnet als das Instrumentalspiel, nicht jedoch durch generell geringere Leistungsansprüche, wie einige Beispiele zeigten. Beim Singen im Chor oder Ensemble, im Rahmen einer Jugendfreizeit steht jedoch zumeist das Gemeinschaftserlebnis im Vordergrund. Ein niedrigschwelliger Zugang zum Singen ist eher möglich und ein Bedürfnisaufschub, wie er beim Instrumentallernen oft empfunden wurde (erst üben, dann spielen), wurde so nicht beschrieben. "Üben" und "Spielen" bzw. "Musik machen" sind in den Erzählungen in Bezug auf den Gesang nicht voneinander getrennt, sondern greifen ineinander. Das Singen wird als direkter, körperlicher und in den Alltag besser integrierbar, der Chorgesang insbesondere als kulturell stärker eingebunden beschrieben. Das Singen stellt somit in vielen Fällen eine befriedigendere Alternative zum Instrumentalspiel dar.

Die oben zitierte Bassistin äußerte sich dazu: "Beim Singen bin ich selber das Instrument. Singen kann ich mit Menschen besser teilen. Das geht schnell und das hat man immer dabei." Und zum Instrumentallernen sagte sie: "Das geht mir dann immer nicht schnell genug. Das dauert mir zu lange. Und das Singen ist halt da."

Interessen- und Bedeutungsverlagerung

Die Lebensgeschichten waren gekennzeichnet von einem Prozess der Interessen- und Bedeutungsverlagerung, der mit einem Wandel des Selbstkonzeptes und einer ständigen Suche nach persönlichen Entwicklungsmöglichkeiten einherging. Die Bedürfnisse, Vorstellungen und Erwartungen verändern sich im Lauf des Lebens, aber auch die kulturellen und sozialen Gegebenheiten.

Die meisten Abbrüche und Umbrüche im Bereich Jazz/Rock/Pop finden anscheinend Anfang bis Mitte zwanzig im Zusammenhang mit Berufsfindung und Familiengründung statt.[22] Der Freundeskreis fällt nach Schulende oft auseinander, Bandmitglieder, die sich sonst jeden Tag in der Schule sahen, zerstreuen sich. Berufsfindungs- und Ausbildungsphase bringen auch eine Selbstfindungsphase mit sich. Die musikalischen Aktivitäten werden unter neuem Licht betrachtet und neu bewertet. Welchen Stellenwert nimmt das Instrumentalspiel im neuen Leben ein, welchen Platz hat es? Oft wird das Musikmachen noch in einer verlängerten Adoleszenzphase (lange Studienzeit, Orientierungsphase, jobben) weiter betrieben, dann aber mit dem Eintritt ins Berufsleben endgültig fallengelassen. Da das Leben der von mir Befragten jedoch von einem niemals abgeschlossenen Suchen, Ausprobieren und sich Weiterentwickeln gekennzeichnet ist, gibt es auch in späteren Lebensphasen immer wieder Abbrüche, Umbrüche und neue Aufbrüche im musikalischen Werdegang.

Kulturelle und soziale Eingebundenheit

Für die musizierenden SchülerInnen hatten sich noch viele Auftrittsmöglichkeiten geboten. Das Publikum war wohlwollend, es gab positives Feedback und vielfältige Förderung. Bernd, der als Jugendlicher mit Gitarre und Gesang einige umjubelte Auftritte hatte, spielt heute nur noch sporadisch Gitarre:

---

[22] Meine Daten können dies aufgrund der kleinen Stichprobe nicht beweisen, sondern allerhöchstens Hinweise darauf liefern.

> *B: Also eine Sache ist sicherlich, wie gesagt, da mit 16, 17, 18 war das ganz aufregend und ganz toll, das mit den Auftritten. […] Ja, [und jetzt habe ich] das Gefühl oder die Meinung mittlerweile, dass es nichts Besonderes ist. Also ich spiele und singe nicht schlecht, aber auch nicht gut genug für ein Publikum. […] Und wenn da ein Konzert ist, dann gibt es da Bessere.*

Mit dem Älterwerden wurde ein Verlust der Räume, der Sinnzusammenhänge, der sozialen und kulturellen Einbettung von Musikpraxis beschrieben, die in der Jugendzeit gegeben war. Es gibt zu wenig Proberäume und Auftrittsorte, zu wenig Publikum, zu wenige Gelegenheiten, zusammen Musik zu machen, zu wenige Personen im Bekanntenkreis, die noch musikalisch aktiv sind. Musikmachen (speziell ein Instrument mit Schwerpunkt Jazz/Rock/Pop spielen) ist nicht ein selbstverständlicher Teil unseres Alltages, wie dies in vielen Bereichen das Singen ist (die vielen Chöre spielen hier eine wichtige Rolle). Auch ist es nicht so tradiert wie z. B. die traditionelle Blasmusik.

Informelle und formale Lernwege

Das informelle selbstbestimmte Lernen blüht auf in der Jugendzeit, und dies vor allem bei den Jungen. (Die Peergroups, die für einen selbstbestimmten Zugang zum Jazz/Rock/Pop-Instrumentalspiel förderlich sind, sind in den allermeisten Fällen rein männlich besetzt.) Mit dem Älterwerden brechen diese sozialen Strukturen weg, Bands lösen sich auf, viele der Freunde werden entweder professionell als Musiker tätig oder geben ihr Instrumentalspiel auf. Eine Hinwendung zu den Institutionen (z. B. Musikschule) fiel den Betreffenden oft schwer oder kam als adäquater Ersatz zur informellen, außerinstitutionellen Musikpraxis nicht in Frage. Von einem Verlust kultureller und sozialer Eingebundenheit jazz-/rock-/popmusikalischer Aktivitäten sind somit vor allem diejenigen betroffen, die überwiegend informell lernten und musizierten. So z. B. der oben zitierte Gitarrist:

> *B: Dann [nach der Schulzeit] hab ich im Wesentlichen wieder allein weitergemacht. Und mir Sachen selbst beigebracht, durch verschiedene Bücher zum einen, aber auch, also ich hab viel selbst ausprobiert und auch angefangen, zu improvisieren. Also einfach was geklimpert, ein Solo, und Akkorde ausprobiert, wie die klingen und so weiter. […] Ja, und von der Entwicklung her […] hat das irgendwie stagniert, [es gab] keine neuen Anregungen. […] Ich hab immer mal wieder an Unterricht gedacht, aber hab's dann nie*

> *gemacht. Immer mal wieder zwischendurch, dass ich dachte, ja, wenn ich weiter spielen will oder was Neues lernen will, brauche ich jetzt irgendwann wieder Inspiration von außen und von jemandem, der irgendwas gut kann, das ich gerne spielen möchte und mir das zeigen kann. Mal dran gedacht, aber nie gemacht.*

Denjenigen, denen das Lernen ohne Unterricht vertrauter war, fehlte bei fortgeschrittener musikalischer Entwicklung häufig die Anleitung, viele hatten aber Probleme damit, das im Unterricht Vermittelte mit ihren eigenen selbst erworbenen Lernwegen in Verbindung zu bringen. Ein ehemaliger Heavy Metal Gitarrist, der sich das Gitarrespiel durch Hören, Nachspielen, Ausprobieren und Zusammenspiel mit einem Freund angeeignet hatte, und der in einer semiprofessionellen Band mitspielte, nahm Unterricht, den er jedoch nach kurzer Zeit wieder abbrach.

> *J: Weil ich dann irgendwann dachte, okay, du nutzt das irgendwie nicht aus in dem Sinne, das kostet ja auch was, und du setzt das [zu Hause] nicht um, und für die Musik, die du dann machen wirst, benötigst du das sowieso nicht unbedingt, und dann hab ich´s aus den Gründen irgendwie bleiben lassen.*

Diejenigen, die überwiegend institutionell lernten (in der Mehrzahl Frauen, die häufig eine klassische Instrumentalausbildung als Kind erhalten hatten) hatten andersherum teilweise eine Scheu davor, sich aus diesen Strukturen zu lösen und spielerische, selbstbestimmte und lustbetonte Zugänge zum Instrumentalspiel zu finden. Institutionen wie Schule, Musikschule und Kirche wurden auch als Schutzraum beschrieben und einige der Interviewten scheuten den Schritt aus diesen Zusammenhängen in das außerinstitutionelle Ensemblespiel. So eine Saxophonistin, die in einer Musikschulband sowie in einem Ensemble der Kirchengemeinde mitwirkte, und die nie wagte, sich darüber hinaus eine Band zu suchen:

> *S: Und das hab ich mir aber einfach nicht zugetraut. Also den Schritt zu gehen, aktiv zu gehen, und zu sagen, ich such mir jetzt Leute. Ich hatte immer Angst, da völlig auf der Schnauze zu landen. Hab's gar nicht erst versucht.*

In zwei Fällen – beide waren Frauen – wirkte sich eine zu starke Lehrerbindung sehr ungünstig aus. Tendenziell günstiger verliefen Entwicklungen, bei denen die Interviewten informelle und formale Lernwege miteinander mischten.

Beim Jazz/Rock/Pop-Lernen treffen unterschiedliche Lerntraditionen zusammen. Der „klassische“ Lernweg hat seine Wurzeln in der Vermittlung abendländischer Kunstmusik. Die Trennung von "Technik" und "Gefühl", von "Arbeit" und "Spiel" blickt hier auf eine lange Tradition zurück. So hat z. B. Gellrich am Beispiel des Klavierunterrichtes gezeigt, wie in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts die "Identität des Klavierspielers zerteilt wurde in die musikalische Vorstellung auf der einen und den Spielapparat auf der anderen Seite".[23] So kam es zur Vorstellung von einer Trennung von "Körper" und "Geist". Der "Körper" sollte auf Befehl des Geistes durch Drill und reine mechanische Technikübungen diszipliniert werden. Zwar war die Phase der sog. „Schwarzen Pädagogik“ bereits nach einigen Jahrzehnten überwunden. Dennoch hat sie nach Ansicht von Gellrich bis in die heutige Zeit hinein ihre Spuren hinterlassen. Konsens aller AutorInnen, die sich mit psychophysischen Belastungen beim Musikmachen beschäftigt haben, ist, dass eine Funktionalisierung des Körpers, eine Trennung und Hierarchisierung von Körper und Geist auf die Dauer zu einer Entfremdung vom eigenen Körper und vom musikalischen Tun führt. Diese Herrschaft über den Körper äußert sich auch in der einseitigen Fixierung auf technische Präzision. Sobottke spricht von einer fehlenden Balance zwischen Ratio und Emotio, zwischen Technik und musikalischem Ausdruck.[24] Auch Eckstaedt hat sich eingehend mit den negativen Auswirkungen der vor allem aus dem 19. Jahrhundert überlieferten Lerntraditionen auf unser heutiges Lernen beschäftigt: Folgen sind überhöhte Leistungsansprüche, Entfremdung vom eigenen Tun, Demotivation und Abbrüche musikalischen Lernens.[25] Es dürfte Konsens innerhalb der traditionellen Musikvermittlung sein, dass ein Instrument nicht ohne "Arbeit", "Technik" und "Theorie" zu erlernen ist.

Im Jazz/Rock/Pop ist dies etwas anders. Die aus dem Afroamerikanischen stammende informelle Tradition hat ihre Wurzeln in der oralen Vermittlung, die von uns zusammen mit Jazz, Rock und Pop teilweise adaptiert wurde. Wie Lucy Green zeigt, waren einige der von ihr interviewten RockmusikerInnen der Ansicht, nie zu üben, sondern nur zu spielen.[26] Viele Stile innerhalb der Rock- und Popmusik sind mit wenig Know-how bereits praktizierbar. Auch

---

23 Gellrich 1990, 110.

24 Vgl. Sobottke 1993, 137.

25 Vgl. Eckstaedt 1996.

26 Vgl. Green 2002.

die mediale Präsentation des Rock und Pop legt den Hauptakzent nicht auf musikalische Hochleistungen, sondern auf Eingängigkeit und einprägsame Performance. Die orale Tradition ist in unserer Gesellschaft innerhalb jugendlicher Subkulturen stark verankert (z. B. im Hip Hop). Orale Vermittlung funktioniert nur in einem lebendigen und dichten kulturellen Netzwerk. Ist musikalische Tätigkeit verwoben mit kulturellen Praxen, einem Lebensgefühl und -stil, einer sozialen Gruppe, so erscheint es plausibel, dass hier Lernen und Spielen kaum auseinander fallen. Musik wird in erster Linie gelebt und nicht gelernt. Fällt dieses kulturelle Netzwerk, der Lebensraum der Musik weg, wird ihr der Nährboden entzogen. Für den Verlust der Jugendkultur gibt es im Erwachsenenalter keinen adäquaten Ersatz. Dass dies auch tatsächlich von vielen Betroffenen als Verlust empfunden wird, haben meine Interviews gezeigt.

Beim Jazz haben sich die Vermittlungstraditionen seit seiner Entstehung sehr gewandelt: Mit zunehmender Akademisierung ist auch eine Trennung von Techniklernen und "Spielen" entstanden.[27] Bei den von mir Befragten fiel auf, dass diejenigen, die überwiegend informell lernten, begannen, ihre musikalischen Fähigkeiten in Frage zu stellen, sobald sie mit institutionell vermittelten Lernmethoden und Standards in Berührung kamen. Dies wurde besonders deutlich bei den Rockmusikern, die sich in Richtung Jazz entwickelten. So in folgendem Beispiel: Ein Bassist, der mit Freunden eine Rock-Band gegründet hatte, steigt – von seinem Onkel, einem Bassisten, initiiert – in eine Bigband ein:

> *M: Relativ schnell sollte ich in diese Bigband mit einsteigen, die da war. Und da waren Leute drin, die ganz unterschiedlich weit waren und ein paar, die schon sehr gut spielten, die vor allem auch Jazz improvisieren konnten, und ich war dabei erst, das zu lernen. Also technisch wär das kein Problem für mich gewesen, aber dann über irgendwelche Kirchentonleitern zu improvisieren und so, Walking Bass, da war ich ganz am Anfang und kam mir wie ein blutiger Anfänger vor. Und ich weiß nicht, also ich glaube, das waren die Gründe, weshalb ich da dann Schluss gemacht habe relativ schnell. Und hab, ich weiß nicht mehr genau, ich glaub, ich*

[27] So auch in meinem Jazz-Studium: Es gab "Technik-Unterricht" (Gefühl, Kreativität, Spiel spielten dabei keine Rolle) und "Hauptfach-Unterricht" (hier ging es nur ums Spielen und die dazugehörigen Spiel-Regeln).

hab so Gründe vorgeschoben, wie dass das irgendwie so kompliziert wär, da dauernd nach A. zu fahren. Das war schon sehr aufwändig, aber eigentlich war ich ein bisschen feige und wollte mich da nicht entblößen.

Ein Gitarrist, der zunächst auf informellen Wegen lernte und später im Rahmen seines Studiums für das Lehramt an Sonderschulen Unterricht bekommt, berichtet:

H: Es gab da irgendwie so Gitarrenschulen, da hab ich [mir] dann so ein bisschen [was] zurecht gefummelt. Und zum anderen halt durch die Kumpels, mit denen ich da Musik gemacht hatte, da hat man halt auch ein bisschen sich ausgetauscht. 'Hey, lass uns mal einen Blues spielen!' 'Blues, was ist das denn?' 'Was, du hast noch nie einen Blues gespielt? Das geht einfach so', zack, zack, zack und dann 'Ah ja, das ist ja einfach, ja gut, dann....' [...]

I: Und hast du auch improvisiert?

H: Teilweise, ich... Ich mein, also eine Zeitlang hab ich's gemacht, aber es war wirklich eine sehr chaotische Zeit, weil da konnte ich noch gar nicht richtig spielen, sag ich mal so, sondern da war ich frei von allem irgendwie und hab dann drauflos gemacht, das war eine Menge Krach, der dann raus gekommen ist. Der passte dann zwar auch oft irgendwie ganz gut, aber dass ich sagen würde, ich war da ein guter Improvisateur oder dass ich ein gutes Gitarrensolo spielen könnte, das wäre stark übertrieben. Und je mehr ich dann gelernt habe, um so mehr merkte ich, dass ich gar nicht so gut spielen kann, und deswegen habe ich mich dann auch bei so Solo-Geschichten gerne zurückgehalten, weil da hätte ich einfach besser werden müssen, um das dann auch gerne machen zu wollen oder zu können. […] Und deswegen vielleicht auch, dass ich dann mehr den Gesang übernommen habe als Gitarre. Und damit nachher fast nur noch Rhythmusgitarre dann gespielt [habe].

Ziel- und Prozessorientierung

In Bezug auf den Bedürfnisaufschub drängt sich der Vergleich mit dem Sport auf. Nicht wenige der von mir Interviewten gaben an, dass Sport für sie die bessere Alternative sei. Dabei ist zu betonen, dass Musik und Sport ähnlich

heterogen sind, d. h. sie bieten eine Vielzahl sehr unterschiedlicher Betätigungsfelder mit sehr verschiedenen Leistungsanforderungen. Eine Besonderheit des Instrumentalspiels ist das Vorhandensein eines virtuellen oder realen Publikums. Musik machen wir für uns, aber auch für andere. (Für den Breitensport gilt dies – mit Ausnahmen – eher nicht). Somit bewerten wir unser musikalisches Tun – auch beim alleine Üben – häufig aus der Perspektive eines virtuellen Publikums. Die kritische Selbstbewertung erhält dadurch ein stärkeres Gewicht.

Weite Bereiche des Breitensports sind mehr prozessorientiert als zielorientiert: Lernen und Ausüben sind eher eins. Wie sich gezeigt hat, war für die von mir Interviewten dieser unmittelbare Effekt – ich übe/spiele und bin hinterher zufrieden – beim Instrumentalspiel nur sehr selten zu haben. Oft war es so, dass mit zunehmender Anstrengung das Ziel in immer weitere Ferne zu rücken schien. Lernplateaus wurden als quälend und demotivierend beschrieben. Diese Zielorientierung kann von außen (z. B. durch die InstrumentallehrerInnen) nahe gelegt worden sein oder in einem schrittweisen Prozess der Verinnerlichung kultureller Normen übernommen worden sein.

Es wurde in vielen Äußerungen aber auch deutlich, wie motivierend kleine Ziele wirkten, deren Erreichbarkeit absehbar war (z. B. ein Auftritt, die Mitwirkung in einer Band). Und auch die großen Ziele, die "Träume" stehen einer Prozessorientierung nicht zwangsläufig im Wege.

Anpassung des Anspruchsniveaus und alternative Handlungsstrategien

Nach einer motivational bedingten Krise konnte ein Abbruch dann verhindert werden, wenn das Herabsetzen des Anspruchsniveaus mit einer Entwicklung alternativer Handlungsstrategien einherging. So gelang es einer Pianistin, nach einer Unterbrechung von 15 Jahren – in der sie unter dem Verlust des Klavierspiels litt –, sich in kleinen Schritten wieder heranzutasten und sich neue Betätigungsfelder zu erarbeiten (musikalische Früherziehung, Klavierunterricht, Jazz-Duo etc.). Eine Keyboarderin, die jahrelang als professionelle Rockmusikerin aktiv gewesen war, und die unter damit zusammenhängenden gesundheitlichen Problemen litt (Tinnitus, Erschöpfung etc.), wandte sich nach einer Pause wieder dem klassischen Klavierspiel der Kindheit und Jugend zu.

Geschlechterdifferenzen

Das Geschlecht der interviewten Frauen spielte in vielen Bereichen eine wichtige Rolle. Dies ist in erster Linie auf die Tatsache zurückzuführen, dass Instrumentalistinnen im Bereich Jazz/ Rock/Pop nach wie vor deutlich unterrepräsentiert sind. Die von mir interviewten Frauen waren also sehr häufig die einzigen Frauen in den Bands und Ensembles, und die Instrumentallehrer waren – bis auf wenige Ausnahmen – ebenfalls Männer. Diese Tatsache wurde den meisten der von mir Befragten irgendwann bewusst, und es fand in der Folge eine Auseinandersetzung mit diesem Sonderstatus statt. Da die Männer im Jazz/Rock/Pop unter ihresgleichen agierten, erscheint es plausibel, dass die Beschäftigung mit der Geschlechterthematik in Bezug auf ihre Musikpraxis nicht nahe lag und daher in den Erzählungen nicht thematisiert wurde. Das heißt aber nicht, dass Aspekte der männlichen Sozialisation keinen Einfluss nehmen auf musikalische Werdegänge.

Geschlechterdifferenzen lassen sich in meinen Interviews auf drei Ebenen nachweisen:

- Die Befragten selbst thematisieren Geschlecht
- Ich interpretiere die Befunde als geschlechtstypisch aufgrund theoretischen Vorwissens
- Eine geschlechtstypische Erzählweise

Dass die Befragten selbst Geschlecht thematisieren, trifft – wie bereits erwähnt – nur auf die interviewten Frauen zu. Themen sind u. a. Konflikte in Männerbands und Probleme, mit Männern in Konkurrenz zu treten. Der frühe Zugang zu einer Jungs-Rockband wurde einer Keyboarderin aufgrund ihres Geschlechtes verwehrt, Daniela führt fehlende weibliche Vorbilder am Saxophon als Grund dafür an, dass für sie die Rolle der Sängerin attraktiver erscheint. Weiter werden körperliche Übergriffe und sexuelle Belästigung durch Männer bzw. Instrumentallehrer thematisiert (von zwei Befragten). Vor allem im Profibereich spielt das Aussehen der Frauen eine Rolle. (Die oben erwähnte Keyboarderin beschreibt eine Band, in der das Tragen eines Minirocks erwartet wurde). Das Kinderkriegen stellt für alle betroffenen Frauen (drei) einen entscheidenden Einschnitt in die musikalische Karriere dar, bei den Vätern spielte dieses Thema eine weitaus kleinere Rolle. Zwei Frauen schildern Probleme in Bands, die sie auf ihr Geschlecht zurückführen. (Sie fühlten sich als Musikerinnen nicht ernst genommen).

Bei den von mir interviewten Männern spielten gleichgeschlechtliche Peergroups eine entscheidende Rolle für die frühe Bandgründung und das eher außerinstitutionelle, selbstbestimmte Lernen; die Auflösung dieser Peergroups nach Beendigung des Jugendalters brachte einen entscheidenden Umbruch (oder Abbruch) in der musikalischen Entwicklung mit sich. Viele der von mir interviewten Frauen, die überwiegend institutionell lernten, fürchteten sich vor dem Schritt hinaus aus dem Schutzraum der Institution. Bezüglich der meist überhöhten Leistungsansprüche, die die Befragten an sich selbst stellten, konnte ich keine geschlechtsbedingten Unterschiede feststellen. Mangelndes Selbstwertgefühl sowie Auftritts- und Konkurrenzängste wurden häufiger von den Frauen thematisiert. Auffällig ist weiter, dass die Beziehungen im Instrumentalunterricht nur bei den von mir interviewten Frauen ein Thema waren. Für die Männer waren die Beziehungen innerhalb ihrer Bands anscheinend von größerer Bedeutung. Eine Erklärung hierfür wäre, dass Frauen und Mädchen mehr Instrumentalunterricht haben als Jungen und Männer, und dass Jungen früher und häufiger in außerinstitutionellen Bands spielen.

Insgesamt stand bei den von mir interviewten Frauen insgesamt die Verknüpfung von sozialen Beziehungen, Lebensumbrüchen und -krisen und musikalischem Werdegang in den Erzählungen viel stärker im Vordergrund. Auch zeigten Frauen im Interview stärkere emotionale Reaktionen (z. B. weinen). Eine Erklärung hierfür bietet eine angenommene geschlechtstypische Erzählkultur. Verschiedene wissenschaftliche Disziplinen haben sich mit dieser Thematik auseinandergesetzt (z. B. die Soziolinguistik).[28] Auch innerhalb der Biografieforschung gibt es eine breite Auseinandersetzung mit geschlechtstypischen Erzählmustern.[29] Mein Geschlecht als Interviewerin mag hier eine große Rolle gespielt haben ebenso wie das Forschungsinstrumentarium (offenes Interview von ca. einer Stunde Länge). Unter dieser einschränkenden Prämisse erschien es mir aber dennoch möglich, auf einige Geschlechterdifferenzen hinzuweisen, wie ich es oben getan habe.

Musikpädagogische Konsequenzen

Ein großer Teil meiner Untersuchungsergebnisse entzieht sich weitgehend einer direkten pädagogischen Einflussnahme: Es sind dies Aspekte des Lebens-

---

28 Vgl. Postl 1991, 78 f.

29 Dausien 1996, 588.

laufes, der Persönlichkeitsentwicklung, der sozialen Beziehungen außerhalb musikalischer Zusammenhänge (zu den Eltern, zum Partner, innerhalb der Peergroups) und des Lernens außerhalb des Instrumentalunterrichtes. Ein kleinerer Teil meiner Befunde ist jedoch musikdidaktisch relevant: Es ergeben sich zum einen wichtige Hinweise für den Instrumentalunterricht und für die Leitung und Betreuung von Bands. Darüber hinaus bieten sich Ansatzpunkte, umfassendere musikpädagogische Konzepte zu entwickeln sowie strukturelle Veränderungen zu erwirken. Aus Platzgründen führe ich hier nur einige wenige Punkte an:

Selbstbestimmtes Lernen

Selbstbestimmte Lernformen sollten z. B. stärker in das institutionell organisierte Lernen integriert werden. Fremdbestimmung wurde am Instrumentalunterricht sowie am Zusammenspiel in institutionell organisierten Ensembles häufig kritisiert. Fremdbestimmung bezog sich dabei auf die Auswahl der Stücke, die Methoden und die von außen herangetragenen Leistungsansprüche. Aber auch emotionale Übergriffe und Grenzverletzungen von Seiten der Instrumentalpädagogen stellten eine sehr drastische Form der Fremdbestimmung dar.

Da Mädchen und Frauen anscheinend nach wie vor das institutionelle Lernen bevorzugen, könnte eine stärkere Übernahme von Methoden des *informal music learning*[30] in den Instrumentalunterricht eine Loslösung aus den Institutionen erleichtern und eine Entwicklung zur Selbstständigkeit fördern. Auch das Band-Coaching (das Angebot der Betreuung selbstbestimmt arbeitender Bands durch MusikpädagogInnen) stellt eine solche Verknüpfungsmöglichkeit verschiedener Lernformen dar. Die Betreuung von Mädchenbands und auch die gezielte Ermutigung von Mädchen, in betreuten gemischtgeschlechtlichen Bands als Instrumentalistinnen mitzuwirken, stellen hier Möglichkeiten dar. Erstrebenswert erscheint in diesem Zusammenhang eine stärkere Vernetzung der Musikschule mit dem örtlichen Musikleben, die Öffnung und Durchdringung des institutionellen (Schutz-)Raumes mit der lokalen Musikszene (wie es bereits von einigen Musikschulen praktiziert wird). Auch existieren eine Reihe von Einrichtungen freier Trägerschaft, die eine solche Schnittstelle zwischen Institution und freier Szene darstellen. Zu nennen wäre hier z. B. das Hamburger Frauenmusikzentrum.

---

30 vgl. Green 2002.

Vor allem für heranwachsende und erwachsene Instrumentallernende ist die Selbstbestimmungsthematik relevant: Hier ist von einer hohen intrinsischen Motivation auszugehen. Moderne Didaktiken für den Instrumentalunterricht mit Erwachsenen zeichnen sich dadurch aus, dass ein repressionsfreies Klima Grundlage für selbst initiiertes und selbstbestimmtes Lernen sein soll. Dass dies in der Realität in nur wenigen Fällen umgesetzt wurde, haben die Interviews gezeigt.

Prozessorientierung

Der Tatsache, dass Leistungsansprüche und Selbstverwirklichungsmotive häufig als Gegensatz empfunden werden, können InstrumentalpädagogInnen nur teilweise entgegensteuern, da kulturelle (u. a. medial vermittelte) hohe Standards als Maßstab für die eigenen musikalischen Aktivitäten herangezogen werden. Dennoch kann dem Auseinanderdriften von Weg und Ziel, von Technik und Gefühl, Arbeit und Spiel, Lernen und Spaß etwas entgegengesetzt werden, indem bewusst Methoden gewählt werden, die beides miteinander vereinen. Hier nur einige wenige Punkte: Wichtig ist es, frühes Ensemblespiel anzuregen und zu ermöglichen. Vor allem im Rock und Pop kann bereits auf sehr niedrigem Niveau miteinander gespielt werden.

Die Improvisation bietet hier ebenfalls ein großes Spektrum an Möglichkeiten. Improvisation aufzupfropfen auf einen auf klassische Art und Weise erworbenen Grundstock ist wenig sinnvoll, sondern das Lernen geschieht idealerweise von Anfang an auch über Improvisation. Ein unbefangener Umgang ist am ehesten möglich, wenn Improvisation von Anfang an ein essentieller Bestandteil des Unterrichtes ist.

Gerade bei Blasinstrumenten kann es auch sinnvoll sein, den Gesang in den Unterricht einzubeziehen. Die Vorstellung, durch das Instrument zu singen, kann die Ausdrucksfähigkeit steigern und zu körperlich-sinnlichen Erlebnissen führen, wie sie für den Gesang beschrieben wurden. Für einige Befragte war der Sound ein wichtiger Aspekt, der bereits bei der Instrumentenwahl von entscheidender Bedeutung war. Die Faszination am Sound lässt sich instrumentaldidaktisch nutzen, indem man mit Klängen experimentiert und improvisiert und nicht nur mit Skalen.

Das Üben hat sich als zentraler demotivierender Faktor herausgestellt: Hier ist es von Bedeutung, geeignete Übestrategien zu vermitteln: Wie kann das Üben in den Alltag integriert werden? Wie kann das Üben persönlich bedeut-

sam, lustbetont und trotzdem der musikalischen Entwicklung dienlich sein? Diese Fragen können nur unter Einbeziehung der individuellen Biografie, der Bedürfnisse und der Lebenssituation behandelt werden. Wichtig ist auch eine Aufklärung über das Phänomen "Lernplateau": Auch wenn eine Stagnation des Lernprozesses empfunden wird, geht das Lernen unmerklich weiter. Treten Lernplateaus auf, ist es evtl. sinnvoll, andere Methoden auszuprobieren (beim Lehren andere Eingangskanäle zu nutzen, z. B. mehr über das Gehör zu vermitteln oder über Körperempfindungen) oder einfach eine Weile etwas zusammen zu spielen, was Spaß macht und weniger fordert.

Aber auch die kleinen (Nah-)Ziele können eine große motivationale Schubkraft entwickeln und bei deren Setzung und Erreichbarkeit kann die Instrumentallehrkraft mitwirken: Sie kann bevorstehende Auftritte, die Mitwirkung in einer bestimmten Band oder die Produktion einer Aufnahme vorbereiten und begleiten.

Ausblick

Wie sich in einigen Interviews gezeigt hat, spielen psychosomatische Phänomene auch im Bereich Jazz/Rock/Pop eine Rolle. In Bezug auf klassische Musik (v. a. OrchestermusikerInnen) hat hier bereits eine sehr notwendige Sensibilisierung stattgefunden. An den Musikhochschulen werden Kurse für Feldenkrais, Alexandertechnik etc. angeboten und auch in der Workshopszene boomen die ganzheitlichen Körpertechniken für MusikerInnen. Dass sich diese Phänomene auch auf den Bereich Jazz/Rock/Pop erstreckt bzw. welche spezifischen Bedingungen hier zu körperlichen und seelischen Überlastungserscheinungen führen, ist m. W. noch nicht erforscht und konnte im Rahmen der vorliegenden Untersuchung nur sehr oberflächlich abgehandelt werden. Hier bestünde m. E. ein dringender Forschungsbedarf, da vermutlich nicht weniger Jazz/Rock/Pop-MusikerInnen als klassische MusikerInnen gesundheitliche Schäden davontragen.

Im Rahmen des qualitativen Forschungsdesigns war es mir nur möglich, eine kleine Stichprobe zu bearbeiten. Ich konnte auf diese Art einige interessante Einblicke in motivationspsychologische Prozesse erhalten. Auch gab es einige Hinweise auf strukturelle Bedingungen sowie auf geschlechtstypische Aspekte des Abbruchs und Umbruchs. Nicht beantwortet bleibt die Frage, wie es zur Diskrepanz der großen Zahl jazz/rock/popinteressierter Mädchen und der verschwindend kleinen Anzahl professioneller Jazz/Rock/Pop-Instrumen-

talistinnen kommt. Inwieweit Lernabbrüche hier eine Rolle spielen, kann nur eine statistische Studie klären. Ebenfalls kann über die tatsächlichen strukturellen Bedingungen, die den Abbrüchen und Umbrüchen zu Grunde liegen, nur eine quantitative Befragung Aufschluss geben. Ein Problem ist hier jedoch die Gruppe der zu Befragenden. Die Autodidakten unter den "Abbrechern" dürften schwer zu erreichen sein.

Literaturverzeichnis

Bastian, Hans Günther (1989): Leben für Musik. Eine Biographie-Studie über musikalische (Hoch-) Begabungen, Mainz.

Bastian, Hans Günther (1991): Jugend am Instrument. Eine Repräsentativstudie, Mainz.

Bolay, Eva-Maria (1995): Jazzmusikerinnen. Improvisation als Leben. Eine empirische Untersuchung zu Laufbahnen und Lebenswelten von Jazzinstrumentalistinnen in den 90er Jahren, Kassel.

Clemens, Michael (1983): Amateurmusiker in der Provinz. Materialien zur Sozialpsychologie von Amateurmusikern, in: Klüppelholz, Werner (Hrsg.): Musikalische Teilkulturen (Musikpädagogische Forschung 4), Laaber, S.108-142.

Cornelißen, Waltraut (2002): Freizeit – freie Zeit für junge Frauen und Männer?, in: Cornelißen, Waltraut u.a. (Hrsg.): Junge Frauen – junge Männer. Daten zu Lebensführung und Chancengleichheit, Opladen, S.135-204.

Dausien, Bettina (1996): Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten, Bremen.

Eckstaedt, Carsten (1996): "...mit Klavier hab' ich dann auch aufgehört." Instrumentalspiel, Musikalität und Leistungsanspruch, Bochum.

Davidson, J.W. & Howe, M.J.A. & Sloboda, J.A. (1996): The Role of Parents and Teachers in the Success and Failure of Instrumental Learners, in: Bulletin of the Council for Research in Music Education, 127, S.40-44.

Jünger, Werner & Merkel, Roland & Rectanus, Hans (1994): Faktoren des Scheiterns. Über den Abbruch der Instrumentalausbildung an Musikschulen, in: Üben & Musizieren, 4, S.3-9.

Ebbecke, Klaus & Lüschper, Pit (1987): Rockmusiker-Szene intern. Fakten und Anmerkungen zum Musikleben einer industriellen Großstadt, Stuttgart u. Witten.

Füser, Martin & Köbbing, Martin (1997): Musikalische Werdegänge von Unterhaltungsmusikern – Biographische Untersuchungen, in: Kraemer, Rudolf-Dieter (Hrsg.), Musikpädagogische Biographieforschung. Fachgeschichte – Zeitgeschichte – Lebensgeschichte (Musikpädagogische Forschung 18), Essen, S.189-200.

Gellrich, Martin (1990): Die Disziplinierung des Körpers. Anmerkungen zum Klavierunterricht in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, in: Pütz, Werner (Hrsg.): Musik und Körper (Musikpädagogische Forschung 11), Essen, S.107-138.

Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm. L. (1998): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung (Übersetzung der Originalausgabe von 1967), Bern u.a..

Graml, Karl & Reckziegel, Walter (1982): Die Einstellung zur Musik und zum Musikunterricht. Ein Beitrag zur Elternbefragung, Mainz u.a.

Green, Lucy (2002): How Popular Musicians Learn. A Way Ahead for Music Education, Hampshire.

Grimmer, Frauke (1991): Wege und Umwege zur Musik. Klavierausbildung und Lebensgeschichte, Kassel u.a..

Hemming, Jan (2002): Begabung und Selbstkonzept. Eine qualitative Studie unter semiprofessionellen Musikern in Rock und Pop, Münster.

Herold, Anja (2004): Verlust oder Befreiung. Instrumentale Lernabbrüche in der populären Musik, in: Hofmann, Bernard (Hrsg.): Was heißt methodisches Arbeiten in der Musikpädagogik? (Musikpädagogische Forschung 25), Essen, S.187-197.

Herold, Anja (2006): Zwischen Nähe und Distanz. Beziehungen im Instrumental- und Gesangsunterricht, in: Hoffmann, Freia (Hrsg.): Panische Gefühle. Sexuelle Übergriffe im Instrumentalunterricht, Mainz u.a., S.101-116.

Herold, Anja (2007): Lust und Frust beim Instrumentalspiel. Umbrüche und Abbrüche im musikalischen Werdegang, Oldenburg.

Kleinen, Günter (2000): Entmythologisierung des autodidaktischen Lernens, in: Rösing, Helmut u. a. (Hrsg.): Populäre Musik im kulturwissenschaftlichen Diskurs (Beiträge zur Popularmusikforschung 25/26), Karben, S.123-139.

Langenbach, Christof (1994): Musikverhalten und Persönlichkeit 16-18jähriger Schüler, Frankfurt a.M.

Oerter, Rolf & Bruhn, Herbert (1998): Musizieren, in: Bruhn, Herbert u.a. (Hrsg.): Musikwissenschaft. Ein Grundkurs, Reinbek bei Hamburg, S.330-348.

Pape, Winfried & Pickert, Dietmar (1999): Amateurmusiker: Von der klassischen bis zur populären Musik. Perspektiven musikalischer Sozialisation, Frankfurt a.M. u.a..

Pitts, Stephanie E. & Davidson, Jane W. & McPherson, Gary E. (2000): Models of Success and Failure in Instrumental Learning: Case Studies of Young Players in the First Months of Learning, in: Bulletin of the Council for Research in Music Education, 146, S.51-69.

Postl, Gertrude (1991): Weibliches Sprechen. Feministische Entwürfe zu Sprache und Geschlecht, Wien.

Scheuer, Walter (1988): Zwischen Tradition und Trend. Die Einstellung Jugendlicher zum Instrumentalspiel. Eine empirische Untersuchung, Mainz u.a.

Schlicht, Ursel (2000): "It´s gotta be music first" – Zur Bedeutung, Rezeption und Arbeitssituation von JazzmusikerInnen, Karben.

Sobottke, Volker (1993): Der Körper im Instrumentalunterricht. Versuch einer Bedeutung, in: Richter, Christoph (Hrsg.): Instrumental- und Vokalpädagogik 1: Grundlagen (Handbuch der Musikpädagogik 2), Kassel u.a., S.133-144.

Sonderegger, Helmut (1996): Beweggründe für den "Lernabbruch" an Musikschulen. Eine empirische Studie über den Instrumentalunterricht in Vorarlberg, Anif/Salzburg.

Strauss, Anselm L. (1998): Grundlagen qualitativer Forschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung, 2. Aufl., München.

Stroh, Wolfgang Martin (1987): Musikpädagogische Anregungen aus der "workshop-Szene"? in: Kleinen, Günter (Hrsg.): Außerschulische Musikerziehung (Musikpädagogische Forschung 8), Laaber, S.147-162.

Strzoda, Christiane & Zinnecker, Jürgen (1998): Interessen, Hobbies und deren institutioneller Kontext, in: Zinnecker u.a. (Hrsg.), Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern, Weinheim u. München (Kindheiten 8), 2. Aufl., S.41-79.

Switlick, Bettina & Bullerjahn, Claudia (1999): Ursachen und Konsequenzen des Abbruchs von Instrumentalunterricht. Eine quantitative und qualitative Umfrage bei Studierenden der Universität Hildesheim, in: Knolle, Niels (Hrsg.): Musikpädagogik vor neuen Forschungsaufgaben (Musikpädagogische Forschung 20), Essen, S.167-195.

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

Zinnecker, Jürgen (1987): Jugendkultur 1940-1987, Opladen.