

Musikbezogene Aktivitäten von Kindern im Grundschulalter

Eine hypothesengenerierende Studie
unter Verwendung qualitativer Interviews mit Kindern

INAUGURAL-DISSERTATION

zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie

am Institut für Musikwissenschaft und Musikpädagogik

des Fachbereichs Sozial- und Kulturwissenschaften

der Justus-Liebig-Universität Gießen

Eingereicht von

Imke-Marie Badur

geboren in Peine (Niedersachsen)

Diplom-Kulturpädagogin

Tag der Disputation: 20. März 2013

Erstgutachterin: Prof. Dr. Claudia Bullerjahn

Zweitgutachter: Prof. Dr. Hans-Joachim Erwe

Gießen 2014

Für meinen geliebten Sohn Frederick, dem ich von Herzen wünsche,
dass ihm sein unbefangenes phantasievolles Singen niemals verloren geht

Dank

Mein Dank gilt all den Menschen, die meinen langen Weg mit dieser Dissertation
auf geduldige, ermutigende oder praktisch unterstützende Art begleitet haben.

Insbesondere danke ich
meiner unermüdlichen Betreuerin Claudia Bullerjahn und für eine weite Wegstrecke auch Rudolf Weber,
meinen sorgfältigen Korrekturlesern Bettina Switlick und Helmut Siefert,
meiner stets liebevoll an meinem Leben Anteil nehmenden Herkunftsfamilie,
dabei insbesondere meinen Eltern Rainer Badur und Elke Badur-Siefert,
dem Vater meines Sohns Frank Starke, der mir häufig den Rücken frei gehalten hat,
sowie
all den Kindern und ihren Eltern, die uns für diese Studie so freundlich Einblick in ihren Alltag
und ihre musikalischen Lebenswelten gewährt haben.

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG	9
1.1 Das Forschungsprojekt „Kind & Musik“	9
1.2 Zur vorliegenden Arbeit	11
2. THEORETISCHER HINTERGRUND	14
2.1 Gesellschaftlicher Hintergrund: Zur Situation der Musik in einer „veränderten Kindheit“	14
2.1.1 Allgemeine und musikbezogene Merkmale „veränderter Kindheit“	14
2.1.2 Kulturpessimistische Bewertungen des Wandels	17
2.1.3 Kritische Betrachtung kulturpessimistischer Positionen	21
2.1.4 Konsequenzen	25
2.2 Wissenschaftstheoretischer Hintergrund: Neue Sichtweisen auf Kinder und Kindheit	25
2.2.1 Kinder als selbstinitiierte Akteure: „Selbstsozialisation“ als neues Konzept innerhalb der Sozialisationsforschung	26
2.2.2 Kindsein als eigenständige Daseinsform: „Kinderkultur“ als zentrales Thema der Kindheitsforschung	30
2.2.3 Konsequenzen	34
2.3 Methodischer Hintergrund: Qualitative Methoden in der Forschung mit Kindern	34
2.3.1 Qualitative Sozialforschung	34
2.3.2 Qualitative Methoden in der neuen Kindheitsforschung	37
2.3.3 Probleme bei der Beteiligung von Kindern im Forschungsprozess	39
2.3.4 Konsequenzen	42
2.4 Empirischer Hintergrund: Forschungsstand zu musikbezogenen Aktivitäten von Kindern	42
2.4.1 Zur Strukturierung des Forschungsfeldes „Kinder/Kindheit und Musik“	43
2.4.2 Empirische Befunde zu musikbezogenen Aktivitäten von Kindern	47
2.4.2.1 Übergreifende Erkenntnisse	48
2.4.2.2 Musikhören und Umgang mit Musikmedien	52
2.4.2.3 Singen	60
2.4.2.4 Tanzen	67
2.4.2.5 Musizieren	72
2.4.3 Konsequenzen	77

3. ZIELSETZUNGEN DER VORLIEGENDEN ARBEIT	79
3.1 Zum Terminus „musikbezogene Aktivitäten“	79
3.2 Erkenntnisleitende Fragestellungen	82
3.3 Zur Frage der Wertmaßstäbe	84
4. DIE UNTERSUCHUNG	86
4.1 Die Pilotphase: Suche nach einem geeigneten Forschungsdesign	86
4.1.1 Entwicklung von Kriterien für die Auswahl der Stichprobe	86
4.1.2 Entwicklung von Kriterien für die Gestaltung der Erhebungsmethoden	87
4.1.3 Entwicklung der grundlegenden Forschungsfragen	89
4.1.4 Entwicklung der Auswertungsmethoden	91
4.2 Die Datenerhebung	91
4.2.1 Überblick über den Ablauf	92
4.2.2 Auswahl der Stichprobe	95
4.2.3 Beschreibung der einzelnen Erhebungsmethoden	96
4.2.3.1 Aufsatz-Aufgabe	96
4.2.3.2 Bildmal-Aufgabe	98
4.2.3.3 Gruppeninterviews	102
4.2.3.4 Einzelinterviews mit den Kindern	105
4.2.3.5 Musikalische Tagebücher	107
4.2.3.6 Elterninterviews	108
4.3 Die Auswertung der Gruppen- und Einzelinterviews mit den Kindern	108
4.3.1 Qualitative Auswertung	109
4.3.1.1 Aufbereitung des Interviewmaterials	109
4.3.1.2 Beschreibung und Diskussion einzelner Fälle	110
4.3.1.3 Inhaltsanalytische Verkodung der Interviews in WinMaxPro	110
4.3.1.4 Gewinnung und Beschreibung fallübergreifender Erkenntnisse	110
4.3.1.5 Darstellung der qualitativen Befunde	111
4.3.2 Quantitative Auswertung	111
4.3.2.1 Paraphrasierung von Aktivitätsberichten	113
4.3.2.2 Entwicklung eines Auswertungsschemas	114
4.3.2.3 Verkodung der Paraphrasen und Erstellung des Aktivitäten-Datensatzes	116
4.3.2.4 Erweiterung des Kinder-Datensatzes um quantitative Daten	117

5. DIE STICHPROBE	118
5.1 Überblick über die fünf beteiligten Schulklassen	118
5.2 Überblick über die 20 beteiligten Kinder	119
5.3 Kurzporträts der 20 beteiligten Kinder	121
5.3.1 Esra: Live-Musik auf türkischen Festen	121
5.3.2 Sabine: Expertin für Stars und Charts	122
5.3.3 Ron: Begegnungen mit Musik bei Familienunternehmungen	123
5.3.4 Bilal: Familien-Musizieren mit Verstärker	123
5.3.5 Gina: Xylophonspiel zur Entspannung	124
5.3.6 Felicitas: Hohe Medienpräsenz und keine Lust zum Keyboard-Üben	125
5.3.7 Annika: Einbindung des Keyboards ins Spielen	126
5.3.8 Ariane: Musizieren und Komponieren	127
5.3.9 Hanno: Mit dem Vater im Medienkeller	128
5.3.10 Mario: Playback-Show vor den Eltern	129
5.3.11 Jessica: Keine Zeit zum Instrumentlernen	129
5.3.12 Beverly: Noch nie Live-Musik gehört	130
5.3.13 Cindy: Besuch einer Schlager-Show und Kinder-Tanzstunde	131
5.3.14 Arne: Begeistertes Singen im Kinderchor und zu Hause	132
5.3.15 Marina: Spanisch lernen und Pop-Sängerin werden	133
5.3.16 Stina: Drei Musiktermine pro Woche	134
5.3.17 Christian: Pläne zur Bandgründung	135
5.3.18 Christos: Diskos veranstalten und DJ sein	135
5.3.19 Daniel: Fan von christlichen Rockbands	136
5.3.20 Nine: Öffentliche Auftritte mit dem Keyboardorchester	137
5.4 Zusammenfassung: Die Rolle der Musik im Leben der beteiligten Kinder	138
6. QUALITATIVE UND QUANTITATIVE BEFUNDE	142
6.1 Die Initiatoren der Aktivitäten	143
6.1.1 Begriffsklärung	143
6.1.2 Quantitative Einordnung	143
6.2 Die vier musikbezogenen Aktivitätsbereiche	145
6.2.1 Begriffsklärung	145
6.2.2 Quantitative Einordnung	145

6.2.2.1 Verteilung der Aktivitätsbereiche	145
6.2.2.2 Verteilung der Aktivitätsfrequenz auf die Aktivitätsbereiche	146
6.2.2.3 Verteilung der Aktivitätsbereiche auf die Initiatoren	147
6.3 Musikbezogene Rahmenaktivitäten	150
6.3.1 Begriffsklärung	150
6.3.2 Quantitative Einordnung	150
6.3.2.1 Verteilung der Rahmenaktivitäten auf die Aktivitätsbereiche	150
6.3.2.2 Verteilung der Rahmenaktivitäten auf die Initiatoren	151
6.3.2.3 Verteilung der Arten von Rahmenaktivitäten	152
6.3.3 Qualitative Beschreibung	153
6.3.3.1 Information, Austausch und Konflikte über musikbezogene Themen	153
6.3.3.2 Erwerb, Erhalt und Vervielfältigung von musikbezogenen Materialien und Objekten	155
6.3.3.3 Herstellung und Aufsuchen von musikbezogenen Situationen	157
6.3.3.4 Dokumentation musikalischer Praxis	158
6.3.3.5 Sonstige Rahmenaktivitäten	158
6.3.3.6 Zusammenfassung der Rahmenaktivitäten	159
6.4 Musikbezogene Aktivitäten mit Medienbeteiligung	161
6.4.1 Begriffsklärung	161
6.4.2 Quantitative Einordnung	161
6.4.2.1 Verteilung der Medienbeteiligung auf die Initiatoren	161
6.4.2.2 Verteilung der Medienbeteiligung auf die Aktivitätsbereiche	162
6.5 Wahrnehmungsaktivitäten	164
6.5.1 Begriffsklärung	164
6.5.2 Quantitative Einordnung	164
6.5.2.1 Verteilung der Wahrnehmungsmodi	164
6.5.2.2 Verteilung der Wahrnehmungsmodi auf die Initiatoren	166
6.5.3 Qualitative Beschreibung	167
6.5.3.1 Musikhören neben außermusikalischen Aktivitäten	167
6.5.3.2 Unbeabsichtigtes Mithören	172
6.5.3.3 Anteilnahme an der Darbietung von Musik	173
6.5.3.4 Mediales Musikhören ohne Nebenaktivitäten	186
6.5.3.5 Zusammenfassung der Wahrnehmungsaktivitäten	193
6.6 Musikalisch-praktische Aktivitäten	196

6.6.1 Begriffsklärung	196
6.6.2 Quantitative Einordnung	196
6.6.2.1 Musikalisch-praktische Aktivitäten bei verschiedenen Initiatoren	196
6.6.2.2 Die fünf Praxismodi	197
6.6.2.3 Verteilung der Praxismodi auf die Initiatoren	198
6.6.2.4 Verteilung der Praxismodi auf die Aktivitätsbereiche	199
6.7 Singaktivitäten	200
6.7.1 Begriffsklärung	200
6.7.2 Quantitative Einordnung	200
6.7.3 Qualitative Beschreibung	201
6.7.3.1 Singen allein	201
6.7.3.2 Singen mit Gleichaltrigen	208
6.7.3.3 Singen im familialen Zusammenhang	213
6.7.3.4 Singen im schulischen Zusammenhang	219
6.7.3.5 Singen in sonstigen Zusammenhängen	224
6.7.3.6 Zusammenfassung der Singaktivitäten	225
6.8 Tanzaktivitäten	227
6.8.1 Begriffsklärung	227
6.8.2 Quantitative Einordnung	227
6.8.3 Qualitative Beschreibung	227
6.8.3.1 Tanzen allein	227
6.8.3.2 Tanzen mit Gleichaltrigen	231
6.8.3.3 Tanzen im familialen Zusammenhang	240
6.8.3.4 Tanzen im schulischen Zusammenhang	245
6.8.3.5 Tanzen in sonstigen Zusammenhängen	249
6.8.3.6 Zusammenfassung der Tanzaktivitäten	251
6.9 Musizieraktivitäten	253
6.9.1 Begriffsklärung	253
6.9.2 Quantitative Einordnung	253
6.9.3 Qualitative Beschreibung	254
6.9.3.1 Musizieren allein	254
6.9.3.2 Musizieren mit Gleichaltrigen	264
6.9.3.3 Musizieren im familialen Zusammenhang	270
6.9.3.4 Musizieren im schulischen Zusammenhang	274

6.9.3.5 Musizieren in sonstigen Zusammenhängen	281
6.9.3.6 Zusammenfassung der Musizieraktivitäten	288
6.10 Musikbezogene Aktivitäten in Zusammenhang mit Spiel	291
6.10.1 Begriffsklärung	291
6.10.2 Quantitative Einordnung und qualitative Beschreibung	291
7. SOZIALISATORISCHE ZUSAMMENHÄNGE	294
7.1 Quantitativer Vergleich der Aktivitätenanzahl bei verschiedenen Gruppen von Kindern	294
7.1.1 Kinder aus Familien mit hohem und geringem Bildungsgrad	295
7.1.2 Kinder mit und ohne Migrationshintergrund	297
7.1.3 Kinder aus kleinen und großen Familien	297
7.1.4 Jungen und Mädchen	298
7.1.5 Kinder mit wenigen und mit vielen musikbezogenen Anregungen	298
7.2 Qualitative Auffälligkeiten zur Bedeutung einzelner Sozialisationsinstanzen	300
7.2.1 Die Rolle des familialen Umfeldes	301
7.2.2 Die Rolle der Gleichaltrigen	303
7.2.3 Die Rolle der Medien	304
7.2.4 Die Rolle sonstiger musikbezogener Ausstattung	307
7.2.5 Die Rolle der Schule	307
7.2.6 Die Rolle musikpädagogischer Einrichtungen	308
7.2.7 Selbstsozialisation	310
8. ZUSAMMENFASSUNG, DISKUSSION UND AUSBLICK	312
8.1 Allgemeine Reflexion	312
8.2 Die wichtigsten Ergebnisse	316
8.2.1 Musikbezogene Rahmenaktivitäten von Kindern	316
8.2.2 Bedeutung und Funktionen von Musik für Kinder	318
8.2.3 Merkmale musikbezogener Aktivitäten von Kindern	322
8.2.4 Spielräume und Grenzen für musikbezogene Aktivitäten von Kindern	327
8.3 Ausblick	330
8.3.1 Perspektiven für die musikpädagogische Praxis	330
8.3.2 Perspektiven für zukünftige Forschung	333
8.3.3 Schlusswort	336

9. LITERATURVERZEICHNIS	338
10. ANHANG	355
10.1 Dokumente zur Erhebung	355
10.1.1 Leitfaden Gruppeninterviews	355
10.1.2 Leitfaden Kinderinterviews	359
10.1.3. Vorlage für Musikalische Tagebücher	363
10.1.4 Leitfaden Elterninterviews	368
10.2 Dokumente zur Auswertung	371
10.2.1 Leitfaden zur Transkription	371
10.2.2 Kodebaum zur qualitativen Auswertung der Kinderinterviews	373
10.2.3 Leitfaden zur Paraphrasierung von Aktivitätsberichten	381
10.2.4 Leitfaden zur Kodierung von Paraphrasen	383
10.3 Erhobenes Datenmaterial (auf Anfrage)	385
ERKLÄRUNG	386

1. Einleitung

1.1 Das Forschungsprojekt „Kind & Musik“

In welcher Weise haben sich die Bedingungen des Aufwachsens von Kindern in den letzten Jahrzehnten gewandelt und welche Konsequenzen bringt dies für die musikalische Entwicklung und Sozialisation von Kindern mit sich? Dies war die Ausgangsfrage eines Seminars, das im Wintersemester 1996/97 am Institut für Musik und Musikwissenschaft der Universität Hildesheim stattgefunden hat. Unter der Leitung von Prof. Dr. Rudolf Weber, Dr. Claudia Bullerjahn und Dr. Hans-Joachim Erwe beschäftigte sich eine Gruppe Studierender der Kulturpädagogik, zu denen auch ich gehörte, mit der Frage, wie es um die „Musik in einer veränderten Kindheit“ – so der Titel des damaligen Seminars – bestellt sei.

Im Rahmen einer ersten Literaturrecherche stellten wir fest, dass die Veränderungen von Kindheit von musikpädagogischer Seite mit zahlreichen Sorgen und Vorurteilen wahrgenommen werden (vgl. Kapitel 2.1.2). Bei genauerer Betrachtung schienen jedoch aus verschiedenen Gründen Zweifel an eindimensionalen Bewertungen angebracht (vgl. Kapitel 2.1.3). Neuere Sozialisationstheorien betonen, dass Kinder ihren Sozialisationsprozess aktiv mitgestalten (vgl. Kapitel 2.2.1). Zudem stellte sich die Frage, ob die Kriterien, die zur Bewertung der Situation angelegt werden, angemessen sind (vgl. Kapitel 3.3) und auf welche empirische Basis sich Bewertungen stützen. Empirische Studien, die umfassend untersuchen, wie die Beziehung zwischen Kindern und Musik heute tatsächlich aussieht, wie Kinder beispielsweise mit Musikmedien umgehen und welche Haltungen jene Kinder, die keine musikpädagogischen Anregungen bekommen, zu Musik entwickeln, gab und gibt es kaum (vgl. Kapitel 2.4).

Aufgrund der unbefriedigenden Forschungslage entschloss sich die Seminargruppe schon bald, eigene explorative Untersuchungen durchzuführen (vgl. Weber/Bullerjahn/Erwe 1999). Daraus entstanden ist in der Folge ein Forschungsprojekt mit dem Titel „Musikbezogene Bedürfnisse und die Bedeutung von Musik für Kinder im Grundschulalter“, das von 1998 bis 2001 an der Universität Hildesheim durchgeführt und aus Mitteln des niedersächsischen Vorab der VW-Stiftung finanziert wurde. Die „Forschungsgruppe Kind & Musik“, die sich in einer Größe von fünf bis zwölf Personen¹ mehrere Semester lang einmal

¹ Mitgearbeitet haben im Laufe der Jahre folgende Personen (in alphabetischer Reihenfolge): Imke-Marie Badur, Anja Bökel, Ralf Bruns, Dr. Claudia Bullerjahn, Katrin Eisenträger, Dr. Hans-Joachim Erwe, Tanja Haug, Martin Heim, Kerstin Jaunich, Ada von Oppen, Martina Oster, Torsten Pinkepank, Angelika Renz, Katja Schilter, Bettina Switlick, Prof. Dr. Rudolf Weber und Annette Wostrak.

wöchentlich traf, gestaltete gemeinsam den Forschungsprozess. Die vorliegende Arbeit ist ein Ergebnis des Projekts.

Dem Paradigma der „Neuen Kindheitsforschung“ folgend, wonach Kinder als Subjekte mit einer eigenen Weltsicht begriffen werden (vgl. Kapitel 2.2.2), war es das zentrale Anliegen der Studie, Kindern selbst die Möglichkeit zu geben, sich zum Thema Musik zu äußern. Dafür wurde ein möglichst offenes qualitatives Untersuchungsdesign entwickelt, das die Besonderheiten kindlicher Kommunikation berücksichtigt (vgl. Kapitel 2.3). Im Anschluss an eine ausführliche Pilotphase kamen in der Haupterhebungsphase von Frühjahr 1999 bis Sommer 2000 letztendlich sechs verschiedene Erhebungsmethoden zum Einsatz (vgl. Kapitel 4.2). Die Stichprobe bestand im Kern aus 20 Kindern der dritten und vierten Schulklasse (vgl. Kapitel 5). Erklärtes Ziel der Studie war es, Hypothesen und Forschungsfragen zu generieren, die in zukünftigen Untersuchungen weiter verfolgt werden können.

Inhaltlich stand anfangs nur die übergeordnete Fragestellung nach der „Bedeutung von Musik für Kinder“ fest. Das Hauptinteresse lag darin zu erfahren, in welcher Weise und mit welchen Schwerpunktsetzungen Kinder ihre Beziehung zu Musik beschreiben. Die Auswertung erster Piloterhebungen ergab, dass im Interviewmaterial zwei grundsätzlich verschiedene Arten von musikbezogenen Aussagen existieren. Es bestätigte sich, dass

„Erfahrungen [...] hinsichtlich eines bestimmten Gegenstandsbereichs in Form narrativ-episodischen Wissens und in Form semantischen Wissens abgespeichert und erinnert werden“ (Flick 1996, S. 124).

Die Unterscheidung zwischen episodischen Beschreibungen von musikbezogenen Aktivitäten und Erfahrungen auf der einen Seite und Meinungsäußerungen, Erklärungen und subjektiven Konzepten auf der anderen Seite war gut geeignet, die inhaltliche Fülle des Datenmaterials zunächst formell in zwei Kategorien unterteilen zu können. Auf ihrer Grundlage fand, orientiert an den im Material vorfindbaren Antworten, eine weitere Ausdifferenzierung der mit der Studie verfolgten Fragestellungen statt. Tabelle 1 gibt einen Überblick über diese Fragen, wobei die untergeordneten Ebenen jeweils der Beantwortung der höher geordneten dienen.

In beiden Erkenntnisbereichen stand im Vordergrund, zu phänomenologischen Bestandsaufnahmen zu gelangen, d. h. Beschreibungen darüber vorzunehmen, welche Aspekte zu dem jeweiligen Thema gehören und welche Ausprägungen dieser Aspekte bei den befragten Kindern vorzufinden sind. Ziel war es, die Beschaffenheit, die Variationsbreite und die Grenzen der Beziehung heutiger Kinder zu Musik aufzuzeigen ohne wertende Einordnungen vorzunehmen. Es ging darum, die verschiedenen vorhandenen Qualitäten – im Sinne von Arten – aufzudecken, nicht aber den – wie auch immer definierten – Wert oder Reifegrad bestimmter musikbezogener Aktivitäten und Einstellungen

festzustellen. Statt entwicklungspsychologische Schemata zu entwerfen, sollte vielmehr die Bandbreite der möglichen Aspekte zur Darstellung kommen.

Als ergänzende Perspektive spielte die Suche nach sozialisationstheoretischen und individualpsychologischen Zusammenhängen eine Rolle. Hierbei war vor allem die Tatsache hilfreich, dass die Interviews bei den Kindern zu Hause stattfanden, was zu einem relativ umfassenden Eindruck von der allgemeinen Lebenswelt der Kinder führte.

Gibt es Anlass zur Sorge in Bezug auf die gegenwärtige Beziehung zwischen Kind und Musik?		
Wo liegt die Bedeutung von Musik für Kinder? Welchen Stellenwert und welche Funktionen hat sie? Welche Bedürfnisse erfüllt sie?		Wie ist die musikalische Umwelt von Kindern beschaffen? Welche Bedingungen fördern und hemmen bestimmte Bedeutungszuschreibungen, Aktivitäten und Einstellungen?
Erkenntnisbereich „Musikbezogene Aktivitäten und Erfahrungen“: ▪ Wo und wie begegnen Kinder Musik? ▪ In welcher Weise sind sie selbst musikalisch aktiv? ▪ Welche Rolle spielen die Medien bei ihren musikbezogenen Aktivitäten? ▪ Wie unterscheiden sich selbstinitiierte und fremdinitiierte Aktivitäten der Kinder? ▪ Wie wichtig sind Kindern musikbezogene Aktivitäten im Vergleich zu anderen Tätigkeiten?	Erkenntnisbereich „Einstellungen, Konzepte und subjektive Theorien“: ▪ Über welchen Musikbegriff verfügen Kinder? Wie ordnen sie ihre musikalische Umwelt? ▪ Welche Konzepte besitzen sie über bestimmte musikalische Genres und Hörergruppen? ▪ Welche Auffassungen haben sie über Musikalität, und wie ist ihr musikalisches Selbstkonzept? ▪ Welche Einstellungen haben sie zum Instrumentalspiel, zum Instrumentalunterricht, zum Singen, zum schulischen Musikunterricht? ▪ Welche musikbezogenen Wünsche hegen sie? ▪ Welche Kriterien verwenden sie zur Musikauswahl? Welche resümierenden selbstreflexiven Aussagen treffen Kinder darüber?	

Tabelle 1: Überblick über die Fragestellungen im Gesamtprojekt „Kind & Musik“

1.2 Zur vorliegenden Arbeit

Mit der vorliegenden Arbeit werden Teilergebnisse aus dem skizzierten Gesamtprojekt „Kind & Musik“ vorgestellt, und zwar in erster Linie die Ergebnisse des Erkenntnisbereichs „Musikbezogene Aktivitäten und Erfahrungen“. Die Daten hierfür stammen insbesondere aus den Gruppen- und Einzelinterviews mit den Kindern. Ausgehend von diesen Ergebnissen werden zudem die sozialisatorischen

Zusammenhänge und die subjektive Bedeutsamkeit von Musik für Kinder in den Blick genommen. Ziel ist in erster Linie eine Hypothesengenerierung in diesem thematischen Feld.

Ursprünglich waren die Kinder in den Interviews nur deshalb dazu ermuntert worden, von ihren musikbezogenen Aktivitäten zu berichten, weil sich Einstellungen, Gedanken, Gefühle und Theorien zu Musik nur sehr schlecht abstrakt diskutieren lassen. Obwohl also nur als Ausgangspunkt gedacht, kristallisierten sich diese episodischen Aktivitäts- und Erlebnisberichte jedoch als Inhalte mit eigenem Erkenntniswert heraus. Sie liefern einen geradezu ethnographischen Einblick in die musikalischen Lebenswelten heutiger Kinder. Da es mit Ausnahme einer amerikanischen Studie mit dem Titel „Songs in Their Heads – Music and Its Meaning in Children’s Lives“ (Campbell 1998) zum Zeitpunkt der Untersuchung keine Untersuchung gab, in der eine von den Kindern ausgehende allgemeine Bestandsaufnahme der kindlichen Umgangsweisen mit Musik realisiert wird (vgl. Kapitel 2.4), fiel der Entschluss, dies zum Inhalt der vorliegenden Dissertation zu machen.

Eine Annäherung an dieses Thema erscheint vor allem deshalb notwendig, weil der traditionelle Blickwinkel, den Musikpädagogen und Musikwissenschaftler auf den kindlichen Umgang mit Musik haben, sehr eingeschränkt ist und sich nicht selten einzig auf die Fähigkeiten im Instrumentalspiel und Singen sowie auf den Musikgeschmack von Kindern bezieht. Die Musikpädagogin Patricia Shehan Campbell bemerkt dazu selbstkritisch, was vielleicht für viele Musiklehrer gilt:

„Despite many years of teaching music to children, I had precious little information on music’s place in their lives.“ (Campbell 1998, p. 3)

Mit der hier präsentierten ausführlichen qualitativen und quantitativen Auswertung der von Grundschulkindern berichteten musikbezogenen Aktivitäten wird der Versuch unternommen, frei von vorab festgelegten Interessenschwerpunkten das Gesamtfeld kindlicher Musikaktivitäten zu beleuchten. Es sollen also nicht nur die gängigen Grundformen musikbezogener Aktivitäten, nämlich das Hören von Musik und das reproduktive Singen, Tanzen und Musizieren Berücksichtigung finden, sondern auch ihre Varianten, wie das Ausprobieren, Improvisieren, Erfinden, Aufführen, Lehren und Üben sowie die zahlreichen angrenzenden Umgangsweisen mit Musik, so z. B. das Kaufen, Kopieren, Schenken, Sammeln und Ordnen von musikbezogenen Materialien, das Informieren und Streiten über Musik, das Planen, Realisieren und Aufsuchen musikbezogener Veranstaltungen und vieles andere mehr.

Dabei sollen insbesondere jene Umgangsweisen ausfindig gemacht werden, die Kinder „selbstinitiiert“, d. h. in sogenannten „pädagogikfreien Räumen“, praktizieren und die daher den Erwachsenen nicht zugänglich sind. Aber auch jene Aktivitäten, die unter Anleitung oder Beteiligung Erwachsener stattfinden, werden in die Auswertung einbezogen. Der Vergleich von „selbstinitiierten“ und

„fremdinitiierten“ Aktivitäten ermöglicht, Aufschluss darüber zu gewinnen, welche Art von musikbezogenen Anregungen heutige Kinder überhaupt aus ihrer Umwelt erhalten und was den spezifisch kindlichen Umgang mit Musik ausmacht.

Ziel der Untersuchung ist es, alle von den Kindern berichteten musikbezogenen Aktivitäten zu sammeln, zu systematisieren und qualitativ zu beschreiben. Zusätzlich helfen quantitative Übersichten, eine objektive Perspektive auf die insgesamt mehr als 1200 ausgewerteten Episoden zu gewinnen.

Der Sinn einer solchen phänomenologischen Bestandsaufnahme der musikbezogenen Aktivitäten von Kindern liegt, wie eingangs bereits erwähnt, darin, eine bessere Grundlage für die Diskussion über die Auswirkungen der veränderten Kindheit zu schaffen. Ein weiterer Wunsch besteht darin, einen Beitrag für die musikpädagogische Praxis zu leisten. Erst wenn geklärt ist, wie Kinder ihre musikalische Umwelt erleben, inwieweit sie sich durch bestimmte Gegebenheiten musikalisch anregen oder einschränken lassen und wo sie – trotz eventueller Begrenzungen – ihre Aktionsfelder und Nischen finden, lassen sich Schlüsse darüber ziehen, an welchen Stellen sie Anregung und Unterstützung brauchen. Die englischen Musikpädagogen Joanna Glover und Stephan Ward teilen diesen Ansatz:

„Learning in music should start with the children's innate capacities and the experiences they bring to the classroom, building further skills and understanding from there. It follows from this that teachers need to become accustomed to observing children's musical behaviour as individuals and to think in terms of providing experiences which match a particular child's abilities and needs. [...] This may be as yet unfamiliar to some teachers but with a little practice and experience of the children's work it is not hard.“
(Glover/Ward 1998, p. 4)

Die Hauptuntersuchung ist bereits Ende der 90er Jahre durchgeführt worden, basierend auf dem damaligen Diskussions- und Forschungsstand, der im Folgenden widergegeben wird. In der Diskussion der Ergebnisse wird, wo sinnvoll, auch auf Entwicklungen der letzten Jahre eingegangen.

2. Theoretischer Hintergrund

Bevor die Studie und ihre Ergebnisse genauer vorgestellt werden, ist es erforderlich, die in der Einleitung angedeuteten Thesen und Zusammenhänge etwas ausführlicher darzustellen. Zum einen wird damit noch einmal deutlich gemacht, worin die Notwendigkeit der vorliegenden Arbeit besteht; zum anderen werden damit die theoretischen Grundlagen gelegt, um die forschungspraktische Vorgehensweise und die Deutung der Ergebnisse zu verstehen. Im Einzelnen geht es

- um die in der Gesellschaft und in der Musikpädagogik bestehende Besorgnis in Bezug auf die Situation der Musik in einer „veränderten Kindheit“ (Kapitel 2.1),
- um die innerhalb der Sozialisations- und Kindheitsforschung diskutierten neuen Sichtweisen auf Kinder (Kapitel 2.2),
- um die mit diesen neuen Sichtweisen verbundenen neuen Forschungsmethoden (Kapitel 2.3) und
- um den empirischen Forschungsstand zum Thema der musikbezogenen Aktivitäten von Kindern (Kapitel 2.4).

2.1 Gesellschaftlicher Hintergrund: Zur Situation der Musik in einer „veränderten Kindheit“

2.1.1 Allgemeine und musikbezogene Merkmale „veränderter Kindheit“

Zweifelsohne haben sich die Bedingungen des Aufwachsens von Kindern in unserer Gesellschaft in den vergangenen Jahrzehnten grundlegend gewandelt. In den Sozialwissenschaften werden diese Veränderungen unter den Stichworten „Kindheit im Wandel“ und „veränderte Kindheit“ beschrieben und diskutiert. Die Publikationen zu diesem Thema waren insbesondere in den 90er Jahren sehr zahlreich (z. B. Preuss-Lausitz 1983, Fölling-Albers 1995, Melzer/Sünker 1993, Mansel 1996, Rolff/Zimmermann 1997). Im Wesentlichen weisen die Autoren jedoch immer wieder auf die gleichen etwa sechs Aspekte hin, die ich hier zusammenfassend darstellen möchte:

Veränderte Familienstrukturen

Die generationsübergreifende Großfamilie existiert längst nicht mehr. Hohe Scheidungsraten und der Rückgang der Geburtenrate führen dazu, dass Kinder immer häufiger mit nur einem Elternteil, als Einzelkinder oder in einer sogenannten „Patchwork-Familie“, einem Zusammenschluss aus einem leiblichen und einem Stief-Elternteil sowie Stief- und Halbgeschwistern, aufwachsen. Aufgrund der

zunehmenden Erwerbstätigkeit der Mütter haben sich die Betreuungsmuster gewandelt: Kinder sind stärker auf sich allein gestellt oder werden in die Obhut externer Erziehungspersonen gegeben.

Veränderte Sozialbeziehungen

Nicht nur die vermehrten Ein-Eltern-Familien sind dafür verantwortlich, dass sich das Verhältnis zwischen den Generationen gewandelt hat. Liberale Erziehungsstile haben seit den 70er Jahren Einzug in die Familien und Schulen gehalten. In etlichen Lebensbereichen sind Erwachsene keine Autoritäten mehr, vielmehr gilt Partnerschaftlichkeit zwischen den Generationen als Ideal. Regeln des Zusammenlebens werden nicht gesetzt, sondern ausgehandelt.

Veränderte Mediensituation

Längst sind Bücher nicht mehr die einzigen Unterhaltungs- und Informationsmedien. Die meisten Haushalte sind mit einer Vielzahl verschiedener elektronischer Medien ausgestattet, die den Kindern Einblicke in Lebensbereiche ermöglichen, zu denen sie in ihrem direkten Umfeld keinen Zugang haben. Allerdings bieten die Medien nur „Erfahrungen aus zweiter Hand“, d. h. aufbereitete und nicht selten unzusammenhängende Informationen, die zudem nur die Fernsinne Hören und Sehen ansprechen. Neben Stereoanlage, Fernseher und Video-/DVD-Player halten in den letzten Jahren vor allem interaktive Medien wie Computer, Spielkonsolen und Handy Einzug ins Kinderzimmer.

Veränderte Freizeitstrukturen

Auch außerhalb von Schule stehen Kinder heute vermehrt unter pädagogischem Einfluss. Orte und Zeiten zum informellen und unbeaufsichtigten Spielen sind u. a. aufgrund zunehmender Urbanisierung und gewachsener Ansprüche der Eltern an gewinnbringende Freizeitgestaltung begrenzt. Das Konzept der „Verinselung“ von Kindheit (erstmalig Zeiher 1983) beschreibt die Tatsache, dass die Freizeit von Kindern häufig von einzelnen Terminen geprägt ist, für die sie für eine begrenzte Zeit einen bestimmten Ort aufsuchen müssen, wobei diese „Erfahrungsinself“ kaum in Verbindung miteinander stehen.

Veränderte ökonomische Lebensbedingungen

Zwar gibt es auch in Deutschland Armut (vgl. Bundesministerium für Familie 2002), im Vergleich zu früheren Generationen leben heutige Kinder jedoch auf einem recht hohen ökonomischen Niveau. Die meisten Kinder verfügen über ein eigenes Kinderzimmer und über eine Vielzahl an persönlichen materiellen Besitztümern, insbesondere über Medien und Spielzeug mit spezifischen Eigenschaften. Die Industrie hat die Kinder als eine Käuferschicht mit hoher Kaufkraft entdeckt und weckt immer neue Konsumwünsche.

Veränderte Wertvorstellungen

In der postmodernen und multikulturellen Gesellschaft existiert eine Vielzahl von Lebensstilen nebeneinander, viele traditionelle Werte – beispielsweise religiöse – werden hinterfragt. Für Kinder ist nichts mehr selbstverständlich, Orientierung und Identitätsbildung finden daher unter erschwerten Bedingungen statt. Gleichzeitig stellt der beschleunigte gesellschaftliche Wandel hohe Anforderungen an Flexibilität und Leistung. Um die Zukunftschancen ihrer Kinder zu erhöhen, setzen einige Eltern ihre Kinder hohem Qualifikationsdruck aus.

Auch innerhalb der Musikpädagogik sind seit den 90er Jahren die Veränderungen von Kindheit diskutiert worden, so z. B. auf der Tagung der Bundesfachgruppe Musikpädagogik 1995 mit dem Thema „Verwerfungen in der Gesellschaft – Verwandlungen in der Schule“ (Helms/Jank/Knolle 1996) und auf der gemeinsamen Tagung des Deutschen Musikrats, der Deutschen Phonoakademie und der Hochschule für Musik und Theater Hannover 2001 mit dem Titel „Kinder und Musik im 21. Jahrhundert“ (Deutsche Phonoakademie 2001). Die Tagungsbeiträge zeigen, welche Aspekte des Wandels Musikpädagogen als besonders relevant für ihr Fachgebiet wahrnehmen.

Zum einen ist dies der bereits erwähnte Wandel der Medienumwelt. Die fortschreitende Entwicklung der Elektronik und Informatik hat zu neuen Aufnahme- und Wiedergabetechniken geführt, die kinderleicht zu bedienen sind (Beckers/Beckers 1993). Stereoanlage, Walk-/Diskman, Fernseher und Computer gehören mittlerweile fast zur selbstverständlichen Ausstattung eines jeden Haushaltes oder gar Kinderzimmers. Zudem ist Lautsprecher-Musik auch in öffentlichen Räumen zu einem allgegenwärtigen Begleiter geworden. Zahlreiche Musikprogramme im Fernsehen locken mit ihren audio-visuellen Angeboten, Computer-Software und Internet-Angebote eröffnen neue Möglichkeiten des Umgangs mit Musik. Kommerzielle Anbieter haben Kinder und Jugendliche als zahlungskräftige Musikkonsumenten entdeckt und versuchen, auf diesen Markt Einfluss zu nehmen. Häufig ist diese massenmedial verbreitete Musik nicht „handgemacht“, sondern besteht aus elektronischen Klängen. Vielfach bedient sie sich einfacher musikalischer Mittel (vgl. Heidtmann 2001).

Zum anderen weisen Musikpädagogen auf die fehlende Musikerziehung von Kindern hin. Zunehmend werden die öffentlichen Mittel für musikpädagogische Einrichtungen und der Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen gekürzt oder gar gestrichen. Der Deutsche Musikrat spricht bereits von einem „musikalischen Bildungsnotstand“: Die Finanznot der Kommunen zwingt Musikschulen dazu, Unterricht abzubauen oder ihre Gebühren weiter zu erhöhen, so dass Instrumentalunterricht immer mehr zu einem Privileg finanziell gut gestellter Bevölkerungsschichten wird. Der Elternanteil an den Kosten einer Unterrichtsstunde an einer öffentlichen Musikschule stieg im bundesdeutschen Durchschnitt von 1990 bis 1999 von 38 % auf 45 % (Deutscher Musikrat 1999). An allgemeinbildenden

Schulen fällt in einzelnen Bundesländern aufgrund von Lehrermangel bis zu 80 % des Musikunterrichts aus. Zudem ist die in Lehrplänen festgelegte Mindestpflichtstundenzahl im Fach Musik in den letzten Jahren kontinuierlich gesunken (vgl. Zimmerschied 1993, S. 15). Wenn überhaupt, dann wird Musikunterricht vielerorts von fachfremden, also unausgebildeten Lehrern erteilt. Zusätzlich ist zu vermuten, dass auch in Kindergärten und in Familien immer weniger musikalisch-praktische Angebote gemacht werden.

Letztlich sind es aber auch viele der allgemeinen Veränderungen, die Musikpädagogen bewegen. In diesem Zusammenhang ist auf die Ausführungen von Rudolf Weber hinzuweisen, in denen er einzelne Thesen Hartmut von Hentigs zur veränderten Kindheit (Hentig 1975) auf Musik bezieht (Weber/Bullerjahn/Erwe 1999, S. 109-112): Schränkt die „Kleinfamilien-Kindheit“ die musikalischen Erfahrungsräume ein? Bietet Musik den Kindern einen Freiraum vor der zunehmenden Pädagogisierung von Kindheit oder ist sie bereits pädagogisch kolonialisiert? Welche Rolle spielt Musik innerhalb des veränderten Generationenverhältnisses zwischen Eltern und Kindern? Antworten auf diese und ähnliche Fragen zu finden ist bei derzeitiger Datenlage nicht leicht.

2.1.2 Kulturpessimistische Bewertungen des Wandels

Auffällig ist, dass sowohl die Debatte über die allgemeinen Veränderungen von Kindheit als auch über die Veränderungen der musikalischen Umwelt von Kindern überwiegend von Bedauern, Sorge oder gar Ängsten begleitet wird. Viele der geschilderten Wandlungsprozesse scheinen in erster Linie Probleme aufzuwerfen (vgl. Fölling-Albers 1997). Glaubt man den Klagen der Lehrer, den Reden von Politikern und den zuweilen reißerischen Artikeln in der Presse, dann scheint sich hier eine Besorgnis erregende Entwicklung abzuzeichnen. Kinder und Jugendliche werden heute nicht selten als konsumorientiert, intolerant, medienfixiert, egoistisch, passiv, gewaltbereit, bewegungsgestört, motivationsarm, dumm, unmoralisch usw. charakterisiert. Gegenüber einem – wie auch immer definierten – „Früher“ seien bei ihnen große Defizite festzustellen. Insbesondere die Veröffentlichung der ersten PISA-Studie im Jahr 2000 und Berichte von Gewalt an Schulen haben diesen Einschätzungen erneut Vorschub geleistet.

Die Situation des Singens und Musizierens in unserer Gesellschaft wird sogar vielfach als so dramatisch dargestellt, als sei es höchste Zeit, alle Kräfte zu bündeln, um die Wiederbelebung einer Sache voranzutreiben, die sonst aussterben würde. So wurden in den letzten Jahren zahlreiche Projekte ins Leben gerufen, die sich der „(Re-)Musikalisierung der Gesellschaft“ widmen. Kooperation, Abbau von Berührungsängsten und Vernetzung sind zu wichtigen Schlagworten unter den öffentlichen Institutionen der Musikförderung, Vereinen, Schulen und der Wirtschaft geworden. Der Kongress des Verbandes deutscher Musikschulen in Leipzig 2001 fand zum Thema „Voneinander lernen –

Musikschule im Dialog“ statt. Viele Projekte haben sich inzwischen unter dem Dach der Initiative „Hauptsache: Musik“ des Deutschen Musikrats zusammengeschlossen. Sie heißen beispielsweise „Schule braucht Musik“ (Deutsche Phonoakademie), „Let’s make music“ (Verband der Vertriebe von Musikinstrumenten Deutschland), „Konzerte für Kinder“ (Jeunesses Musicales Deutschland) und der Medienpreis „Leopold – Gute Musik für Kinder“ (Verband deutscher Musikschulen). Daneben haben sich einige Forschungsprojekte in den Dienst dieser Bewegung gestellt, wie z. B. eines zur „Förderung der Musikkultur bei Kindern“ (Bertelsmann-Stiftung) und eines zur „Musik(-erziehung) und ihre Wirkung“ (Bastian 2000).

So sinnvoll diese Initiativen auch sind, so ist doch die dramatisierende Gestik, die sie zum Teil begleitet, fragwürdig. Eine weitere Initiative im Rahmen von „Hauptsache: Musik“ nennt sich beispielsweise „Musik in Not – Kinder brauchen Musik“ (SPD Bayern). Sowohl unter Musik- und Instrumentallehrern als auch bei Musikwissenschaftlern scheint die Haltung vorzuherrschen, dass die aktuellen Wandlungen von Kindheit eine ausschließliche Bedrohung darstellen. Der Begriff „Kulturpessimismus“ bringt diese negative Grundstimmung auf den Punkt. Er ist ein Sammelbegriff für Positionen, die den kulturellen Entwicklungsprozess als einen unausweichlichen Verfallsprozess beschreiben. Ursprünglich zumeist nur im Zusammenhang mit kulturphilosophischen Kulturzyklen-Theorien verwendet (z. B. Spengler 1963), bezeichnet der Begriff heute alle Haltungen, in denen Menschen den nahen Untergang ihrer (Teil-)Kultur erwarten oder von ihr enttäuscht sind, weil sie den eigenen Ansprüchen nicht genügt.

Die folgende Sammlung von Zitaten kulturpessimistischer Äußerungen zum Thema „Kinder und Musik“ zeigt, dass die Erwartungen und Feststellungen zur Negativ-Entwicklung der Beziehung zwischen Kind und Musik vielfältig und weitreichend sind. Sie betreffen im Wesentlichen sieben Bereiche:

Akzeleration

„Die Hits von Teenie-Stars verdrängen nach Ansicht von Liedermacher Rolf Zuckowski zu früh traditionelle Kinderlieder. ‚Die Dominanz von Pop-Musik, Marken, Modetrends, TV-Serien und gewissen Spielzeugen gaukelt Kindern vor, dass es Zeit wird, kein Kind mehr zu sein‘, sagte Zuckowski in einem dpa-Gespräch in Hamburg. ‚Damit verlieren sie die Möglichkeit, sich selbst zu erfahren, sich weiterzuentwickeln und stabiler zu werden.‘[...] ‚In Ostdeutschland ist noch viel mehr Selbstverständlichkeit drin, man singt einfach‘, sagte der Musiker. In den alten Bundesländern hingegen werde das Singen von vielen als peinlich empfunden.“ (Frankfurter Rundschau, 8. November 2001, S. 39)

Man befürchtet, dass Kinder in zunehmend jüngerem Alter ein Musikverhalten annehmen, das gemeinhin erst dem Jugendalter zugeschrieben wird, so z. B. die Empfindung von Scham beim Singen und ein verstärktes Interesse an aktuellen Musik-Trends, das mit einer Abwendung von anderen Genres einhergeht. Somit tauchen musikpädagogische Probleme, mit denen man früher erst bei 13-Jährigen zu rechnen hatte, bereits im Grundschulbereich auf (zur Akzelerationshypothese vgl. auch Kleinen 1999).

Passivität und Kreativitätsverlust

„[Bei Instrumental- und Gesangsschülern zeigt sich heute] eine weit verbreitete Tendenz zum schnellen Genuss und Erfolg; die Überordnung des Prinzips ‚Spaß‘ über den Gedanken einer gründlichen, auch mit Mühen erworbenen Bildung.“ (von Gutzeit 1996, zit. nach Petrat 2001, S. 9)

„Während also Kinder im Vorschulalter singen und andere musikalische Äußerungen permanent bei ihren Tätigkeiten zeigen, verschwindet diese musikalische Aktivität gewöhnlich nach Schuleintritt. Gesungen wird nur bei bestimmten Anlässen und in der in der Schule dafür vorgesehenen Musikstunde.“ (Oerter 1995, S. 22)

„Aber wonach die Schüler sich sehnten, war nicht Unterricht. Sie verlangten nach einem Moderator wie Thomas Gottschalk und einer spannend aufgebauten Lifeshow wie ‚Wetten dass‘. Sie waren von meinen Liedern begeistert, vom Gitarrenspiel und von ausdrucksvoll vorgetragenen verklanglichten Kurzgeschichten. Stellte ich jedoch konkrete Anforderungen an meine Schüler, murrten und bockten sie. Sie wollten konsumieren, aber nicht aktiv werden.“ (Schmidt 2001, S. 46)

Man befürchtet, dass Kinder im musikalischen Bereich kaum mehr Aktivität zeigen; sei es, weil sie sich – wie Rolf Oerter in seinem Aufsatz „Warum hören Kinder auf zu singen“ behauptet (Oerter 1995) – im Vergleich zu den hohen technischen Standards von Medienmusik unterlegen fühlen oder weil sie sich eine hedonistische Konsum-Haltung, gepaart mit geringer Frustrationstoleranz, zu eigen gemacht haben. Aufgrund des großen Angebots von außen fehlen angeblich Motivation und Phantasie zur Eigenkreativität.

Manipulierbarkeit

„Als allgegenwärtige Klangkulisse, die ständig neue Reize auslöst, ist Musik ein permanentes – jedoch gleichzeitig unerfüllbares – Konsumversprechen und lässt dadurch den Schüler zur Beute des Marktes werden. Wenn es gelingt, den Erfahrungshorizont zu erweitern, können Schüler zu mehr Unterscheidungsfähigkeit und von da aus weiter zur Entscheidungsfähigkeit und zur Immunität gegen Manipulierbarkeit gelangen.“ (Ratte/Siepe 1997, S. 219)

Man befürchtet, dass Kinder von der Musikindustrie zu abhängigen und manipulierbaren Konsumenten sozialisiert werden, die sich kritik- und kriterienlos dem Massengeschmack anschließen – wenn sie nicht durch musikalische Erziehung Bewertungskompetenzen erwerben.

Intoleranz

„Die medial vermittelten Klangbilder – auch die von Platten und Kassetten – verdichten sich zu unterbewussten musikalischen Vorstellungen und Hörerwartungen; ihr Resultat ist das auditiv vorgeprägte Kind – ein Erziehungsproblem.“ (Borris 1979, S. 662)

„Diese Identifikation [mit der eigenen Musik und den eigenen Hörmustern] führt leicht zur Blockade der Wahrnehmungs- und Lernbereitschaft bei ungewohnter Musik und zu einer grassierenden Analysefeindlichkeit.“ (Wißkirchen 1997, S. 107)

Man befürchtet, dass die Kinder nur noch Desinteresse oder gar Intoleranz für andere und fremde Musikrichtungen übrig haben. Außerdem gewöhnen sie sich bestimmte Hörweisen an, von denen sie kaum mehr abzuweichen bereit sind.

Hör- und Wahrnehmungsschäden

„VIVA – Kaugummi für Auge und Ohr – fördert als Folge des Zwangs zur Synästhesie die ästhetische Regression [...]: Die Dominanz der visuellen Ebene reduziert die Wahrnehmung für die Musik.“ (Bastian 1999, S. 18)

„Seit Jahren warnen Audiologen vor der zerstörerischen Wirkung überlauter Musik, die als Klanglawine auf das Trommelfell drückt. Bei der Walkmangeneration scheint der gesundheitliche Schaden nun durchzuschlagen. 1979 brachte Sony das erste Modell der dudelnden Ohrenkneifer auf den Markt. Seitdem ist die Zahl junger Leute mit Hörproblemen stetig gestiegen.“ (Der Spiegel 1990, zit. nach Glogauer 1999, S. 98)

Man befürchtet, dass Kinder nicht mehr in der Lage sein werden, Musik als eigenständig zu empfinden und sich auf das Hören zu konzentrieren. Darüber hinaus kann das Gehör durch erhöhte Lautstärke beim Musikhören geschädigt werden.

Allgemeine/außermusikalische Fehlentwicklungen

„Wer Musikschulen schließt, schadet der inneren Sicherheit“ (Otto Schily, Titel seines Referats beim Kongress des Verbandes deutscher Musikschulen in Leipzig 2001)

„Wir begnügen uns mit Musikkassetten, Radio, Fernsehen, Computer, [...] den anderen vielen Möglichkeiten [...] und wundern uns, dass unsere Kinder uns immer mehr entgleiten.“ (Sprenger 2002, S. 1)

„Bestimmt kann man behaupten, dass ohne Musik keine gründliche soziale Harmonie und keine positive Beziehung zur Natur zu schaffen ist.“ (Yehudi Menuhin 1993, zit. nach Bastian 2000, S. 13)

„Es kommt durch das Fehlen emotional gefärbter stimmlicher Äußerungsmöglichkeiten zu einer reduzierten Persönlichkeitsentwicklung.“ (Jocher 2001, S. 28)

„Wenn die Diagnose schon 1974 [...] zutraf, dass immer häufiger Konzentrationsstörungen bei Schülern auftreten, um wie viel charakteristischer muss sie für den heute mediengesteuerten oder gar -bombardierten Schüler mit den Folgen einer nicht zu bewältigenden Reizüberflutung sein.“ (Bastian 2000, S. 343)

Man befürchtet, dass sich Kinder in verschiedenen Bereichen fehlentwickeln werden, wenn man sie ungebrems in die Medienwelt eintauchen lässt und ihnen eine musikalische Erziehung vorenthält.

Zudem könnten sie sich dem direkten Zugriff Erwachsener entziehen und gesellschaftliche Probleme verursachen.

Gefährdung der bildungsbürgerlichen musikkulturellen Werte

„[...] wenn demnächst, woran kaum zu zweifeln ist, die Kinder schon mit einem Walkman auf die Welt kommen, wird das musikalische Kunstwerk nichts als eine romantische Mystifikation gewesen sein.“ (Zimmermann 1984, zit. nach Kleinen 1985, S. 35)

„Wenn Musikpädagogik ihre wichtige Basisfunktion nicht erfüllen kann, ist der Traum vom ‚Musikstandort Deutschland‘ bald ausgeträumt.“ (Haner-Strecker 2001, S. 40)

„Hier [im Musikunterricht] geht es – neben der Erziehung zur Toleranz – darum, den mit der pluralistischen musikalischen Wirklichkeit verbundenen Gefahren, etwa des Verlustes des „Eigenwerts“ von Musik, der Reduktion auf ihre Vehikelfunktion und damit der Manipulation, zu begegnen, indem sie ins Bewusstsein gerufen werden und ihnen gleichzeitig etwas entgegengesetzt wird.“ (Ratte/Siepe 1997, S. 219)

Man befürchtet, dass das musikalische Erbe unserer Kultur in Gefahr ist und dass Nachwuchs fehlen wird, der die dazugehörenden Werte, wie z. B. das Ideal der absoluten Musik, weiter lebendig hält.

2.1.3 Kritische Betrachtung kulturpessimistischer Positionen

So einleuchtend diese Einschätzungen auf den ersten Blick sein mögen – bei genauer Betrachtung stellt sich heraus, dass sie in einzelnen Punkten kritisch zu hinterfragen sind. Folgende Differenzierungen und Fragezeichen sind angebracht:

Zunächst einmal muss der Entstehungszusammenhang der Aussagen berücksichtigt werden. Viele von ihnen stammen aus Texten, in denen der Sinn von Musikerziehung im Allgemeinen oder von einzelnen musikpädagogischen Methoden herausgestellt werden soll. Was eignet sich besser, ein Programm zu legitimieren, als eine dramatische Situation zu schildern, zu deren Abwendung dieses Programm beiträgt? Selektiv werden die vermeintlichen Schwachpunkte der heutigen Kindergeneration akzentuiert, um den Wert der „Wunderwaffe Musikerziehung“ zu verdeutlichen.

Der Weg der Defizit-Betonung zur Legitimation der Musikerziehung wird vermutlich deshalb gewählt, weil andere Argumente heute kaum mehr Überzeugungskraft besitzen: Beispielsweise hat die sogenannte „Hochkultur“ ihre Rolle als normatives Dach und gesamtgesellschaftliches Leitbild weitgehend verloren (vgl. Ziehe 1996). Zunehmend setzt sich ein Gesellschaftsbild gleichwertig nebeneinander stehender Teilkulturen durch (z. B. Lewis 1978, www.sinus-institut.de). Eine schlichte Postulierung der Wichtigkeit lebendiger Weitergabe europäischer Musikkultur und der Wichtigkeit einer Sozialisation in Richtung eines nach bildungsbürgerlichen Vorstellungen „gelungenen“ Umgangs mit

Musik genügt nicht mehr, um potentielle Geldgeber zu überzeugen. Auch das Argument, dass der aktive Umgang mit Musik ganz einfach Spaß macht und das Leben bereichert, reicht nicht aus, um in wirtschaftlichen Notzeiten öffentliche Anerkennung und Förderung zu erhalten. Letztlich mögen bei denjenigen, die sich für eine erweiterte Musikerziehung stark machen, auch persönliche Gründe eine Rolle spielen: Musikerzieher fürchten um ihre berufliche Existenz, Firmenchefs in der Musikinstrumenten-Industrie kämpfen mit sinkenden Umsätzen und Leiter von Konzerthäusern fürchten das Ausbleiben des Publikumsnachwuchses. Solange es jedoch vermeintlich objektive Nützlichkeitsargumente gibt, in denen die Abwendung einer Gefahr für die Kinder im Vordergrund steht, brauchen diese Gesichtspunkte nicht ins Feld geführt zu werden.

Ebenso gilt es zu bedenken, auf welcher faktischen Grundlage kulturpessimistische Äußerungen getroffen werden. Ein elementares Problem ist der häufig eingeschränkte Blickwinkel der Bewertenden. Die Diskussion um die Veränderungen von Kindheit leidet darunter, dass die Erwachsenen gern ihre möglicherweise in der Erinnerung verherrlichte Kindheit oder auch ihr Idealbild von Kindheit als Bezugspunkt zur Bewertung verwenden. Entsprechend richtet sich ihr Augenmerk insbesondere auf das, „was es früher gab und was jetzt nicht mehr ist“. Auf diese Weise werden überwiegend Defizite sichtbar, denn von den neu hinzugekommenen positiven Merkmalen und Errungenschaften heutiger Kindheit besitzen die Erwachsenen in der Regel keine konkrete Vorstellung.

Doch auch für Wissenschaftler stellt sich die Frage, inwieweit es überhaupt möglich ist, objektiv zu beurteilen, ob sich der Zustand von Kindheit verbessert oder verschlechtert hat. Ein prominentes Beispiel dafür, wie verschieden auch wissenschaftliche Bewertungen ausfallen können, stellen die beiden Abhandlungen über die Geschichte der Kindheit von Philippe Ariès (1975) und Lloyd DeMause (1977) dar. Während Ariès eine Entwicklung des Niedergangs schildert, in der die Kinder immer weiter von der Welt der Eltern entfremdet und in eine pädagogische Kunstwelt gedrängt wurden, beschreibt DeMause eine Erfolgsgeschichte, in der zunehmend die Unterdrückung von Kindern überwunden wurde (zusammenfassend vgl. Baacke 1999, S. 64-82). An diesen beiden grundverschiedenen Deutungen zeigt sich, wie schwer es ist, Kindheit und ihre Veränderungen objektiv zu beurteilen. Insbesondere das Lebensgefühl vergangener Generationen lässt sich kaum rekonstruieren, geschweige denn dem Lebensgefühl heutiger Kinder gegenüber stellen. Kindheit ist ein Konstrukt, das selbst einem zeitlichen Wandel unterliegt und dabei mit immer neuen Vorstellungen aufgefüllt wird. Bewertungen müssen daher in ihrer ideologischen und historischen Bedingtheit erfasst werden. Grundsätzlich gilt, dass einseitige Bewertungen fehlschlagen müssen, da Veränderungen immer sowohl Risiken als auch Chancen in sich bergen (vgl. Cloer 1999, S. 24-33).

Zur Einordnung kulturpessimistischer Aussagen empfiehlt es sich daher, die angelegten Bewertungskriterien genauer unter die Lupe zu nehmen. Dabei zeigt sich, dass häufig konservative

Ideale vorherrschend sind. Als „guter Umgang“ mit Musik könnte vermutlich definiert werden: Instrumentalunterricht haben, regelmäßig üben, Noten lesen können, klassische Musik mögen, viele Lieder auswendig können, häufig ohne Medienbegleitung singen, nur wenig Medienmusik hören, und wenn doch, dann nicht nebenbei, sondern konzentriert und analytisch. Fraglich ist, ob diese Maßstäbe tatsächlich dafür verwendbar sind, etwas über die Qualität der Beziehung zwischen Kindern und Musik zu erfahren, oder ob sie nicht vielmehr nur messen, inwieweit bürgerliche Bildungsideale heute noch Erfüllung finden. Die Musikpädagogin Renate Müller formuliert provokant:

„Musikpädagogik ist der Versuch, die musikalisch Andersdenkenden umzuerziehen.“
(Müller 1993, S. 27)

Mit diesem Satz will sie darauf aufmerksam machen, dass Musikpädagogen nur bedingt das Recht dazu haben, ihre Ideale absolut zu setzen, sie auf andere zu übertragen oder sie gar der aktuellen Bedürfnislage von Kindern überzuordnen.

Ein weiteres Problem besteht in der Verwischung des Unterschieds zwischen „Merkmale der Kindheit“ und „Merkmale der Kinder“. Bereits 1975 wies der Pädagoge Hartmut von Hentig darauf hin, dass es gefährlich sei, ausgehend von den Veränderungen von Kindheit vorschnell darauf zu schließen, dass sich auch die Kinder selbst gewandelt hätten (Hentig 1975). In Alltagsgesprächen scheint es jedoch manchmal zu genügen, sich einige vermeintlich negative Veränderungen von Kindheit vor Augen zu führen, z. B. die veränderten Familienstrukturen und die zunehmende Medialisierung der Kinderzimmer, um sich einig darüber zu sein, dass es den Kindern schlecht geht, ihre gesunde Entwicklung gefährdet ist oder dass sie – diese Folgerung zieht man bevorzugt bei der Bewertung von Jugendlichen – defizitäre Verhaltensweisen besitzen, dass sie z. B. egoistisch, passiv und konsumorientiert sind. Auch der Pädagoge Dieter Baacke plädiert für eine klare Unterscheidung zwischen „Kindheiten“ und „Kindern“:

„Kinder erfahren Kindheiten, aber sind nicht deren Maske; sie sind vielmehr bestrebt, sich die ihnen zugeordnete Kindheit mit ihren Möglichkeiten anzueignen, mit ihren Interessen und Handlungsimpulsen, ihren Leidenschaften und Vorlieben in Übereinstimmung zu bringen. Wie das geschieht und mit welchen Folgen, lässt sich durch keine Prognose errechnen und selten wahrscheinlich machen. [...] Kindheiten lassen sich beschreiben und interpretieren, Kinder nur in sehr begrenztem Maße.“
(Baacke 1999, S. 55)

Mit seinem Konzept der „Unverfügbarkeit“ von Kindern betont Baacke (1999, S. 54/55), dass Kinder zwar von ihrer Umwelt beeinflusst werden, ihnen aber dennoch eine gewisse Freiheit bleibt (vgl. auch Kapitel 2.2.1). Um etwas über den Zustand der Beziehung zwischen Kindern und Musik zu erfahren, genügt es also nicht, allein die Lebensumgebung der Kinder zu beschreiben, sondern es ist auch nötig, die kindlichen Reaktionen, ihre Verarbeitungsstrategien und ihre Meinungen wahrzunehmen.

In den kulturpessimistischen Äußerungen zeigen sich häufig vereinfachte Zusammenhangsvorstellungen. Sozialisation als einfache Wenn-Dann-Beziehung zu betrachten (z. B. „Medieneinfluss macht intolerant“) und Zwischen- und Katalysatorvariablen auszublenden, greift jedoch zu kurz. Welche Einwirkungen ein „ökologisches Makrosystem“ tatsächlich auf das „Mikrosystem des Individuums“ nimmt (zum ökologischen Sozialisationsmodell vgl. Bronfenbrenner 1980), ist nur sehr schwer bestimmbar. Zwar lässt sich empirisch untersuchen, welche Merkmale überzufällig häufig gemeinsam auftreten, aber Aussagen über Wirkungsrichtungen und -netzwerke sowie Vorannahmen, Variablenauswahl und Schlussfolgerungen aus empirischen Ergebnissen unterliegen häufig den jeweiligen ideologischen Orientierungen des Forschers. Damit besteht die Gefahr, dass sich die eigenen Vorurteile schon allein deshalb bestätigen, weil die Anlage der Studie keinen Raum für differierende Sichtweisen lässt. Wenn beispielsweise bildungspolitische Forderungen für die musikalische Breitenförderung aus einer Studie abgeleitet werden, in der ausschließlich musikalisch Hochbegabte auf ihre Sozialisationserfahrungen hin untersucht wurden (z. B. Bastian 1989), sind Aussagen vorprogrammiert, die das traditionelle bildungsbürgerliche Musizierideal unterstützen (zu dieser Kritik vgl. Hoffmann 1993). Weitere kritische Punkte zum bisherigen Forschungsstand werden in Kapitel 2.4 erläutert.

Eine unzulässige Vereinfachung von komplexen Zusammenhängen lässt sich aber auch dort finden, wo die Neigung besteht, die Musikwelt in nur zwei „Sphären“ aufzuteilen: Auf der einen Seite stehen der Umgang mit Medien, die Passivität, das oberflächliche Hören, die Populärmusik und das autodidaktische Musikkennen. Auf der anderen Seite stehen der Umgang mit Musikinstrumenten, die Aktivität, das konzentrierte Zuhören, die „wertvolle“ Musik und die Musikerziehung. Einem Kind, bei dem eines dieser Merkmale hervortritt, werden gern auch alle anderen Kennzeichen der jeweiligen Sphäre zugeordnet. Die meisten Kinder bewegen sich jedoch vermutlich zwischen diesen Bereichen.

Ein letzter Einwand gegenüber kulturpessimistischen Äußerungen betrifft die unzulässige Umkehrung der Transfereffekte des Musikkennens. Studien zu den außermusikalischen Wirkungen von Musikerziehung zeigen, lautet, dass Musikerziehung die Chance in sich birgt, die soziale, kognitive und emotionale Entwicklung von Kindern positiv zu beeinflussen (Weber/Spychiger/Patry 1993, Bastian 2000). In populistischer Propaganda für mehr Musikerziehung wird diese Botschaft jedoch fälschlicherweise umgedeutet zu der Aussage: Wo keine Musikerziehung ist, droht der kindlichen Entwicklung – und damit der Gesellschaft – Gefahr. Diese Aussage ist jedoch höchst fragwürdig. Die Geschichte hat mehrfach in erschreckender Weise gezeigt, dass Musikerziehung auch unsozial und leichtgläubig machen oder gar zu Gewalt animieren kann. Zudem ist Musikerziehung sicher nicht das einzige Mittel, das unerwünschten Entwicklungen entgegenzuwirken vermag. Insofern ist ihr Fehlen

auch nicht als Ursache von Problemen verantwortlich zu machen – genauso wenig wie man es der Existenz einer bestimmten Medienwirklichkeit monokausal zur Last legen kann.

2.1.4 Konsequenzen

Um weder in die Falle der bequemen kulturpessimistischen Betrachtungsweise zu geraten, noch einem unreflektiertem Werte-Relativismus zu verfallen, ist es erforderlich, sich gründlich mit den eigenen Wertmaßstäben und Idealen auseinander zu setzen. Welche persönlichen Interessen und Ängste spielen eine Rolle? Bei welchen musikbezogenen Forderungen steht wirklich das Wohl des Kindes im Vordergrund? Wie ist dieses Wohl definiert?

Darüber hinaus ist es wichtig, die Ambivalenz von Veränderungsprozessen auszuhalten.

„Das Vorurteil über die angeblich nachteiligen Wirkungen der ‚Massenmusik‘ hat bislang dazu geführt, dass wir uns zu wenig für die verschiedenen Bedeutungen und Möglichkeiten interessiert haben, die den Gebrauch massenmedial präsentierter Musik [...] kennzeichnen.“ (Kleinen 1985, S. 35/36)

Erst wenn pauschale Vorurteile abgelegt werden, kann sich der Blick für Neues öffnen.

2.2 Wissenschaftstheoretischer Hintergrund: Neue Sichtweisen auf Kinder und Kindheit

Das vorausgegangene Kapitel hat gezeigt, dass Urteile zur Beziehung zwischen Kindern und Musik in hohem Maße von Wahrnehmungsweisen, Wertmaßstäben und Zusammenhangsvorstellungen der Bewertenden abhängig sind. Tatsache ist, dass nicht nur Kindheit einem Wandel unterliegt, sondern sich auch die Sichtweisen auf sie verändern. Bewertungskriterien und Theorien über Kinder, Kindheit, Lernen, Entwicklung und Sozialisation verändern sich – und müssen sich verändern –, wenn alte Modelle nicht mehr ausreichen, um gegenwärtige Phänomene zu beschreiben oder zu erklären.

So hat sich seit Ende der 80er Jahre innerhalb der medien- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen, die sich mit Kindern befassen, ein relativ grundlegender Perspektivenwechsel vollzogen. Allerdings hat diese Entwicklung innerhalb der Musikwissenschaft bislang erst wenig Berücksichtigung gefunden:

„Vielmehr schleppen sie [die Musikpsychologen und Musikpädagogen] immer noch den Ballast hochkultureller Ablehnung des Populären, Adornos ‚Ekel vor dem Leichten‘ und vor den Menschen, die Leichtes konsumieren, mit sich herum. Dabei paart sich diese in der Kantschen Ästhetik wurzelnde Überhöhung des eigenen ästhetischen Standortes mit der kritisch-theoretischen These, alle Menschen, vermutlich mit der Ausnahme ihrer selbst, würden durch massenmedial vermittelte Musik gleichgemacht. Paradigmenwechsel in den Sozialisationstheorien und Medientheorien werden hier

kaum zur Kenntnis genommen, geschweige denn in Forschungsfragen umgesetzt.“
(Müller 1999, S. 113)

Da die vorliegende Arbeit aber auf diesen neuen Sichtweisen basiert, werden im folgenden Kapitel die angesprochenen Paradigmenwechsel skizziert. Dies geschieht anhand zweier seit Beginn der 90er Jahre in der Sozialisations- und Kindheitsforschung geradezu inflationär gebrauchter Termini: „Selbstsozialisation“ und „Kinderkultur“. Beide Begriffe bergen allerdings das Problem in sich, dass ihre theoretischen Konzeptionen und Definitionen derzeit noch sehr vage sind. Es kann daher im Folgenden nur darum gehen, die Gründe für ihre Einführung zu erhellen und den Horizont zu beschreiben, in dem sie heute Verwendung finden.

2.2.1 Kinder als selbstinitiierte Akteure: „Selbstsozialisation“ als neues Konzept innerhalb der Sozialisationsforschung

Innerhalb der Sozialisationsforschung hat sich in den vergangenen Jahrzehnten ein sehr deutlicher Perspektivenwechsel vollzogen, der mit der Prägung des Begriffes „Selbstsozialisation“ wohl seinen Höhepunkt fand. Wenngleich der Begriff von einigen wichtigen Vertretern der Sozialisationsforschung abgelehnt wird (z. B. Hurrelmann 2002), so steht er doch stellvertretend für die allgemeine Tendenz, Subjekten eine maßgebliche Beteiligung am eigenen Sozialisationsprozess zuzugestehen.

In den 60er und 70er Jahren hatte sich die Sozialisationsforschung vor allem damit beschäftigt, Theoriemodelle zu entwickeln, auf deren Grundlage es möglich war, die „gesellschaftspolitische These, dass Sozialisation und Erziehung für das erhebliche Ausmaß an sozialer Ungleichheit verantwortlich seien“ (Hurrelmann 2002, S. 15), zu überprüfen. Den sogenannten „Sozialisanden“ wurde darin vor allem die Rolle von Objekten zugewiesen. Zwar war auch schon in damaligen Definitionen davon die Rede, dass mit Sozialisation die Entwicklung der Persönlichkeit „in wechselseitiger Abhängigkeit“ von der Umwelt gemeint sei (Geulen/Hurrelmann 1980, S. 51); allerdings stellte dies eher einen Nebenaspekt dar, der kaum forschungspraktische Aufmerksamkeit bekam.

Im Verlauf der 80er Jahre entwickelte Klaus Hurrelmann das „Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts“ (1983 und 1986, zit. nach Hurrelmann/Ulich 1991, S. 8-11) und überwand damit die eher eindimensionalen Vorstellungen der Person-Umwelt-Beziehung:

„Sozialisation [erscheint] als der globale, ganzheitlich konzipierte Prozess der Entstehung der menschlichen Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich mitgeformten sozialen und dinglichen Umwelt. Im Vordergrund steht dabei die Frage, wie aus dem Gattungswesen Mensch ein gesellschaftlich handlungsfähiges Subjekt wird. Im Prozess dieser Subjektwerdung erhält das Individuum eine prinzipiell aktive Rolle zugewiesen; die Person sei grundsätzlich zu einer konstruktiven, produktiven Verarbeitung der Realität in der Lage, sie ist also nicht

„Opfer‘ passiv hinzunehmender Prägungs- oder Determinationsvorgänge.“
(Hurrelmann/Ulich 1991, S. 8)

Die Gründe für die neue Aufmerksamkeit für die Selbststeuerungsprozesse des Subjekts sind vor allem in gesellschaftlichen Veränderungen zu sehen: Da nicht mehr davon auszugehen ist, dass die Sozialisationsinstanzen einheitliche und konsistente Erwartungen an das Individuum herantragen und es zudem viele Entscheidungsfreiheiten zugewilligt bekommt, stellt sich die Frage, wie das Subjekt die verschiedenen Angebote koordiniert. Jürgen Zinnecker spricht außerdem von neu hinzugekommenen Einflussfaktoren, wie z. B. den „Instanzen des Marktes, des Konsums, der neuen Dienstleistungen für Kinder und Jugendliche“:

„Der springende Punkt an diesem epochalen Wandel ist, dass die neuen Instanzen den Kindern und Jugendlichen andere Formen der Beteiligung anbieten und ihnen diese auch abverlangen, als es die kleinräumig-nachbarschaftlichen Milieus der Erwachsenenengesellschaft taten.“ (Zinnecker 2000, S. 277)

Ein weiterer Grund besteht vermutlich in der neuen Sichtweise, dass die Identitätsentwicklung mit dem Eintritt ins Erwachsenenalter noch nicht abgeschlossen ist. Der beschleunigte Wandel der Gesellschaft zwingt dazu, sich lebenslang weiterzuentwickeln. Prozesse der Identitätskonstruktion Erwachsener lassen sich jedoch nicht anhand mechanistischer und in erster Linie pädagogisch motivierter Sozialisationskonzepte beschreiben. Da Realität zudem als subjektiv konstruiert gilt, könnte die Sozialisationsforschung in Zukunft sogar zunehmend von der Biografieforschung abgelöst zu werden, bei der die Rekonstruktion von individuellen Lebensverläufen im Vordergrund steht.

Insbesondere innerhalb der Medienwissenschaft wurden die Vorstellungen von einem aktiven Subjekt radikal in die Forschungspraxis umgesetzt. Statt aus den Medieninhalten auf ihre Wirkungen zu schließen und das Publikum als homogene Gruppe von Empfängern anzusehen, gewann seit Ende der 80er Jahre die rezipienten- und kontextorientierte Forschung an Bedeutung. Kinder und Jugendliche wurden während ihrer Mediennutzung beobachtet und zu ihren Wahrnehmungen befragt. Die gemeinsame Botschaft der verschiedenen Theorieansätze und Untersuchungsergebnisse zur Medienrezeption ist, dass Kinder aktive Rezipienten sind, die nach eigenen Kriterien aus den Medienangeboten auswählen und aus ihnen jene Themen herauslesen, die gemäß ihres Entwicklungsstandes relevant für sie sind (vgl. zusammenfassend Charlton und Neumann-Braun 1992 und Kapitel 2.4.2.2). Außerdem eröffnen die Medienangebote den Kindern und Jugendlichen die Chance, relativ unabhängig von der „Erziehungsmacht“ der Eltern und Pädagogen in die Gesellschaft hineinzuwachsen, sich mit kulturellen Symbolwelten vertraut zu machen und bestimmte Lebensstile zu übernehmen und weiterzuentwickeln.

Seit den 90er Jahren ist zunehmend vom Konzept der „Selbstsozialisation“ die Rede. Der Umgang mit diesem Begriff ist jedoch nicht ganz einfach, da bisher noch keine „wirklich interdisziplinär ausgearbeitete (Meta-)Theorie von Prozessen der Selbstsozialisation“ vorliegt (Zinnecker 2000, S. 274). Unklar ist, ob das Selbstsozialisationskonzept einen Gegenentwurf zum bisherigen Sozialisationskonzept ist (Hurrelmann 2002, S. 244-246), eine notwendige Erweiterung und Erneuerung dessen darstellt (Zinnecker 2000, S. 273) oder ob die mit ihm beschriebenen Mechanismen schon seit längerer Zeit im Sozialisationskonzept enthalten sind (Fromme/Mansel/Kommer/Treumann 1999, S. 10) bzw. in der Vergangenheit einfach unter anderen Begriffen, wie z. B. „Selbsttätigkeit“ oder „selbstbestimmtes Lernen“, diskutiert wurden (Dollase 1999, S. 23-25).

Auf den ersten Blick mag „Selbstsozialisation“ wie ein Widerspruch in sich erscheinen. Dies ist verständlich, wenn man berücksichtigt, dass Sozialisation in den vergangenen Jahrzehnten meist nur als Einflussnahme der Umwelt, häufig im Gegensatz zur Einflussnahme der Gene, also der angeborenen Eigenschaften, aufgefasst wurde. Als „Sozialisationsseffekt“ galt das, was durch äußere Einwirkung bei einer Person entstanden ist, also gerade nicht das, an dessen Entstehung die Person selbst Anteil hatte.

Schlüssig knüpft der Begriff „Selbstsozialisation“ jedoch an eine ältere Bedeutung von Sozialisation an, wonach damit der Prozess des Mitgliedwerdens in der Gesellschaft gemeint ist (Durkheim 1972, frz. Ausgabe bereits 1907). Weil in dieser Definition offen bleibt, in welcher Weise sich dieses Mitgliedwerden vollzieht, lässt sich die Eigentätigkeit einer Person besser in sie integrieren. Mit Selbstsozialisation sind also all jene Tätigkeiten des Individuums gemeint, die dem Ziel dienen, die eigene Rolle innerhalb der Gesellschaft bzw. Gruppe zu finden, auszufüllen und zu modifizieren sowie zu einer eigenen Identität zu finden.

Eine wichtige Frage ist, wie solche Selbstsozialisationsprozesse konkret vonstatten gehen. In der Literatur findet man – teils als Ergebnis von Forschung, teils als theoretische Überlegungen – recht unterschiedliche Ansichten dazu. Einigkeit scheint jedoch darüber zu bestehen, dass – im Unterschied zum Modell des „produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts“ – nicht nur die inneren Prozesse der Verarbeitung von Umwelterfahrungen gemeint sind, sondern auch konkrete Handlungen des Subjekts.

Für Renate Müller, die das Selbstsozialisationskonzept erstmals mit der musikalischen Sozialisation in Verbindung gebracht hat (Müller 1994, 1999), fallen in erster Linie jene Tätigkeiten unter den Begriff der Selbstsozialisation, die dem „Mitgliedwerden in musikalischen Jugendkulturen“ dienen:

- „Jugendliche sozialisieren sich selbst
- durch Sympathie mit bestimmten Kulturen, denen sie möglicherweise angehören wollen, durch die Auswahl spezifischer Sozialisationskontakte.

- durch das Mitgliedwerden in selbstgewählten Kulturen, wobei sie sich mit der gewählten Symbolwelt bzw. dem entsprechendem Lebensstil vertraut machen.
- durch die Konstruktion von Identität durch (zeitweilige) Übernahme eines bestimmten Lebensstils sowie durch Benutzung kultureller Symbole.“

(Müller 1999, S. 118)

Meiner Ansicht nach ist es angemessen, den Begriff der musikalischen Selbstsozialisation noch weiter zu fassen. Nicht nur jene Tätigkeiten, die dem Mitgliedwerden in musikalischen Teilkulturen dienen, sollten darunter fallen, sondern alle Aktivitäten, in denen sich Personen selbstgesteuert mit Musik und musikbezogenen Anregungen aus der Umwelt auseinander setzen und damit ihre Weiterentwicklung und die Findung ihrer ausdrücklich nicht nur musikbezogenen Identität und gesellschaftlichen bzw. sozialen Rolle vorantreiben.

Ein diesem Anspruch sehr entgegenkommendes, recht umfassendes Bild von den Möglichkeiten der Selbsttätigkeit liefern die Herausgeber des Buches „Selbstsozialisation, Kinderkultur und Mediennutzung“. Die drei von ihnen postulierten Arten der Selbstsozialisation seien hier zusammengefasst wiedergegeben (vgl. Fromme/Mansel/Kommer/Treumann 1999, S. 10-12):

Wahrnehmung und Verarbeitung

Personen nehmen wahr, selektieren, suchen gezielt nach Informationen und Reizen, nehmen subjektive Deutungen vor, bewerten, versehen Dinge mit individuellen Bedeutungen, versuchen, das Neue mit bisherigen Erfahrungen und Erkenntnissen in Einklang zu bringen und verändern gegebenenfalls ihr konstruiertes Bild von der Welt.

Arbeit an der Umwelt oder an sich selbst

Personen nehmen wahr, ob es Diskrepanzen zwischen einer äußeren Situation und ihren individuellen Ansprüchen, Bedürfnissen und Interessenlagen gibt. Ist dies der Fall, so wirken sie aktiv handelnd auf die Umwelt ein. Zu diesem Zweck eignen sie sich neue Fertigkeiten an und erweitern ihre Kompetenzen. Gelingen diese Veränderungen nicht, so werden Ansprüche zurückgestellt und Wünsche revidiert.

Aufsuchen sozialisationsrelevanter Kontexte

Personen vergleichen sich selbst mit ihrem Selbstideal. Finden sie hier Abweichungen, so versuchen sie ihre Entwicklung zu lenken, indem sie sich in solche sozialisationsrelevanten Kontexte begeben, in denen sie sich eine bestimmte Förderung erhoffen. Sie können diese Kontexte aber auch wieder verlassen oder an deren Veränderung mitwirken.

Aus dieser Auflistung wird ersichtlich, dass das Selbstsozialisationskonzept als sehr offene Sammelbezeichnung für verschiedene Prozesse aus unterschiedlichen Motivations- und Handlungstheorien fungiert, in denen die Selbsttätigkeit und Unabhängigkeit des Individuums im Mittelpunkt steht. Die Qualität des Konzepts besteht weniger darin, ein neues Erklärungsmodell zu bieten, als vielmehr den Blickwinkel derjenigen, die sich für das Hineinwachsen von Personen in die Gesellschaft interessieren, um eine wichtige Perspektive zu erweitern.

Viele Fragen ließen sich zu diesem Themenkreis noch diskutieren, würden hier aber zu weit führen. Unklar ist beispielsweise, ob mit Selbstsozialisation nur die Eigenaktivität einer einzelnen Person gemeint ist oder auch die Gruppenaktivität innerhalb einer Gleichaltrigengruppe, quasi in Abgrenzung zur „Fremdsozialisation“ durch Erwachsene (vgl. Zinnecker 2000 und Bauer 2002)². Ein interessantes Diskussionsfeld eröffnet auch die Frage, ob Selbstsozialisation eine Zustandsbeschreibung oder ein pädagogisches Ideal ist und wo die Chancen und Gefahren einer großen Selbsttätigkeit von Personen liegen (vgl. Dollase 1999). Auch die Grenzen der Selbstsozialisation gilt es noch zu bestimmen (vgl. Fromme/Mansel/ Kommer/Treumann 1999, S. 13).

Forschung, die sich am Konzept der Selbstsozialisation orientiert, stellt die Frage in den Mittelpunkt, wie Selbstsozialisation in verschiedenen Personengruppen und in verschiedenen thematischen Bereichen konkret aussieht und in welcher Weise äußere Einflüsse die Selbstsozialisationsprozesse günstig beeinflussen oder begrenzen. Erkenntnisse dazu sind so bedeutsam, weil neuere pädagogisch-psychologische Theorien zur Lernmotivation immer wieder die Wichtigkeit von Autonomie und intrinsischer Motivation für effektive und nachhaltige Lernprozesse herausgestellt haben (z. B. Gardner 1999, Czikszentmihalyi/Schiefele 1993, Ryan/Deci 2000). Von großem Interesse ist, ob und wie die Pädagogik Bedingungen schaffen kann, die selbstinitiiertes Lernen begünstigen. Hierzu will die vorliegende Studie einen Beitrag leisten.

2.2.2 Kindsein als eigenständige Daseinsform: „Kinderkultur“ als zentrales Thema der Kindheitsforschung

Über viele Jahrzehnte hinweg war die Forschung über Kinder ausschließlich eine Domäne der Entwicklungspsychologie. Kinder galten – und gelten bis heute – als „Menschen in Entwicklung“. Seit den 80er Jahren setzt sich jedoch parallel dazu zunehmend auch eine Sichtweise durch, nach der

² In der vorliegenden Arbeit wird auch dann von „selbstinitiierten Aktivitäten“ die Rede sein, wenn mehrere Kinder gemeinsam aktiv sind.

Kinder Personen mit spezifischem Profil sind, Kindsein eine eigenständige Daseinsform ist, fast zu vergleichen mit einer eigenen Ethnie:

„Die vertraute Vorstellung von Kindheit als Vorbereitungsphase auf das Leben als Erwachsener, als Sozialisationsphase also, wird erweitert und überlagert von einem Verständnis der Kindheit als kulturellem Muster und als einer gesellschaftlichen Lebensform im historischen Wandel.“ (Honig/Leu/Nissen 1996, S. 10)

Als Ausgangspunkt für diesen Paradigmenwechsel wird in der wissenschaftstheoretischen Literatur vor allem die Abwendung vom positivistischen Denken hin zum konstruktivistischen angeführt, wie es seit Ende der 80er Jahre auch in anderen wissenschaftlichen Teildisziplinen stattgefunden hat (vgl. Lange 1999, S. 61). Das Bewusstsein, dass die Bilder von Kindern und Kindheit, die sich Erwachsene machen, historisch-kulturelle Produkte sind und als solche Wandlungsprozessen unterliegen, hatte fraglich werden lassen, ob die gegenwärtigen Bilder überhaupt zutreffend sind und die Wirklichkeit der Kinder aus der Erwachsenenperspektive überhaupt zu erfassen ist.

Ein zweiter Grund für die veränderte Sichtweise ist in der hohen Sensibilisierung für Kinderschutz, Kindgerechtigkeit und Kinderrechte zu sehen, die im sogenannten „Jahrhundert des Kindes“ entstanden ist. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts führte die Forderung nach Berücksichtigung der Besonderheiten von Kindern zunächst dazu, den Kindern einen besonderen Status als „Werdende“ einzuräumen. Dieselbe Forderung wandelte sich im ausgehenden 20. Jahrhundert weiter zu dem Ziel, die Kinder aus diesem mythologisierten und generationalen Machtverhältnissen unterliegenden Status zu befreien (vgl. Honig/Leu/Nissen 1996, S. 11). In Anlehnung an die Emanzipation der Frauen, deren weibliche Identität jahrhundertlang in wissenschaftlichen Konzepten nicht wahrgenommen wurde, sollten nun auch die Kinder aus ihrer eingeschränkten Rolle als unfertige Wesen und als lediglich zukünftige Gestalter der Welt befreit werden. Statt sich nur dafür zu interessieren, welche Folgen die Umweltbedingungen für die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder mit sich bringen, richtete sich die Aufmerksamkeit der sozialwissenschaftlichen Disziplinen nun verstärkt auf das „Jetztsein“ der Kinder, auf ihre aktuellen Bedürfnisse und auf die Lebensbedingungen, die die Befriedigung dieser gegenwärtigen Bedürfnisse ermöglichen oder einschränken. Es formierte sich eine neue Kindheitsforschung (vgl. Marckfeldt/Nauck 1993), die sich zum Teil vehement von der wissenschaftlichen Tradition der Sozialisations- und Entwicklungsforschung abgrenzte, da das Entwicklungsparadigma einen wertneutralen Blick auf die Kinder verhindert (zur Frage der Unvereinbarkeit von Sozialisationsforschung und neuer Kindheitsforschung vgl. Zinnecker 1996).

Eine dritte Begründung dafür, sich weniger für das Werden als für das Sein von Kindern zu interessieren, liegt in einer Art Verunsicherung, die in folgendem Zitat von Ingo Richter, dem Direktor und Vorsitzenden des Deutschen Jugendinstituts, zum Ausdruck kommt:

„[In der Vergangenheit] meinten wir zu wissen, was Kinder sind, nämlich unfertige menschliche Wesen, deren Lebensbedingungen möglichst förderlich sein sollten, weil sie als die jeweils nächste Generation die Gesellschaft der Zukunft gestalten. [...] Das Einschmelzen gesellschaftspolitischer Ziele und das Schwinden des pädagogischen Gestaltungsglaubens eröffnet jedoch einen neuen Blick auf die Wesen, denen so viel zugeachtet war und von denen so viele Leistungen erwartet wurden, auf die Kinder und ihren Lebenszusammenhang, die Kindheit. Viele fragen nun: Was ist eigentlich Kindheit? Was wissen wir eigentlich von den Kindern?“ (Richter 1996, S. 5)

Die Vielfalt der möglichen Wertmaßstäbe, das Fehlen gesellschaftlicher Utopien und die Zweifel an der Wirksamkeit von Erziehung werden nur selten ausdrücklich als Grund für den Paradigmenwechsel genannt. Möglicherweise ist es innerhalb der Wissenschaftlergemeinschaft mit Scham besetzt, die eigene Hilflosigkeit gegenüber den postmodernen Veränderungs- und Pluralisierungsprozessen zuzugeben. Meiner Ansicht nach ist die Unsicherheit jedoch ein sehr wichtiges Motiv für die Rückbesinnung auf Grundfragen von Bildung (vgl. auch Mollenhauer 1991 und 1996), zu denen auch die Frage nach dem Wesen und der Beschaffenheit von Kindern, Kindsein und Kindheit gehört. Es handelt sich hierbei jedoch weniger um eine Flucht vor den großen Fragen, als vielmehr um eine Korrektur des in der Vergangenheit üblichen Kurses, pädagogische Handlungsanweisungen zu geben, ehe die Grundlagen geklärt sind.

Die wichtigste Konsequenz aus der neuen Sichtweise ist eine neue Art zu forschen, nämlich die Kinder in den Forschungsprozess einzubeziehen (vgl. Kapitel 2.3). Inhaltlich richtet sich das Interesse der neuen subjekt- und lebensweltorientierten Kindheits- bzw. Kinderforschung auf den Alltag von Kindern, auf Handlungssituationen und auf Verarbeitungsstrategien. In vielen der zahlreichen seit den 90er Jahren erschienenen Publikationen geht es im weitesten Sinne darum, die „Kinderkultur“, also die Kultur der Kinder bzw. einzelne Kulturen und kulturelle Praktiken von Kindern, genauer kennen zu lernen (vgl. z. B. Lenzen 1978, Köstlin 1987, Baacke/Sander/Vollbrecht 1990, Büttner/Elschenbroich/Ende 1992, Hengst 1993, Zeiher/Zeiher 1994, Bullerjahn/Erwe/Weber 1999, Fromme/Kommer/Mansel/Treumann 1999).

Etwas verwirrend ist, dass der Terminus „Kinderkultur“ in vielen sehr verschiedenartigen Publikationen auftaucht, die zum Teil nur wenig Bezug zu jener Bedeutung des Kinderkulturbegriffs haben, die von den gerade erwähnten Vertretern der neuen Kindheitsforschung intendiert ist. Der Begriff „Kinderkultur“ scheint mit einigen Mehrdeutigkeiten belastet zu sein: Mit der ersten Worthälfte „Kultur“ können sowohl die Künste als auch die allgemeine Lebensart gemeint sein. Ebenso unklar ist, ob Kinderkultur die „Kultur *für* Kinder“ oder die „Kultur *der* Kinder“ ist. Innerhalb der Kulturpädagogik beispielsweise wird der Begriff meist mit den erstgenannten Bedeutungen versehen: „Kinderkultur-Projekte“ sind in der Regel solche, in denen versucht wird, Kinder mit den Künsten und der Kulturgeschichte vertraut zu machen,

indem man z. B. Theaterinszenierungen oder Konzerte für sie gestaltet oder ihnen künstlerische Aktivitäten ermöglicht (vgl. Schmidt 1992 und Recht auf Spiel e.V. 1991).

Ganz anders ist dagegen die „Kultur der Kinder“ beschaffen. Dieter Baacke nennt zahlreiche Praktiken, die eindeutig dem Kindesalter zugeordnet werden können und meist frei von pädagogischer Einflussnahme von Kindergeneration zu Kindergeneration weitergegeben werden (Baacke 1999, S. 103-106): Rituale, Reime, Spiele, Geheimschriften, Kinderlieder, Abzählverse, Zaubertricks, abergläubische Regeln, besondere Fertigkeiten wie Zungenbrecher, freihändiges Radfahren, Springen, Klettern und Balancieren, das Sammeln von Gegenständen, die Entwicklung eines eigenen Vokabulars und von geheimen Sprachen sowie die Umfunktionierung der Angebote aus der Konsum- und Medienwelt. Ergänzen ließen sich noch Witze, Sprüche, Rätsel, Lieder und Tänze, aber auch weniger sympathische Aktivitäten wie Mutproben, Hänseleien, Kämpfe und andere Machtspiele.

Autoren, die sich mit dem Begriff der Kinderkultur auseinander gesetzt haben (z. B. Bausinger 1987, Hengst 1993), kommen jedoch zu dem Schluss, dass eine Grenzziehung zwischen diesen beiden Arten von Kinderkultur kaum möglich ist, da die Kultur der Kinder immer auch Elemente der von Erwachsenen für Kinder bereitgestellten Kultur enthält:

„In beiden Fällen, also sowohl bei der sogenannten Kultur der Kinder wie bei der für Kinder, handelt es sich um komplexe Prozesse der Produktion, Distribution und Konsumtion von Bedeutungen, an denen, mit (auch historisch) wechselnden Anteilen, irgendwie – direkt oder anonym – immer Erwachsene und Kinder mitwirken.“ (Hengst 1993, S. 22)

„Es gibt genügend Zeugnisse und Zeugen dafür, dass sich Kinder auch mit jener Welt [der Erwachsenenkultur] teilweise und zeitweilig identifizieren, dass sie sich Elemente aus jener anderen Sphäre durchaus aneignen und anverwandeln und zum Teil der Kinderkultur machen. Wenn ein Arbeiter aus der Kinderzeit in einer Anstalt berichtet und erzählt, dass er, abends im Bett liegend, Goethes Worte: ‚Süßer Friede, komm, ach komm in meine Brust!‘ betete, weil sie zu seinem Schmerz passten – ist dies ein manipulierter Missgriff und nicht vielmehr eine legitime und authentische kulturelle Äußerungsform?“ (Bausinger 1987, S. 13)

Bevor sich die Kindheitsforschung für die Kultur der Kinder zu interessieren begann, war dies vor allem ein Forschungsfeld der Volkskunde. Hier standen in der Vergangenheit eher die Produkte von Kindern, also z. B. Reime und Spiele, sowie die materiellen Angebote für Kinder, wie z. B. Kinderspielzeug und Spielplätze, im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses, was sich mittlerweile jedoch ändert (vgl. Köstlin 1987). In der Unterscheidung von kulturellen Produkten und kulturellen Praktiken liegt die dritte und letzte Doppeldeutigkeit des Begriffes „Kinderkultur“. Sowohl für die Volkskunde als auch für die Kindheitsforschung steht außer Frage, dass es an der Zeit ist, sich den Praktiken der Kinder zu widmen. Es geht darum herauszufinden, wie Kinder heute aus den ihnen zugänglichen Möglichkeiten eine

eigene Kultur entwickeln und wie dabei die Akte der Auswahl, der Aneignung, der Umformung und auch des Widerstands beschaffen sind. Dieses Ziel wird auch mit der vorliegenden Arbeit verfolgt.

2.2.3 Konsequenzen

So verschieden die Ausgangspunkte der beiden hier vorgestellten Konzepte „Selbstsozialisation“ und „Kinderkultur“ sind: die Schlussfolgerungen für die praktische Forschungsarbeit sind meines Erachtens sehr ähnlich. Es geht darum, die Kinder mit ihren Handlungen in den Mittelpunkt zu stellen, um herauszufinden, wie sie sich in ihrer konkreten Lebensumwelt bewegen. Erst in der weiterführenden Deutung der Ergebnisse dürfte relevant werden, ob eine sozialisationstheoretische oder kulturwissenschaftliche Perspektive eingenommen wird. Erstere konzentriert sich auf kindliche Entwicklungsprozesse, letzterer geht es um die kinderulturellen Praktiken selbst.

2.3 Methodischer Hintergrund: Qualitative Methoden in der Forschung mit Kindern

2.3.1 Qualitative Sozialforschung

Seit etwa 25 Jahren ist in verschiedenen sozialwissenschaftlichen Disziplinen die Tendenz zu beobachten, dass zunehmend qualitative, sogenannte „offene“ oder „weiche“ Forschungsmethoden Verwendung finden. Der Begriff „qualitative Forschung“ fungiert dabei als Sammelbezeichnung für eine Vielzahl sehr unterschiedlicher theoretischer und methodischer Zugänge zur sozialen Wirklichkeit, deren kleinsten gemeinsamen Nenner Ernst von Kardorff in der Einleitung zum „Handbuch Qualitative Sozialforschung“ folgendermaßen skizziert:

„Qualitative Forschung hat ihren Ausgangspunkt im Versuch eines vorrangig deutenden und sinnverstehenden Zugangs zu der interaktiv ‚hergestellt‘ und in sprachlichen wie nicht-sprachlichen Symbolen repräsentiert gedachten sozialen Wirklichkeit. Sie bemüht sich dabei, ein möglichst detailliertes und vollständiges Bild der zu erschließenden Wirklichkeitsausschnitte zu liefern. Dabei vermeidet sie so weit wie möglich, bereits durch rein methodische Vorentscheidungen den Bereich möglicher Erfahrung einzuschränken oder rationalistisch zu ‚halbieren‘ [...]. Die bewusste Wahrnehmung und Einbeziehung des Forschers und der Kommunikation mit den ‚Beforschten‘ als konstitutives Element des Erkenntnisprozesses ist eine zusätzliche, allen qualitativen Ansätzen gemeinsame Eigenschaft: Die Interaktion des Forschers mit seinen ‚Gegenständen‘ wird systematisch als Moment der ‚Herstellung‘ des ‚Gegenstandes‘ selbst reflektiert [...].“ (Kardorff 1995, S. 4)

Qualitative Forschung zeichnet sich also durch eine konstruktivistische Auffassung von Wirklichkeit aus. Ihr Ziel ist das tiefe Verstehen bestimmter Perspektiven und Wirklichkeitsausschnitte. Realisiert wird dies durch einen möglichst offenen, umfassenden und detaillierten Blick auf den Forschungsgegenstand, durch die Verwendung interpretativer Auswertungsverfahren und durch eine bewusste Selbstreflexivität der Forschenden im Forschungsprozess.

Besonders deutlich werden die spezifischen Merkmale qualitativer Forschung in Abgrenzung zu quantitativer Sozialforschung. Letztgenannte orientiert sich an den Leitgedanken der Naturwissenschaft und fordert klare Isolierung von Ursachen und Wirkungen, Vorab-Formulierung von Hypothesen, saubere Operationalisierungen von theoretischen Größen und Zusammenhängen, Messbarkeit und Quantifizierung von Phänomenen und Repräsentativität der Ergebnisse. Einflüsse des Forschers werden dabei so weit wie möglich ausgeschlossen, die Subjektivität des Forschers und der untersuchten Subjekte findet keine Berücksichtigung. Während quantitative Forschung beispielsweise mit geschlossenen Fragen arbeitet bzw. vorab nur eine begrenzte Anzahl möglicher Antworten zur Verfügung stellt, formuliert qualitative Forschung stets offene Fragen und bedient sich Erhebungsmethoden, die Unerwartetes zulassen. Die Stichproben sind bei qualitativer Forschung aufgrund des hohen Aufwands der Datenerhebung meist nur sehr klein und werden häufig nicht zufällig, sondern theoriegeleitet zusammengestellt („Theoretical Sampling“).

Lange Zeit standen das quantitative und das qualitative Paradigma einander als unvereinbar gegenüber. Quantitativer Forschung wurde vorgeworfen, der Komplexität der Realität nicht gerecht zu werden und ausschließlich bereits Bekanntes zu reproduzieren. An qualitativer Forschung wurde kritisiert, dass sie methodisch und inhaltlich zu beliebig und aufgrund fehlender Verallgemeinerbarkeit kaum von praktischem Nutzen sei. Mit der Pluralisierung von Lebensstilen, Biografien und Deutungsmustern in der postmodernen Gesellschaft, die Wissenschaftler zunehmend mit fremden und unüberschaubaren Gegenständen konfrontiert, hat jedoch ein Umdenken innerhalb der Sozialwissenschaften stattgefunden: Nach und nach setzt sich die Erkenntnis durch, dass „die Zeit der großen Erzählungen und Theorien zu Ende sei“ (Lyotard 1986, zit. nach Flick 1996, S. 10). Lokal, zeitlich und situativ begrenzte Aussagen scheinen der Vielzahl von Lebenswelten und Realitäten besser gerecht zu werden. Sensible Methoden sind erforderlich, wenn man nicht an der Differenziertheit der Gegenstände vorbeiziehen möchte. Im Zuge dieser Überlegungen sind in den vergangenen Jahren qualitative Verfahren verstärkt weiterentwickelt und methodologisch reflektiert worden, so dass die lange Zeit als „vorwissenschaftlich“ abgewertete qualitative Forschung heute keineswegs mehr als randständig zu bezeichnen ist. Heute gilt es weitgehend als akzeptiert, dass die beiden Richtungen „qualitativ“ und „quantitativ“ sowohl bei der Erhebung als auch bei der Auswertung von Daten keine Gegensätze darstellen, sondern einander sogar ergänzen und bereichern können.

(„Methodentriangulation“). Je nach theoretischer Ausrichtung einer Studie können beispielsweise qualitativ gewonnene Hypothesen später an repräsentativen Stichproben überprüft werden; umgekehrt können die quantitativen Ergebnisse einer Fragebogen-Erhebung die Auswahl bestimmter Personen für vertiefende Interviews nahe legen. Qualitativ gewonnene Daten können quantitativen Analysen unterzogen werden.

Qualitatives Vorgehen gilt vor allem dann als angebracht, wenn das zu untersuchende Phänomen unerschlossen, randständig oder neu ist. Christel Hopf (1993) weist darüber hinaus darauf hin, dass es neben dem eher formalen Argument der Unerschlossenheit aber auch inhaltliche Gründe gibt, die für eine deskriptive Herangehensweise sprechen können: erstens „das Interesse an der Analyse von Deutungen, Wahrnehmungen und komplexen Deutungssystemen“ und zweitens „das Interesse an der Analyse von in sich strukturierten sozialen Gebilden und das Interesse an einer möglichst umfassenden Analyse der Handlungskontexte von Individuen“ (1993, S. 18). Anstatt beispielsweise den sozialen Kontext von Individuen auf wenige Klassifikationsmerkmale zu verkürzen (z. B. Sozialschicht, Beruf, Schulabschluss u. ä.), wird er mittels qualitativer Forschungsmethoden als vielschichtiger Handlungszusammenhang erfasst. Die „theoretische Sterilität“ (Hopf 1993, S. 20) variablenorientierter Untersuchungen wird somit aufgehoben, alte Muster der Theoriebildung können verlassen werden, und neue, differenziertere Erklärungszusammenhänge eröffnen sich. Indem die Forschenden versuchen, sich in die handelnden Personen hineinzusetzen, kann die Komplexität und Vielfältigkeit der sozialen Realität erfasst werden.

Im Gegensatz zur quantitativen Forschung ist für die qualitative Forschung nicht so leicht definierbar, wann das Forschungsziel erreicht ist. Meist wird die Entwicklung bzw. „Generierung“ von Hypothesen oder Theorien als ihre Aufgabe betrachtet (so z. B. bei Glaser/Strauss 1979). Sehr unterschiedlich in den verschiedenen qualitativen Ansätzen wird jedoch definiert, wie solche generierten Hypothesen auszusehen haben bzw. welche Geltungsreichweite sie besitzen sollten. So zielen beispielsweise Glaser und Strauss auf formale Theorien ab, die keinerlei raum-zeitlicher Beschränkungen unterliegen. Sie bestehen aus Gesetzhypothesen – sogenannten „Wenn-Dann-Hypothesen“ – und werden aus gegenstandsbezogenen Theorien abgeleitet (vgl. Hopf 1993, S. 31). Daneben gibt es Ansätze, die schon allein in der beschreibenden Darstellung von Realität und in der Formulierung singulärer Tatbestände das Ziel der Hypothesengenerierung verwirklicht sehen (Hopf 1993, S. 33).

Zahlreiche Autoren haben sich mit der Frage beschäftigt, inwieweit qualitative Forschung den klassischen wissenschaftlichen Gütekriterien wie Reliabilität, Validität, Repräsentativität usw. gerecht wird bzw. überhaupt gerecht werden will oder ob nicht vielmehr neue Kriterien entwickelt werden müssen, um die Güte qualitativer Forschung zu bestimmen (zusammenfassend siehe Flick 1996, S. 239-260). Zur Diskussion stehen beispielsweise Kriterien wie Glaubwürdigkeit, Prozedurale

Verlässlichkeit, Reflexivität der Forschenden, Konsistenz der Behauptungen u. ä. Eine von der Wissenschaftsgemeinde anerkannte Systematik entsprechender Kriterien hat sich bisher allerdings noch nicht herausgebildet. Überzeugend erscheint mir in diesem Zusammenhang der Versuch von Miles und Huberman (1994, p. 278/279, zit. nach Flick 1996, S. 259), die „alten“ Kriterien quantitativer Forschung als Ausgangspunkt zu nehmen und sie neu zu füllen bzw. mit neuen Kriterien zu verknüpfen. Die Autoren sind dabei zu fünf Kategorien gelangt, denen sich recht gut einzelne Ansprüche an qualitative Forschung zuordnen lassen:

- Objektivität, Bestätigbarkeit: z. B. durch Durchsichtigkeit des Forschungsprozesses, durch Selbstreflexivität der Forschenden, durch Austausch zwischen Forschenden in Forschungswerkstätten
- Reliabilität, Verlässlichkeit, Auditierbarkeit: z. B. durch Festlegung von Abläufen im Forschungsprozess (Reihenfolge der angewandten Methoden), durch Festlegung der Vorgehensweise im Feld, durch standardisierte Dokumentation von Daten und Feldnotizen
- Interne Validität, Glaubwürdigkeit, Authentizität: z. B. durch Eröffnung von Freiräumen, in denen der Untersuchte seine Sichtweise darlegen kann, durch Untersuchung „natürlicher Daten“, durch Methodentriangulation, durch klare Unterscheidung zwischen der Sicht des untersuchten Subjekts und der des Forschers, durch Nachvollziehbarkeit der Schlüsse der Forschenden in der schriftlichen Dokumentation
- Externe Validität, Übertragbarkeit: z. B. durch Einbeziehung möglichst unterschiedlicher Fälle bei der Bestimmung der Stichprobe, durch Vergleiche von Inhalten und Fällen bei der Auswertung, durch Abstraktion der gefundenen Theorien und Typen
- Nutzung, Anwendung, Alltagsorientierung: z. B. durch Auswahl von Fragestellungen, die für die Untersuchten relevant sind, durch Ermöglichung eines Zugangs der Untersuchten zu den Ergebnissen

2.3.2 Qualitative Methoden in der neuen Kindheitsforschung

Um der in Kapitel 2.2 beschriebenen veränderten Perspektive auf das Kind Rechnung zu tragen, wurde seit Beginn der 90er Jahre zunehmend darauf Wert gelegt, dass bei der Erforschung kindlicher Lebenswelten nicht nur Betreuungs- und Erziehungspersonen zu Wort kommen, sondern die Kinder selbst in die Datenerhebung einbezogen werden. Bereits 1998 fanden 50 % aller bei der Datenbank FORIS des Informationszentrums Sozialwissenschaft unter der Rubrik „Soziologie der Kindheit“ gemeldeten Forschungsprojekte (n = 271) unter der Beteiligung von Kindern statt (Heinzel 2000, S. 24). Um das Jahr 2000 sind zwei umfangreiche Textsammlungen erschienen, in denen Methoden,

Erfahrungen und die theoretischen Grundlagen der Forschung mit Kindern dargestellt und reflektiert werden (Honig/Lange/Leu 1999, Heinzel 2000)³. Sichtbar wird an diesem gesteigerten Interesse, wie sehr die veränderten Vorstellungen von Kindern und Kindheit die Forschungspraxis prägen.

„Die erweiterte Autonomie der Jüngeren, die ihnen im privaten Alltag und auf der politisch-gesellschaftlichen Ebene zugesprochen wird, schlägt sich als neue Norm oder soziale Etikette in der Forschungspraxis und -ethik nieder. Über die Angelegenheiten der Kinder sollen an erster Stelle die Kinder selbst Auskunft geben. Wir halten sie mittlerweile für kompetent genug; ihre Perspektive zählt tendenziell mehr als die der älteren Personen in ihrem Umkreis.“ (Zinnecker/Silbereisen 1996, S. 14)

Inzwischen ist es eine Selbstverständlichkeit, dass Forschung, die sich diesem emanzipierten Kindheitsbild verpflichtet fühlt, (a) Kinder beteiligen und (b) qualitative Erhebungsverfahren wählen muss. Zweifelsohne existieren eine Reihe von Gesichtspunkten, die eine besondere Affinität von neuer Kindheitsforschung und qualitativen Methoden begründen:

„Da sich die Perspektiven von Kindern und Erwachsenen unterscheiden und die Denk- und Verhaltensformen von Kindern Erwachsenen fremd sind, liegt die Entscheidung für qualitative Methoden nahe. Wenn nämlich die subjektiven Lebenserfahrungen von Kindern zum Thema von Forschung werden, muss im Forschungsprozess Offenheit für die Sinn- und Regelsysteme der Kinder hergestellt werden, um diese in ‚natürlichen Situationen‘ mit interpretativen Mitteln erschließen zu können.“ (Heinzel 1997, S. 74)

Es liegt auf der Hand, dass sich unstrukturierte, offene Methoden besser den Kommunikationsformen von Kindern anpassen vermögen als z. B. Fragebögen mit engen Antwortvorgaben, die Kinder allzu leicht dazu verführen, ausschließlich Antworten gemäß der von ihnen vermuteten Erwartung der Erwachsenen zu geben. Darüber hinaus scheinen qualitative Methoden deshalb angeraten zu sein, da sich die Kindheitsforschung derzeit noch auf relativ fremdem Terrain bewegt, sich für Einstellungen, Wahrnehmungen und Empfindungen interessiert und deshalb vorsichtig explorierende Verfahren sinnvoll sind (vgl. Kapitel 2.3.1).

Doch welche Erhebungsmethoden sind auszuwählen? Die Kindheitsforscher haben in den vergangenen Jahren zahlreiche, teilweise sehr originelle Instrumente erfunden und erprobt, von denen die folgende Auflistung einen Eindruck vermitteln soll:

³ Als 1996/97 die ersten Überlegungen zum Forschungsprojekt „Kind & Musik“ angestellt wurden, sah die Literaturlage zu methodischen Aspekten der Kindheitsforschung noch ganz anders aus: Darstellungen zu Erfahrungen mit einzelnen Methoden waren vornehmlich verstreut in verschiedenen Einzelstudien vorzufinden (z.B. Rogge 1987, Kleinen/Schmitt 1991, Zeiher/Zeiher 1994). Darüber hinaus existierten nur einige wenige Überblicksaufsätze (Petermann/Windmann 1993, Rohrmann 1996 sowie später Richter 1997 und Heinzel 1997).

Beobachtungsverfahren

- teilnehmende Beobachtung, wie z. B. gemeinsame Schulbusfahrt, Teilnahme am Schulunterricht, Benutzung der Dinge, die Kinder benutzen (vgl. Holmes 1998)
- Beobachtung ohne Teilnahme, wie z. B. Beobachtungen auf dem Spielplatz und in künstlichen Situationen
- Beobachtungen über Medien, wie z. B. Videoaufzeichnungen und Tonbandaufnahmen

Befragungen und Interviews

- mit einzelnen Kindern, zu zweit oder in der Gruppe, wie z. B. Philosophieren mit Kindern (vgl. Freese 1994)
- mit unterschiedlichem Maß an Standardisierung, wie z. B. fokussiertes Interview, problemzentriertes Interview, episodisches Interview und narratives Interview
- mit unterschiedlicher räumlicher und zeitlicher Distanz zum Erinnerten, wie z. B. situationsnahes Interview, Sequenz-Interview, lebensweltliches Interview, biografisches Interview und symbolisches Interview (vgl. Fuhs 2000)
- mit verschiedenen Erzählanreizen und Strukturierungselementen, wie z. B. Bildkärtchen, Szeno-Baukasten, persönliche Gegenstände, eigene Produkte, Geschichten oder Filme, Handpuppen als Gesprächspartner (vgl. Paus-Haase 1998), Kinder als Interviewer (vgl. Schröder 1995)

Produkte von Kindern

- extra für Forschung angefertigte Produkte: Kinderzeichnungen (vgl. Schuster 1994), Aufsätze, Kollagen, Protokolle der persönlichen Aufenthaltsorte im Tagesverlauf (vgl. Zeiher/Zeiher 1994), Fotos der Wohnumgebung (vgl. Fuhs 1997) usw.
- natürliche, „vorfindbare“ Produkte, wie z. B. Kindertänze und -spiele (vgl. Segler 1990), Tagebücher, Wandmalereien, Einritzungen in Schulbänke und Beiträge von Kindern in Medien

Jede Methode besitzt Stärken und Schwächen. So kann es nur Ziel sein, in der Auswahl, Entwicklung und Kombination verschiedener Erhebungs- und Auswertungsinstrumente das Verhältnis zwischen Vor- und Nachteilen entsprechend der Forschungsfrage möglichst günstig zu gestalten.

2.3.3 Probleme bei der Beteiligung von Kindern im Forschungsprozess

Sowohl die qualitative Vorgehensweise als auch die Einbeziehung von Kindern in den Forschungsprozess wirft zahlreiche Probleme auf und ist sehr aufwendig zu realisieren. Bei der Auswahl spielt etwa eine Rolle, wie die Forschungsfrage lautet, aus welcher Fachdisziplin die

Forschenden stammen und welche Traditionen dort herrschen, welche theoretischen Orientierungen der Forschungsfrage zugrunde gelegt wurden und welchen Zweck man mit der Untersuchung verfolgt.

Friederike Heinzel hat den Versuch gemacht, die Probleme, die mit der Beteiligung von Kindern am Forschungsprozess zusammenhängen, zu systematisieren. Dabei unterscheidet sie zwischen allgemeinen Problemen und solchen, die einzelne Methoden betreffen (Heinzel 2000, S. 25). Die drei zentralen allgemeinen Probleme lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

Die Macht der Erziehungssituation im Kinderleben

Aufgrund der Allgegenwart von Erziehung im Leben der Kinder ist es kaum möglich, dass kindliche Erfahrungen mit Erwachsenen nicht in die Erhebung einfließen. Kinder haben Konzepte von dem, was Erwachsene von ihnen erwarten, sie sind zumeist ein hierarchisches Generationenverhältnis gewöhnt. Insofern wird es den erwachsenen Forschenden kaum gelingen, ein authentisches, unverfälschtes Bild vom Kind zu gewinnen.

Kindtypische Ausdrucksformen

Bisherige sozialwissenschaftliche Erhebungsmethoden nehmen die Bedingungen der Erwachseneninteraktion zum Maßstab. Insbesondere für jüngere und behinderte Kinder gilt aber, dass ihre (schrift-)sprachlichen Fähigkeiten stark eingeschränkt sind. Wenn in Untersuchungen aus diesem Grunde andere als verbale Symbolisierungen zum Einsatz kommen, wie z. B. Gesten, Zeichnungen oder Spiele, ergibt sich jedoch ein neues Problem: den auf Sprache fixierten Forschern fällt es oft sehr schwer, diese richtig zu interpretieren und die Bedürfnisse und Gefühle der Kinder empathisch zu verbalisieren.

Die Erwachsenenorientierung von Forschung und Forschenden

Forschungsgegenstände werden von Erwachsenen ausgewählt. Dabei richten sie sich mehr oder weniger bewusst danach aus, welche Themen innerhalb der „Scientific Community“ Anerkennung finden könnten bzw. für die Erwachsenenwelt bedeutsam sind. Dies hat zur Folge, dass Forschungsinhalte und -methoden vielleicht gar nicht der kindlichen Weltsicht entsprechen. So kann sich z. B. selbst bei extrem offenen Befragungssettings, wie dem narrativ-biografischen Interview nach Schütze (1983), herausstellen, dass das Konzept einer begründet fortschreitenden Biografie von bestimmten Kindern nicht geteilt wird und daher inhaltlich nicht gefüllt werden kann (Ecarius 1999, S. 140-143). Zudem wird der Blick der erwachsenen Forscher fokussiert durch eigene Kindheitserlebnisse, durch Erfahrungen mit den eigenen Kindern und durch gewohnte theoretische Schemata, wie z. B. der „entwicklungspsychologischen Brille“.

Für die vorliegende Studie ist darüber hinaus vor allem ein Bewusstsein für jene Probleme wichtig, die die Durchführung qualitativer Interviews mit Kindern betreffen. Mit ihnen haben sich Dirk Hülst (2000, S. 38/39) und Burkhard Fuhs (2000, S. 87-103) genauer auseinander gesetzt. Meines Erachtens lassen sich diese Probleme zwei Hauptgruppen zuordnen:

Sprachliche Kommunikationsfähigkeiten von Kindern

Erst im Verlauf eines jahrelangen Sozialisationsprozesses entwickeln sich die kindlichen Ausdrucksformen weg von gestischer, nonverbaler Kommunikation hin zu sprachlichen Mitteilungsarten (Grimm 1995, S. 740). Demnach wird den Kindern mit der Verwendung von Interviews eine Kommunikationsform aufgezwungen, die – zumindest bei kleinen Kindern – selten bereits ausgeprägt ist und in ihrem Alltag vorkommt. Die Methode des Interviews vernachlässigt die Tatsache, dass Kinder weitaus mehr praktisches Wissen besitzen als über Sprache zugänglich ist. Kinder können ja nur über jene Einstellungen, Erlebnisse, Gefühle, Verhaltensweisen usw. berichten, die ihnen bewusst und reflektiert zur Verfügung stehen. In der Auswertung kann es leicht zu Fehldeutungen kommen, wenn nicht berücksichtigt wird, dass neben dem Alter auch kulturspezifische und individuelle Unterschiede die sprachlichen Kompetenzen und den Grad an Reflexivität prägen.

Verlässlichkeit kindlicher Aussagen

Immer wieder wird in Zweifel gezogen, ob die Aussagen von Kindern überhaupt vertrauenswürdig sind. Die Zahl der Argumente, die gegen die Verlässlichkeit sprechen, ist groß. Vorgehalten werden den Kindern vor allem:

- mangelnde kognitive Fähigkeiten: Kinder verfügen nur über ein geringes Erinnerungsvermögen und haben zu wenig Erfahrung und Wissen, um ihre aktuellen Erlebnisse angemessen kommentieren zu können (mangelndes Kontextwissen).
- eine labile Weltanschauung: Kinder spüren sehr schnell, worauf ihr Gegenüber aus ist, sie geben Gefälligkeitsantworten oder wollen bewusst Erstaunen hervorrufen, sie sind leicht zu verunsichern und zu manipulieren, sie meinen in Interviews, dass es – wie im schulischen Unterricht – nur eine richtige Antwort geben kann, sie übernehmen kritiklos bzw. alternativlos die Meinung der Eltern, so dass authentische Deutungen und Welterklärungen im Grunde nicht zu erfassen sind.
- verspielte Verhaltensweisen: Kinder unterscheiden ihre Phantasie- und Wunschwelt nicht in ausreichendem Maße von der Wirklichkeit, außerdem experimentieren sie in bestimmten Entwicklungsphasen bewusst mit Lügen.

Da die Methodendiskussion innerhalb der Kindheitsforschung noch sehr jung ist, gibt es bisher kaum Untersuchungen dazu, inwieweit und unter welchen Umständen diese Urteile tatsächlich zutreffen.

Einzig über die Verlässlichkeit kindlicher Angaben bei standardisierten Befragungen existieren einige Untersuchungen, die Jens Lipski (2000) in einem Aufsatz zusammengefasst hat. Er kommt dabei vor allem zu dem Schluss, dass das Alter der Kinder bei mündlichen Befragungen mindestens sechs Jahre, bei schriftlichen mindestens acht oder (nach Ansicht anderer Autoren) sogar elf Jahre betragen sollte (S. 84).

2.3.4 Konsequenzen

Sowohl qualitative Forschung als auch die Beteiligung von Kindern an der Datenerhebung ist mit zahlreichen kritischen Faktoren behaftet. Wenn nicht bestimmte Standards eingehalten werden, lassen sich die Ergebnisse leicht manipulieren oder besitzen wenig Aussagekraft. Für die Studie „Kind & Musik“ wurde daher eine Methodik entwickelt, die in einer ausführlichen Pilotphase erprobt wurde (vgl. Kapitel 4.1).

2.4 Empirischer Hintergrund: Forschungsstand zu musikbezogenen Aktivitäten von Kindern

Zum Themenkreis „Kinder/Kindheit und Musik“ existiert eine nahezu unüberschaubare Vielzahl an Literatur, das Interesse geht weit über Fachkreise hinaus. Allerdings handelt es sich bei vielen Publikationen zu den Stichworten „Kinder/Kindheit und Musik“ nicht um wissenschaftliche Werke. Die meisten Bücher sind auf die musikpädagogische Praxis ausgerichtet. Vor allem existieren Liederbücher für Kinder, populärwissenschaftliche Ratgeber über verschiedene Formen der musikalischen Förderung von Kindern, Kinderbücher mit musikbezogenen Geschichten und natürlich Lehrwerke für Schule und Instrumentalunterricht.

Bei den wissenschaftlichen Publikationen fällt auf, dass es eine Vielzahl verschiedener Forschungsperspektiven gibt, unter denen das Themenfeld „Kinder/Kindheit und Musik“ betrachtet wird. Kapitel 2.4.1 soll dazu dienen, einen Überblick über die verschiedenen Richtungen zu gewinnen, bisherige Forschungsschwerpunkte aufzuzeigen und die vorliegende Arbeit zu verorten. Erst in einem zweiten Schritt geht es in Kapitel 2.4.2 darum, die empirischen Befunde speziell zum Ausschnitt der „musikbezogenen Aktivitäten von Kindern“ darzustellen.

2.4.1 Zur Strukturierung des Forschungsfeldes „Kinder/Kindheit und Musik“

Für die Historische Musikwissenschaft, die sich vor allem mit der Analyse musikalischer Werke und ihrem Entstehungszusammenhang befasst, spielt das Thema „Kinder/Kindheit und Musik“ nur am Rande eine Rolle. Hier beschäftigt man sich beispielsweise mit Kompositionen für oder über Kinder oder mit der Kindheit von großen Komponisten und Musikern.

Hauptsächlich ist das Thema innerhalb der Systematischen Musikwissenschaft angesiedelt. Im Verlauf ihrer inzwischen über 100-jährigen Tradition hat diese sehr heterogene Disziplin insbesondere in ihren Teilgebieten Musikpsychologie, Musiksoziologie und Musikpädagogik – neben vielen rein theoretischen, häufig ideologisch gefärbten Abhandlungen – zahlreiche empirische Studien zur Thematik „Kinder/Kindheit und Musik“ hervorgebracht. Meines Erachtens lässt sich ihr Erkenntnisinteresse sechs grundlegenden Bereichen zuordnen:

Bereich	Beispiele
1. Was können Kinder? – Musikalische Fähigkeiten und ihre Entwicklung	Instrumentale, vokale und auditive Fähigkeiten, Musikalität, Hochleistung, Wahrnehmung und Erleben
2. Was denken Kinder? – Musikbezogene Einstellungen und Konzepte und ihre Entwicklung	Musikalische Präferenzen, Einstellungen zum Instrumentalunterricht, Wünsche, Konzepte, Bedeutung von Musik im biografischen Verlauf
3. Was tun Kinder? – Musikbezogene Verhaltensweisen und ihre Entwicklung	Alltäglicher Umgang mit Musik, Funktionen musikbezogenen Handelns, Lebensweltforschung, Untersuchung einzelner musikalischer Ausdrucksformen wie z. B. Komponieren und Üben
4. Was produzieren Kinder? – Musikalische Produkte von Kindern	Volkskundliche Untersuchungen zu Liedern und Tänzen von Kindern, Untersuchung von Improvisationen, Kompositionen und gemalten Bildern zu Musik, auch zur Findung von Antworten in den Bereichen 1 bis 3
5. Wovon ist musikalische Entwicklung von Kindern abhängig? – Einflussfaktoren und Fördermöglichkeiten	Untersuchungen zu verschiedenen musikpädagogischen Lehrkonzepten, Sozialisationsforschung, d. h. Suche nach Einflussfaktoren auf die Entwicklung in den Bereichen 1 bis 3
6. Was bewirkt Musik bei Kindern? – Außermusikalische Wirkungen des Umgangs mit Musik	Musiktherapeutische Forschung, Wirkungen von Medienmusik, Transfereffekte des Musiklernens auf die soziale, emotionale und kognitive Entwicklung

Tabelle 2: Forschungsperspektiven auf das Thema „Kinder und Musik“ innerhalb der Systematischen Musikwissenschaft

In den Bereichen 1 bis 5 geht es darum, die musikalischen Merkmale von Kindern zu beschreiben, ihr Zustandekommen zu erklären und Möglichkeiten einer positiven Beeinflussung zu finden. Die Bereiche 1 bis 3 bilden dabei sozusagen die Kernpunkte der Forschung: Wie sind musikbezogene Fähigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen von Kindern beschaffen und wie entwickeln sie sich? Bereich 4 bietet sowohl eigenständige als auch ergänzende Informationen dazu, und Bereich 5 zielt auf erzieherische und sozialisatorische Erkenntnisse ab, wie die Entwicklung der Fähigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen zu unterstützen sei und was sie hemmt. Bereich 6 bezieht sich darauf, dem Wesen der Musik und ihrer allgemeinen Einflussnahme auf den Menschen näher zu kommen. Die beiden letztgenannten Bereiche betreffen also im weitesten Sinne sozialisatorische Fragestellungen, allerdings mit zwei verschiedenen Perspektiven: Es zeigen sich hier die beiden Seiten des Begriffes „musikalische Sozialisation“, mit dem zum einen die Sozialisation *zur* Musik (Bereich 5) und zum anderen die Sozialisation *durch* Musik (Bereich 6) bezeichnet werden kann.

Natürlich ist diese Einteilung idealtypisch. In der Forschungspraxis lassen sich die meisten Studien zwar einem der Bereiche zuordnen, aber es spielen häufig auch angrenzende Fragestellungen aus anderen Bereichen eine Rolle. So werden beispielsweise bei Studien zur Fähigkeitsentwicklung (Bereich 1) sinnvollerweise auch sozialisatorische Variablen (Bereich 5) oder Items zum Musikgeschmack oder zum Musikverhalten (Bereiche 2 und 3) miterhoben (vgl. z. B. Minkenberg 1991).

Für die mit der Gesamtstudie *Kind & Musik* verfolgte übergeordnete Frage nach der „subjektiven Bedeutung von Musik für Kinder“ gilt, dass im Grunde Studien aus allen genannten Bereichen relevant sein können. Sowohl in besonderen Fähigkeiten von Kindern als auch in ihren Einstellungen, Verhaltensweisen und Produkten kann sich ausdrücken, welchen Stellenwert Musik für sie besitzt. Auch die Frage nach den außermusikalischen Wirkungen des Umgangs mit Musik ist bedeutsam, denn musikalisches Können, Denken und Tun wird eigentlich erst dadurch verständlich, dass der Mensch bzw. das Kind dabei auch in seinem außermusikalischen Sein eine Bereicherung erfährt.

Bemerkenswert ist allerdings, dass bisher kaum Forschung unter der Perspektive der subjektiven Bedeutung von Musik stattgefunden hat. So gehen beispielsweise Untersuchungen, die sich mit den außermusikalischen Wirkungen von Musik auf Kinder beschäftigen, meist nur der Frage nach, welche objektiv messbaren, aus Erwachsenen-Sicht relevanten Langzeit-Wirkungen ein bestimmtes, von außen an die Kinder herangetragenes musikalisches Treatment auf sie hat (z. B. Bastian 2000, Weber/Spychiger/Patry 1993). Da die Kinder meist weder in ihren alltäglichen Musikbegegnungen gesehen, noch nach ihren persönlichen Empfindungen in konkreten musikbezogenen Situationen gefragt werden, geben entsprechende Studien nur bedingt Aufschluss über die subjektiv relevanten Merkmale der kindlichen Beziehung zu Musik.

Doch nicht nur aus diesem Grunde ist es um die Forschungslage zur subjektiven Bedeutung von Musik schlecht bestellt. Die beiden für diese Fragestellung sicherlich wichtigsten Erkenntnisbereiche, die musikbezogenen Einstellungen (Bereich 2) und die musikbezogenen Verhaltensweisen (Bereich 3), scheinen eher ein Schattendasein zu fristen im Vergleich zur umfangreichen Forschungstätigkeit im Bereich der Fähigkeitsentwicklung (Bereich 1). In meiner Diplomarbeit (von 1998, zusammenfassend siehe Badur 1999) habe ich beispielsweise 56 Studien ausgewertet, die sich mit dem Einfluss der Sozialisationsinstanz Familie auf die musikalische Entwicklung befassen. 38 davon versuchen, die Entstehung von musikalischen Fähigkeiten, Begabung und Hochleistungen zu erklären. Die anderen 18 beschäftigen sich zwar mit musikbezogenen Einstellungen und Verhaltensweisen, haben aber – mit Ausnahme von Larsen (1987) – ausschließlich Jugendliche ab der 6. Klasse und Erwachsene im Blick (Badur 1999, S. 138/139).

Eine Erklärung für dieses auf den ersten Blick verwunderliche Ungleichgewicht zugunsten der Erforschung musikalischer Fähigkeiten kann darin gesehen werden, dass sich das musikwissenschaftliche Forschungsinteresse stark an den Bedürfnissen der Musikerziehung orientiert, deren vornehmliche Aufgabe es ist, praktische Fähigkeiten zu vermitteln. Musikbezogene Einstellungen und Verhaltensweisen dagegen werden für die Musikpädagogik meist erst im Umgang mit Jugendlichen relevant oder gar problematisch, z. B. wenn die Jugendlichen starke Präferenzen ausbilden und den davon abweichenden musikalischen Genres intolerant gegenüber treten, wenn sie für die Erwachsenen unverständliche sozio-musikalische Verhaltensmuster zeigen oder wenn sie ihren Instrumentalunterricht abbrechen. Dementsprechend sind bisher überwiegend Jugendliche bezüglich ihrer musikbezogenen Einstellungen und Verhaltensweisen untersucht worden (z. B. Müller 1990, Schulten 1990).

Weitere Erklärungen für die bisher vergleichsweise seltene Erforschung kindlicher Einstellungen und Verhaltensweisen sind zum einen darin zu sehen, dass der Paradigmenwechsel in der Sozialisations- und Kindheitsforschung (vgl. Kapitel 2.2) von den zumeist eher konservativ orientierten Musikwissenschaftlern kaum wahrgenommen wird. Zum anderen mögen auch methodische Schwierigkeiten eine Rolle spielen: Die Untersuchung kindlicher Einstellungen und Verhaltensweisen erfordert sensible, qualitative Forschungstechniken, deren Durchführung und Auswertung mit großem Aufwand und Problemen verbunden ist (vgl. Kapitel 2.3).

Der Forschungsbereich 3, in dem die vorliegende Arbeit vorrangig anzusiedeln ist, ist bisher also höchst selten Interessensschwerpunkt musikwissenschaftlicher Untersuchungen gewesen – insbesondere was die Untersuchung von Kindern im Grundschulalter betrifft (die einzigen Studien liefern Campbell 1998, Kleinen/Schmitt 1991 und Minkenberg 1991, vgl. Kapitel 2.4.2.1). Dagegen explodiert die Zahl der für den Forschungsstand relevanten Arbeiten jedoch geradezu, sobald man auch thematisch angrenzende Literatur berücksichtigt:

1. Wie oben bereits angedeutet werden auch in den zahlreichen Studien über musikalische Fähigkeiten gelegentlich Items zum musikbezogenen Verhalten der Kinder abgefragt. Allerdings haben sie darin häufig nur die Funktion von unabhängigen Variablen, d. h. die Forschenden interessieren sich vor allem dafür, inwieweit bestimmte musikbezogene Erfahrungen auf die Fähigkeitsentwicklung Einfluss nehmen. Dies mag der Grund sein, warum die entsprechenden Items häufig willkürlich ausgewählt erscheinen und stark an der Oberfläche bleiben. Meist werden jene Aspekte erfragt, die aus sozialisatorischer Perspektive Relevanz besitzen, wie z. B. der Erhalt von Musik- und Instrumentalunterricht und das Singen und Musizieren in der Familie (zu den Bedingungsvariablen musikalischer Sozialisation vgl. Badur 1999).
2. Auch Studien über musikbezogene Verhaltensweisen von Jugendlichen geben einen gewissen Aufschluss, insbesondere weil manche von ihnen bereits 12-Jährige einbeziehen. Häufig behandeln diese Studien nur eine ausgewählte musikalische Aktivitätsform wie z. B. das instrumentale Üben oder das Singen, dieses aber vergleichsweise ausführlich (z. B. Harnischmacher 1995 und 1998, Brünger 1993).
3. Statistische Daten zum Musikleben in Deutschland und zum Medien- und Freizeitverhalten von Kindern lassen sich den Repräsentativ-Befragungen der großen Meinungs- und Konsumforschungsinstitute, der öffentlich-rechtlichen Medienanstalten und den Statistiken der großen Musikverbände entnehmen (z. B. Klingler/Groebe 1994, Deutscher Musikrat 1999).
4. In der Spiel- und Freizeitforschung sowie der allgemeinen Sozialisations- und Kindheitsforschung existieren Aussagen zu Hobbys bzw. Freizeitbeschäftigungen von Kindern, worin gelegentlich auch musikbezogene Items vorkommen. Zudem werden hier die strukturellen Merkmale selbstgesteuerten kindlichen Verhaltens analysiert (z. B. Ledig 1992, Gruntz-Stoll 1989).
5. Es gibt zahlreiche kommunikations- und medienwissenschaftliche Untersuchungen, die den kindlichen Medienumgang ins Visier nehmen. Meist stehen dabei freilich audio-visuelle (Fernsehen) oder neue Medien (Computer, Computer-Spiele, Handy) im Vordergrund. Einige Studien befassen sich jedoch auch mit dem kindlichen Umgang mit Hörmedien, meist allerdings mit dem Hören von Hörspielen (z. B. Schnatmeyer/Treumann/Volkmer 1995, Kunkel 1998).
6. Darüber hinaus existieren einige volkskundliche und musikwissenschaftliche Studien, die sich mit einzelnen ausgewählten musikbezogenen Aktivitätsformen von Kindern in spezifischen situativen Zusammenhängen beschäftigen. Nicht selten werden darin die musikalischen Produkte von Kindern, wie z. B. ihre Kompositionen, Improvisationen oder Schulhof-Tänze, untersucht, um daraus Rückschlüsse auf ihr Verständnis von Musik und ihre kulturellen Verhaltensmuster ziehen zu können (z. B. Batel 1987, Beckers/Beckers 1993, Uptis 1992).

Ein Anspruch auf Vollständigkeit innerhalb dieser Vielzahl von randständiger Literatur kann im Rahmen dieser Arbeit nicht erfüllt werden. Bei der Generierung des Forschungsstandes habe ich mich insbesondere um eine umfassende Darstellung der Erkenntnisse musikwissenschaftlicher Forschungen bemüht; andere Arbeiten wurden vor allem dort herangezogen, wo es innerhalb der Musikwissenschaft Lücken gab.

2.4.2 Empirische Befunde zu musikbezogenen Aktivitäten von Kindern

Wie gehen Kinder mit Musik um? – Dieses „Wie?“ kann auf höchst unterschiedliche Weise interpretiert und beantwortet werden: Es kann sich auf die Verbreitung von bestimmten Aktivitätsformen innerhalb repräsentativer Stichproben beziehen oder aber darauf, bestimmte Arten des Umgangs mit Musik aufzudecken. Wird Letzteres angestrebt, so kann das „Wie?“ beispielsweise auf den genauen Handlungsverlauf, auf die Regelmäßigkeit der Aktivität, auf ihre situativen Merkmale, auf die innere Haltung und die Gedanken dabei oder auf die persönlichen Bewertungen der Aktivität abzielen. Zudem gibt es Perspektiven, die sich auf historische Veränderungen oder interindividuelle Unterschiede richten.

Das Ziel des Forschungsüberblicks sehe ich darin aufzuzeigen, welche dieser Ebenen bisher ausführlicher beleuchtet wurden und welche noch im Dunkeln liegen. Wofür hat man sich im Forschungsfeld „musikbezogene Aktivitäten von Kindern“ bisher interessiert? Gleichzeitig wird betrachtet, zu welchen Ergebnissen man dabei kam.

Die Dokumentation der Befunde gliedert sich nach den vier grundlegenden musikbezogenen Aktivitätsbereichen Musikhören, Singen, Tanzen und Musizieren. Allerdings sei angemerkt, dass diese Unterteilung, die übrigens auch für die Darstellung der Ergebnisse gewählt wurde, durchaus kritisch zu bewerten ist. Kindliches Musikverhalten richtet sich, wie auch die vorliegende Studie zeigt, nicht nach der in den Kulturwissenschaften üblichen Differenzierung von Tanz, Gesang, Instrumentalspiel, Komposition, Dichtkunst, Schauspiel usw., sondern zeichnet sich häufig gerade durch eine Verschmelzung verschiedener Künste aus. Dennoch ist für den Forschungsstand eine Darstellungsstruktur nach Aktivitätsbereichen sinnvoll, da sich diese Differenzierung in nahezu aller bisheriger Literatur findet. Vorangestellt sei jedoch ein Kapitel, in dem die Erkenntnisse jener Studien dargestellt werden, die sich umfassend und übergreifend mit den musikbezogenen Aktivitäten von Kindern auseinandergesetzt haben.

2.4.2.1 Übergreifende Erkenntnisse

Das einzige Werk, das explizit dasselbe Anliegen wie die vorliegende Studie verfolgt, ist das Buch „Songs in Their Heads – Music and Its Meaning in Children’s Lives“ (1998) der amerikanischen Musikpädagogin Patricia Shehan Campbell. Die Autorin hat das musikbezogene Verhalten von Kindern in nicht-angeleiteten natürlichen Situationen, wie z. B. auf dem Schulhof, in der Cafeteria, im Schulbus und im Spielzeuggeschäft, beobachtet und 62 halb-strukturierte, sogenannte „free-flow“-Interviews über verschiedene Aspekte ihrer Beziehung zu Musik geführt. Dabei ging es um den Gebrauch von Musik, die Wahrnehmung der eigenen musikalischen Umwelt, das Musikkennen, Definitionen, Erfindungen, Wünsche, Zukunftsvorstellungen usw. (vgl. Campbell 1998, p. 72). 15 Interviews sind in dem Buch wörtlich abgedruckt und jeweils mit ausführlichen deutenden Kommentaren versehen. Vier der Gespräche wurden – vergleichbar mit der vorliegenden Studie – mit 9- bis 11-jährigen Kindern geführt, ansonsten reicht das Altersspektrum der Stichprobe von vier bis zwölf Jahren. Aufgrund der großen Verschiedenartigkeit der Kinder fällt es Campbell sehr schwer, ihre Ergebnisse zu strukturieren und zusammenfassende oder übergreifende Aussagen zu formulieren. Die aus meiner Sicht wichtigsten Erkenntnisse, die sie in ihren „Reflections“ (p. 160-165) und zu Beginn des Kapitels über „Musical Education“ erläutert (p. 167-196), sind folgende:

- Musikalische Lebenswelten von Kindern sind sehr unterschiedlich, sie lassen sich nicht nur nach dem Alter der Kinder unterteilen, sondern ebenso nach sozialem Kontext (pädagogischen Settings, Spielgruppen), Geschlecht, Ethnie, sozio-ökonomischem Status und musikalischen Fähigkeiten.
- Wo Kinder nicht pädagogisch angeleitet werden, praktizieren sie zahlreiche Formen des sogenannten „Musicking“. Dieser von Christopher Small (1998) geprägte Begriff umfasse alle Arten der Beschäftigung mit Musik, nicht nur Musizieren, sondern auch Hören, Komponieren, Tanzen, Produzieren, Teilnahme an Musik über Medien, inneres Hören und Singen und sogar „taking tickets at the door“ (Campbell 1998, p. 187). Auffällig ist bei Kindern, dass sie gern zwei oder mehr kreative Aktivitäten miteinander kombinieren und dass sie musikalische Tätigkeiten in ihr Spiel integrieren.
- Für Kinder sind die Funktionen von Musik äußerst wichtig, sie schätzen Musik wegen ihrer Wirkungen, das Konzept der „absoluten Musik“ ist ihnen fremd. Dabei kann Musik ernste und spielerische Funktionen erfüllen sowie individuell/privat oder sozial bedeutsam sein.

Sehr viel Raum widmet die Autorin abschließend der Auflistung und Erläuterung pädagogischer Konsequenzen (p. 196-226). Sie fordert keine Erziehung, sondern authentische Interventionen, die sich an den aktuellen Bedürfnissen und Interessen der Kinder orientieren (p. 197).

Für die vorliegende Studie hat die Arbeit von Campbell zahlreiche Denkanstöße gegeben. Es ist zu vermuten, dass sich ihre Erkenntnisse über amerikanische Kinder weitgehend auf deutsche Kinder übertragen lassen.

Ein anderer Autor, der sich um die „Erforschung musikalischer Lebenswelten von Kindern“ (1999) bemüht hat, ist der Musikpädagoge Günter Kleinen. Die dafür von ihm gewählte Methode ist die Analyse von Kinderbildern zum Thema „Ich und die Musik“ (Kleinen 1986) bzw. „Musik verbindet“ (Kleinen/Schmitt 1991). An der erstgenannten Studie waren $n = 188$ Kinder beteiligt, an der zweiten $n = 5000$ Kinder und Jugendliche zwischen 6 und 16 Jahren. In einem Aufsatz von 1999 erwähnt Kleinen zudem eine weitere, bisher unveröffentlichte Erhebung von 1997, bei der er erneut $n = 180$ Kinder Bilder zum Thema „Ich und die Musik“ anfertigen ließ.

Die qualitative Inhaltsanalyse der Bilder von 1991 förderte acht thematische Bereiche zutage (Kleinen/Schmitt 1991, S. 10), deren Beschreibung zu einigen Einsichten in die kindliche Beziehung zu Musik führt:

- Musik selber machen: Musik selber zu machen hat eine hohe Attraktivität für Kinder. Sie tun dies in unterschiedlichen sozialen Situationen und mit unterschiedlicher Musik. Deutlich betont wird von vielen Kindern der Gemeinschaftsaspekt des Musizierens. Mit zunehmendem Alter werden Popstars zu Leitbildern. Zudem bringen Kinder das eigene Musizieren häufig mit Naturdarstellungen in Verbindung, was für eine positive Bedeutung des Musizierens spricht.
- Körpererfahrung und Tanz: Das Verhältnis zum Tanz wird stark vom sozialen und kulturellen Umfeld geprägt. Es finden sich auf den Bildern Solo-, Paar- und Gruppentanz-Darstellungen unterschiedlichster Art, wie z. B. Folklore, Ballett und Gesellschaftstanz. Getanzt wird sowohl im eigenen Zimmer als auch in öffentlichen Räumen. Medien haben Einfluss auf die Art des Tanzens. Mit zunehmendem Alter werden Jungen offenbar in eine Geschlechterrolle gedrängt, in der das Tanzen nur noch bedingt als Gefühlsausdruck verwendet wird.
- Musik auf der Bühne: Live-Erlebnisse und Bühnenshows besitzen für die Kinder einen hohen Stellenwert, auch wenn viele Kinder dies nur aus dem Fernsehen kennen. Die Kinder stellen ihre Idole oder auch sich selbst auf der Bühne dar. Sie träumen davon, Erfolg zu haben und von einem Publikum umjubelt zu werden.
- Musik aus Kopfhörer und Lautsprecher: Musikhören über Medien ist eine zumeist allein oder mit Freunden ausgeübte Tätigkeit und steht offenbar für Entspannung, Rückzug aus der Alltagswelt, Kompensation von Ärger u. ä. Über Radiorekorder, Walkman und Hifi-Anlage schaffen sich Kinder einen Privatraum, in dem sie mit ihrer Musik verschmelzen.
- Träume und Wünsche: Musik ruft – vor allem bei Jugendlichen – Erinnerungen wach oder lässt sie von einer positiven Zukunft träumen. Dass viele Trauminhalte stereotyp wiederkehren, lässt auf

eine Entindividualisierung von inneren Glücksvorstellungen schließen, die ihre Ursache wahrscheinlich in der Verbreitung eines bestimmten Symbolvorrates über die Medien hat. Stereotype Bilder sind z. B. die Insel mit Palmen, das Schweben auf einer Wolke oder einem Surfbrett, der Traum ein Star zu sein, der Traum einen liebenden Partner zu haben usw.

- Musik und Natur: Musik und Natur werden von vielen Kindern als zusammengehörend empfunden. Beides besitzt eine „Aura der Wärme, der Entspannung und des Friedfertigen“ (S. 99). Insbesondere werden Wasserfall, Vögel, Berge, Meer, fruchttragende Bäume, Gewitter, Sonne, Wolken und Regenbögen dargestellt.
- Politische Utopien: Insbesondere höhere Altersstufen beziehen das Thema „Musik verbindet“ auf Völkerverständigung und Frieden in weltweiter Dimension und malten Flaggen und Weltkugeln und zitieren Friedenslieder.
- Musik als Bild: Etliche Bilder können als Illustration zu den Texten von Volks- und Kinderliedern verstanden werden. Einige Kinder setzen klassische Musikwerke aus dem schulischen Musikunterricht oder einzelne Pop- und Rockmusikstücke in Bilder um. Mit zunehmendem Alter und wachsender Reflexionsfähigkeit werden Empfindungen beim Musikhören abstrakt dargestellt.

Im quantitativen Teil der Auswertung untersuchen Kleinen und Schmitt die Häufigkeit formaler Merkmale der Bilder, wie z. B. das Vorkommen einzelner Musikinstrumente, technischer Geräte, Personen, Räume, Aktionsformen und Arten der Ich-Darstellung. Die Verbindung dieser Daten mit soziographischen Angaben, wie z. B. Schulstufe, Geschlecht und Nationalität, führt zu einer Vielzahl von Einzelergebnissen, auf die z. T. in den folgenden Kapiteln Bezug genommen wird. Als übergreifende Erkenntnisse aus den Studien von Kleinen und Kleinen/Schmitt möchte ich vor allem folgende Punkte festhalten:

- Im Entwicklungsverlauf von 6 bis 16 Jahren ist ein deutlicher Wandel festzustellen (Kleinen/Schmitt 1991, S. 188): Im Grundschulalter besteht eine große Offenheit und Unbefangenheit gegenüber allen Formen musikalischer Aktivität, das Singen und Musizieren in allen seinen Varianten hat dabei Priorität. Im Alter von 11 bis 12 Jahren kommt der Kommunikationssituation der Popgruppe auf der Bühne eine hervorstechende Bedeutung zu. Während die Vielfalt des eigenen Musizierens verschwindet, kommt die Darstellung von Natur und technischen Medien hinzu. In der Altersgruppe von 13 bis 16 Jahren rücken Träume und Utopien an die Spitze der gemalten Situationen. Liebe, Tanz und gesellschaftliche Themen spielen die vorherrschende Rolle.
- Musik erfüllt für die Schüler viele verschiedene Funktionen. Musikrezeption „pur“ ist den Kindern weitgehend fremd; sie wird dagegen meist mit anderen Tätigkeiten wie Lesen, Träumen, Tanzen und Feiern verbunden. Besonders intensiv scheint Musik als Befreiung aus den Zwängen des Alltags erlebt zu werden. Sie ermöglicht ein Hineinträumen in eine Wunschwelt – was

möglicherweise auch als Flucht vor Konflikten und Problemen gedeutet werden kann (Kleinen/Schmitt 1991, S. 190-193).

- Was die Medien betrifft, so kommen die Autoren zu dem Schluss, dass diese keinesfalls das eigene Musikmachen und den Besuch von Konzerten verdrängen, sondern vielmehr dazu animieren (Kleinen/Schmitt 1991, S. 63 und S. 189-193). Medien haben dabei jedoch Leitbildfunktion für die Art, wie mit Musik vornehmlich umgegangen wird. Interessanterweise stellen für die Kinder natürliche und technische Instrumente keinen Gegensatz dar vielmehr werden sie auf den Bildern problemlos miteinander verknüpft.
- Dank der drei verschiedenen Untersuchungszeitpunkte innerhalb von 12 Jahren (1984/85, 1991, 1997) ist Kleinen zudem in der Lage, Aussagen zum Wandel der Bedeutung von Musik für Kinder zu machen. Als „partiell bestätigt“ wertet er die sogenannte „Akzelerationshypothese“, wonach sich „die Orientierung 8- bis 9-jähriger Kinder am musikalischen Angebot der Unterhaltungsmedien jahrgangsmäßig nach vorne verlagert“ (Kleinen 1999, S. 80 und S. 67). Entwicklungsverläufe haben sich laut Kleinen – z. B. bezogen auf musikalische Präferenzen und bevorzugte Aktivitäten – beschleunigt, d. h. die Kinder malten in immer jüngerem Alter Inhalte, die gemeinhin eher dem jugendlichen Musikgebrauch zugeschrieben werden, wie z. B. Band-Aktivitäten, Freunde, Pop-Instrumente und Disko-Tanz. Fraglich bleibt meines Erachtens jedoch, ob Kinder mit der Bevorzugung jugendkultureller Symbole und Situationen auch dieselben Gedanken und Gefühle wie Jugendliche verbinden.

Eine dritte und letzte Studie, die mehrere Ausschnitte musikbezogener Aktivitäten von Kindern beleuchtet, ist die Längsschnittuntersuchung von Hubert Minkenberg (1991) mit dem Titel „Das Musikerleben von Kindern im Alter von fünf bis zehn Jahren“. Der Titel ist etwas irreführend, da es in den verwendeten Tests vor allem um die Hörfähigkeiten der Kinder geht. Im „Fragebogen zum Musikerleben“ wurden jedoch ergänzend einige Fragen zu musikbezogenen Aktivitäten und Einstellungen gestellt, wie z. B. „Singst du lieber allein oder mit anderen?“ und „Hörst du nur Musik, oder machst du noch etwas anderes dabei? Was machst du dann?“ (Minkenberg 1991, S. 68/69). Die Stichprobengröße variierte im Verlauf der Studie zwischen $n = 51$ und $n = 20$ Kindern je Untersuchungszeitpunkt.

Die vielfältigen Einzelergebnisse lassen sich recht gut den folgenden Unterkapiteln zuordnen und werden daher dort dargestellt. Von übergreifender Relevanz sind vor allem die Antworten der Kinder zu ihren Stimmungen während des Musizierens und Musikhörens: Ab einem Alter von sechs Jahren war das sprachliche Ausdrucksvermögen der befragten Kinder weit genug entwickelt, um einfache Fragen zum Musikerleben beantworten zu können. Kinder ab acht Jahren konnten die während des Musikhörens ablaufenden seelischen Vorgänge mit großer Genauigkeit schildern. Ihre Gedanken

betrafen (a) die Interpreten, die Komponisten oder eigene tänzerische oder instrumentale Aktivitäten, (b) freie Assoziationen zu Themen wie „Zukunft“, „Gutes und Böses“, „die Eltern“ oder „traurige Dinge“ und (c) Erinnerungen an frühere Erlebnisse mit Musik, wie z. B. das Zubettgehen oder das Musikhören in der Schule. Die Assoziationen der älteren Kinder waren häufig stark subjektiv geprägt, bezogen sich auf Gefühle oder hatten visionären Charakter (Minkenberg 1991, S. 267-269).

2.4.2.2 Musikhören und Umgang mit Musikmedien

Die Frage, wie Kinder Musik hören, wird in der Musikwissenschaft in der Regel wahrnehmungspsychologisch beantwortet. Es geht also darum herauszufinden, was Kinder zu hören in der Lage sind, beispielsweise ob sie Veränderungen einzelner musikalischer Parameter erkennen (z. B. Tonhöhen, Rhythmen, Klangfarben) und inwieweit sie den emotionalen Gehalt von Musik verstehen. Die Befunde zum Thema Wahrnehmung sollen hier aber außen vor bleiben, da es bei ihnen in erster Linie um Fähigkeiten bei der kognitiven Verarbeitung von Musik geht. Im Folgenden sollen vielmehr die Höraktivitäten der Kinder im Sinne von Situationen, Arten und Inhalten ihres alltäglichen Hörens im Vordergrund stehen.

Aufgrund der zunehmenden Medialisierung von Kindheit ist zu vermuten, dass Kinder heute weit weniger mit Live-Musik als vielmehr mit medienvermittelter Musik in Berührung kommen. Neben den rein auditiven Medien Radio, Tonträger, Walkman usw. stehen zahlreiche audiovisuelle Medien zur Verfügung, wie z. B. Fernsehen, Video, Computer, Internet sowie verschiedene Spielmedien, die mit akustischen Signalen arbeiten. Um Aussagen über das Musikhören von Kindern zu erhalten, empfiehlt sich daher insbesondere ein Blick in die Literatur zum kindlichen Umgang mit Medien. Gezielte Untersuchungen zum Hören und Erleben von Live-Musik – gerade auch im Gegensatz zum Hören von Medienmusik – existieren leider nicht, wenngleich es spannend wäre zu erfahren, in welcher Weise Kinder auch heute noch mit Live-Musik in Berührung kommen und ob sie diese anders verarbeiten.

Verbreitung, Häufigkeit, Beliebtheit des medialen Musikhörens

Repräsentative quantitative Daten zu Nutzungshäufigkeit, Nutzungsdauer, Medienbesitz und Beliebtheit von Medientätigkeiten können den Erhebungen der öffentlichen Medienanstalten und der Konsumforschungsinstitute entnommen werden (z. B. Schriftenreihe Media Perspektiven der ARD/ZDF-Medienkommission, Kids Verbraucher Analyse, Icon Kids and Youth, Gesellschaft für Konsumforschung). Aus ihnen geht beispielsweise hervor, dass rund 80 % der 6- bis 13-jährigen Kinder täglich fernsehen, 29 % täglich Radio hören und 24 % täglich Tonträger benutzen. Im Durchschnitt schaut diese Altersgruppe pro Tag 102 Minuten fern, hört 23 Minuten Hörfunk und widmet sich 19

Minuten Kassetten und CDs (Klingler/Groebel 1994, S. 59/60). Der kindliche Besitz an Unterhaltungselektronik ist enorm: 2001 besaßen 46 % der 6- bis 19-Jährigen einen eigenen Fernsehapparat, 41 % eine Hi-Fi-Anlage, 40 % einen CD-Player, 26 % einen Diskman und 24 % einen Videorekorder (Kids Verbraucher Analyse 2001, S. 13). Allein 1999 wurden in Deutschland rund 436 Mio. DM für Musikträger ausgegeben, deren Zielgruppe bei den unter 16-Jährigen lag (Gesellschaft für Konsumforschung 1999, zit. nach Tresp 2001).

Von 6- bis 12-Jährigen wird das Musikhören von 98 % der Jungen und 97 % der Mädchen als eine ihrer liebsten „Indoor-Freizeitaktivitäten“ genannt. Es liegt damit bei den Jungen an erster Stelle der Beliebtheitsskala, bei den Mädchen kommt es an zweiter Stelle gleich hinter dem Item „mit Freunden zusammen sein“ (Kids Verbraucher Analyse 2001). Zusammenfassend lässt sich sagen: Heutige Kinder hören viel und gern Musik, und sie sind gut mit der dafür benötigten Ausrüstung ausgestattet, so dass sie vermutlich weitgehend selbstbestimmt über ihr Musikhören entscheiden können.

Situationen, Arten, Funktionen des medialen Musikhörens

Die oben genannten Durchschnittswerte bilden nur die Oberfläche des vielschichtigen Phänomens der Mediennutzung von Kindern ab. Hinter den Prozentwerten verbergen sich sehr unterschiedliche Nutzungsmuster und individuelle Medienbiografien. Wichtig wäre daher, die soziokulturellen Rahmenbedingungen von Medienhandlungen zu kennen, ihren sozialen Kontext, ihre Rolle neben anderen (Medien-)Aktivitäten, aber auch die psychologischen Funktionen, das subjektive Erleben und die kindlichen Haltungen zum Mediengebrauch.

Innerhalb der medien- und kommunikationswissenschaftlichen Forschung haben diese ergänzenden Parameter in den vergangenen Jahren zunehmend Aufmerksamkeit erfahren, da sie wichtige Informationen zur Einschätzung der Medienwirkung liefern. Ältere Wirkungstheorien, wonach die Medien in Form eines schlichten Reiz-Reaktions-Schemas auf Kinder Einfluss nehmen (vgl. z. B. Postman 1983 und 1985, Winn 1986, Glogauer 1999), scheinen heute weitgehend überholt zu sein. Durchgesetzt haben sich vielmehr Positionen, die von einem aktiven Rezipienten ausgehen, der Medieninhalte kontextabhängig selektiert und interpretiert (vgl. Kunkel 1998, S. 39-63). Zentral ist heute nicht mehr die Frage „Was macht das Medium mit dem Menschen?“, sondern die Frage „Was macht der Mensch mit dem Medium?“ – ohne freilich dabei die gesendeten Inhalte zu übersehen. Erst auf der Grundlage von Informationen über die Art des Mediengebrauchs lassen sich die Ergebnisse traditioneller Wirkungsstudien, wie z. B. über die Wirkung von Gewaltdarstellungen auf Kinder, adäquat einordnen und bewerten. So muss beispielsweise die Wirkung von Gruselkassetten sicher anders bewertet werden, wenn man berücksichtigt, dass Kinder solche Inhalte überwiegend ablehnen bzw. nur in Gesellschaft entsprechende Kassetten hören (vgl. Schnatmeyer/Treumann/Volkmer 1995).

Eine gute Einführung in die neueren Theorien der Medien- und Kommunikationswissenschaft geben Michael Charlton und Klaus Neumann-Braun (1992). Basierend auf dem „Uses and Gratification Approach“ geht beispielsweise der „Nutzen-Ansatz“ davon aus, dass der Zuschauer die Medienangebote nicht nur einfach aufnimmt, sondern auf dem Hintergrund seiner eigenen Ziele und Wertvorstellungen auswählt und mit persönlicher Bedeutung versieht (vgl. Renckstorf 1998). Im Rahmen des „ethnomethodologischen Ansatzes“ werden dagegen insbesondere die sozialen Funktionen des Mediengebrauchs betrachtet (vgl. Bachmair 1990, Barthelmes/Sander 1990): Medien bzw. Medieninhalte fungieren demnach als Gesprächsstoff, sie dienen der Selbstversicherung und Identitätsbildung, sie liefern formale Strukturen (sogenannte „Skripts“), welche die Wahrnehmungsmuster im Alltag prägen, und sie koordinieren und strukturieren das gemeinsame Handeln in der sozialen Gruppe.

Quasi als Zusammenfassung der neueren Ansätze ist das von Charlton und Neumann-Braun (1992) entwickelte „Struktur- und Prozessmodell des Medienrezeptionshandelns“ zu verstehen, das aus einer Längsschnittstudie zum Mediengebrauch von Vorschulkindern hervorgegangen ist. In dem Modell wird versucht, das komplexe Zusammenspiel der drei Ebenen einer Medienhandlung (1) eigentlicher Rezeptionsprozess, (2) situativer und kultureller Kontext und (3) Zusammenhang mit Aufgaben der Lebensbewältigung und Identitätsbewahrung zu erhellen. Durch teilnehmende Beobachtung der Medienhandlungen von sechs Kindern wurden $n = 110$ Nutzungsereignisse ermittelt und ausgewertet. Die Autoren gelangen damit zu einem vierphasigen Prozessmodell der Medienrezeption:

1. Phase: Die soziale Einbettung der Rezeption

Kinder benutzen Medien beispielsweise zur Dialogsteuerung, zur Ausübung von sozialem Druck, zur Selbstmitteilung, zur Herstellung oder Vermeidung körperlicher Nähe usw.

2. Phase: Die thematische Voreingenommenheit gegenüber den rezipierten Inhalten

Häufig entsprechen die vom Kind ausgewählten Mediengeschichten dem kindlichen Identitätsthema bzw. werden vom Kind entsprechend gedeutet.

3. Phase: Strategien der Rezeptionssteuerung

Die Rezeption findet meist mit Unterbrechungen und Nebenaktivitäten statt. Mit der Wahl verschiedener Rezeptionsmodi steuern die Kinder das Ausmaß der Konfrontation mit dem thematischen Medieninhalt.

4. Phase: Aneignung und Vermittlung zwischen Mediengeschichte, Biografie und eigener Lage

An das Ende der Rezeption schließt sich eine Aneignungsphase an, in der das Rezipierte an die eigene Lebenssituation assimiliert wird, z. B. durch Gespräche oder Figurenspiele.

Die hier generierten, erstaunlich differenzierten Handlungsweisen der Kinder stellen nach Meinung der Autoren „die sichtbaren Antworten des Kindes auf die im Medienangebot verkörperten sozialen

Einflussfaktoren dar“ (Charlton/Neumann-Braun 1992, S. 100). Bereits Vorschulkinder verfügen offenbar über eine Art Medienkompetenz, die mit der Dialogsteuerung in der Face-to-Face-Interaktion vergleichbar ist, d. h. sie sind dazu fähig, ihre medienbezogene Aufmerksamkeit ihren Bedürfnissen entsprechend zu steuern und zu dosieren. Dies könnte ebenso für den Umgang mit Musik gelten. Allerdings darf nicht übersehen werden, dass die heutige Omnipräsenz von Musik und die Unmöglichkeit eines willentlichen Ausschaltens des Hörsinns zu vielen unbeabsichtigten Hörsituationen führen.

Während sich die Mehrzahl der Medienstudien den audiovisuellen Medien widmet, stellt der Umgang mit Audiomedien – und erst recht der Umgang mit Musikmedien – einen vernachlässigten Forschungsbereich dar. Erst in den vergangenen Jahren sind einige wenige Arbeiten publiziert worden, die sich mit dem kindlichen Gebrauch von Tonkassetten beschäftigen (Treumann/Volkmer 1993, Treumann/Schnatmeyer/Volkmer 1995, Rogge/Rogge 1995). Kassetten galten wegen ihrer leichten Handhabung, Stabilität und relativ guten Durchschaubarkeit ihrer Funktionsweise (das Abspielen des Bandes und ein Bandsalat sind sinnlich wahrnehmbar, Eigenaufnahmen sind leicht zu realisieren) lange Zeit als die kindgerechte Tonträgersorte schlechthin. Daher ist anzunehmen, dass kindliches Musikhören in weiten Teilen über dieses Medium stattfindet. Insofern lassen die Befunde der qualitativen Untersuchung von Klaus Peter Treumann und Ingrid Volkmer (1993), die sich Tonkassetten mit verschiedenen Inhalten beziehen, durchaus Schlüsse auf den Gebrauch von Musik zu. Die Autoren ermittelten auf der Grundlage von n = 25 Leitfaden-Interviews mit 10- bis 13-jährigen Kindern acht sogenannte „Nutzungsprofile“ des Tonkassettenkonsums:

1. Die Tonkassette als Medium kindlichen Freiraums
Kinder genießen in punkto Kassettennutzung und -erwerb große Freiheiten. Konflikte mit Eltern ergeben sich – im Gegensatz zum Fernsehen – äußerst selten.
2. Die Tonkassette als Medium des symbolischen Experimentierens mit Identitäten
Die facettenreiche Landschaft der von Kindern gehörten Musikstile zeigt, dass Kinder sich noch auf der Suche nach einem ästhetischen Profil befinden.
3. Die Tonkassetteninhalte als Medium der Verstärkung von Identität im biographischen Längsschnitt
Mit dem Älterwerden der Kinder zeichnet sich in Bezug auf die inhaltlichen Präferenzen ein kontinuierlicher Rückgang der Erzählkultur sowie ein „Siegeszug der Popmusik“ (S. 149) ab.
4. Die Tonkassette als Medium zur Herstellung der psychischen Ordnung
Kassetten werden genutzt, um negative Stimmungen abzubauen und positive zu verstärken.
5. Die Tonkassette als Medium der akustischen Raumgestaltung
Kassetten werden neben anderen Tätigkeiten gehört, sie dienen als akustische Raumkulisse und Erlebnissphäre.

6. Die Tonkassette als soziales Aktivitätsmedium

Kassetten geben Anlass für soziale Kontakte, die Inhalte vermitteln den Kindern eine gemeinsame Welt innerhalb der Peergroup.

7. Die Tonkassette als Kommunikationsmedium

Beziehungen werden über das gemeinsame Hören gefestigt. Die Kinder zeichnen sich selbst auf und verschenken selbstproduzierte Kassetten.

8. Die Tonkassette als Kreativitäts- und Lernmedium

Kinder produzieren eigene oder nachgeahmte Hörspiele, Geschichten und Lieder. Sie verwenden Tonkassetten zum Vokabeln-Lernen und zeichnen Musik auf.

Innerhalb der musikwissenschaftlichen Forschung ist der Umgang von Kindern mit Medien bislang erst selten untersucht worden. Dies ist verwunderlich angesichts der Tatsache, dass 41 % der Kinderbilder, die in der Studie von Kleinen/Schmitt (1991) zum Thema „Musik verbindet“ angefertigt wurden, Darstellungen von technischen Geräten enthalten. Es überwiegen Scheinwerfer und Mikrofone, gefolgt von Radios, Lautsprechern, Musikanlagen sowie von – allerdings eher selten – Walkmans, Kopfhörern, Kameras und Fernsehapparaten. Für heutige Kinder hat Musik also zweifelsohne viel mit medialer Vermittlung zu tun.

Eine der wenigen musikwissenschaftlichen Studien, die sich mit dem kindlichen Umgang mit Musikmedien befassen, ist jene von Renate und Erich Beckers (1993). Das Ehepaar hat mit Hilfe von n = 44 halboffenen Interviews mit Kindergartenkindern untersucht, inwieweit diese bereits eigenständig mit Musikmedien umzugehen in der Lage sind. Ein bemerkenswertes Ergebnis ist, dass die Kinder nicht selten die Gebrauchsweise von Geräten kennen, ohne ihre korrekte Bezeichnung zu wissen. Zudem zeigte sich, dass die Kinder häufig andere Medien als ihre Eltern benutzen, so dass davon auszugehen ist, dass sie ihren musikalischen Sozialisationsprozess aktiv mitgestalten. Außerdem stellte sich – ähnlich wie bei den o. g. medienwissenschaftlichen Studien – heraus, dass Kinder situativ gezielt Musik auswählen und ihre Medien für bestimmte Zwecke einsetzen. So wird beispielsweise der Walkman genutzt, um sich von Geschwistern abzuschotten, um heimlich Musik zu hören oder um Gemeinsamkeit zu genießen, ohne einander zu stören. Der stark funktionale Gebrauch von Medienmusik durch Kinder wird auch in der Interview-Studie von Patricia Campbell (1998) herausgestellt.

Für das Jugendalter hat Thomas Münch elf wesentliche Funktionen von Musik ermittelt (1999, S. 5). Er nennt Prestige, Strukturierung von Zeit, Information, Symbol und Identitätsfindung, Identifikation, Gefühlskontrolle, Expression, Eskapismus, Kompensation, Verlautbarung und Erkennungszeichen. Die Übertragbarkeit einiger dieser Funktionen auf die Umgangsweisen von Kindern mit Musikmedien ist wahrscheinlich.

Bevorzugte Musik zum Hören

Die sogenannte „Präferenzforschung“ besitzt einen vergleichsweise hohen Stellenwert innerhalb der musikpsychologischen Forschung. Manche Autoren gehen sogar so weit, den Terminus „Umgehensweisen mit Musik“ einzig auf die Art der Bevorzugung oder Ablehnung bestimmter Musik zu beziehen (Müller 1990, vgl. auch Kapitel 3.1). Begrifflich hat sich in den letzten Jahren der Vorschlag von Abeles (1980) durchgesetzt, wonach mit dem Terminus „Präferenzen“ (preferences) situative Entscheidungen für konkrete Musikstücke bezeichnet werden, während der Begriff „Geschmack“ (taste) für langfristige Orientierungen steht. Maria Luise Schulten (1990) ergänzte zudem den Begriff der „Postferenzen“ für musikalische Abneigungen, die zum Verständnis des Gesamtphänomens ebenfalls berücksichtigt werden sollten.

In erster Linie interessieren sich Rundfunkforschung, Werbeindustrie und musikpädagogische Grundlagenforschung dafür, welche Personen und Bevölkerungsgruppen welche musikalischen Genres bevorzugen oder ablehnen und wie es dazu kommt. Für die Musikpädagogik sind diese Fragen vor allem von Bedeutung, um unerwünschten Entwicklungen, wie z. B. der Entstehung von Intoleranz und Rezeptionsbarrieren, entgegenwirken zu können.

	Interpret/Titel	Hochgerechnete Menge
Nutzer 4 bis 5 Jahre		
	1. Rolf u. seine Freunde: Im Kindergarten	55 000 Stück
	2. Biene Maja 1	38 000 Stück
	3. Teletubbies: Sing und Tanz mit uns	31 000 Stück
Nutzer 6 bis 9 Jahre		
	1. Schlümpfe: Jetzt knallt's (10)	81 000 Stück
	2. Schlümpfe: Super Sommer (9)	77 000 Stück
	3. Eiffel 65: Blue	63 000 Stück
Nutzer 10 bis 12 Jahre		
	1. Diverse: Bravo-Hits 26	250 000 Stück
	2. Diverse: Bravo-Hits 25	201 000 Stück
	3. Lou Bega: Mambo No. 5	175 000 Stück

Tabelle 3: Hitliste der meistverkauften Musik-Tonträger BRD 1999 (Gesellschaft für Konsumforschung 1999, zit. nach Tresp 2001)

Um die Musikpräferenzen von Kindern inhaltlich bestimmen zu können, eignen sich die sogenannten „Hitlisten“ der Konsumforschungsinstitute. Als Beispiel sei hier Tabelle 3 dargestellt, aus der hervorgeht, welche Tonträger im Jahr unserer Befragung am meisten an Kinder verkauft wurden. Auch wenn die konkreten Inhalte einem raschen Wandel unterliegen, so lässt sich an solchen Statistiken beispielsweise ablesen, dass für Kinder offenbar ein spezielles Angebot an Musik existiert, das weder der Gruppe der Kinderlieder, noch den Pop-Charts zugeordnet werden kann. Zu dieser vielleicht als „Kids-Musik“ zu titulierenden Gruppe gehören Interpreten wie die Schlümpfe, die Diddl-Maus, Käpt'n

Blaubär und diverse Disney-Produktionen. Bei den älteren Kindern fällt auf, dass sie Sampler mit Liedern verschiedener Interpreten bevorzugen. Dies spricht für eine relativ große Offenheit dieser Altersgruppe sowie möglicherweise für ein Bedürfnis nach Überblick und Orientierung.

Auch in zahlreichen musikwissenschaftlichen Untersuchungen wurden die Präferenzen von Kindern ermittelt (Trepte 1996, Troué/Bruhn 2000), wobei kritisch angemerkt werden muss, dass solche Befragungen mit großen methodischen Problemen belastet sind. Werden den Probanden musikalische Genrebezeichnungen zur Bewertung vorgelegt, so ist nicht sicher, ob ein einheitliches Begriffsverständnis vorliegt. Greift der Forscher dagegen auf einen sogenannten „klingenden Fragebogen“ zurück, bei dem die Probanden konkrete Musikausschnitte hören und bewerten sollen, so ist nicht sicher, welches Merkmal der erklingenden Musik für die Bewertung ausschlaggebend war. Sabine Trepte (1996) hat in ihrer Studie $n = 216$ Grundschulkindern einen klingenden Fragebogen vorgelegt und kommt zu dem Ergebnis, dass das allgemeine Hauptinteresse der Kinder der Dancefloor- und Techno-Musik gilt. Volkstümliches und Rockmusik sprechen sie weniger an. Jüngere Grundschüler bevorzugen spezielle, meist von Liedermachern für Kinder produzierte Musik eher als ältere Kinder. Deutsch- und englischsprachige Musik wird gleichermaßen angenommen.

Leider sind in der Literatur immer wieder Beispiele zu finden, in denen Autoren versuchen, allein aus den genannten Präferenzen bestimmte Schlüsse über das allgemeine, vermeintlich problematische Musikverhalten von Kindern und Jugendlichen zu ziehen (besonders Wiechell 1975 und 1977). Obwohl Klaus-Ernst Behne bereits 1986 in seinem Buch „Hörertypologien“ belegen konnte, dass es keinen geradlinigen Zusammenhang zwischen musikalischen Präferenzen und verschiedenen Strategien des Hörens gibt (z. B. kompensatorisches, emotionales und distanzierendes Hören), wird die Bevorzugung von Populärmusik auch heute noch häufig mit einer defizitären Art zu hören in Verbindung gebracht (Brünger 1993, Bastian 1999, Kreutz 2001).

Um fundiertere Aussagen zu strukturellen Merkmalen des Präferenzbildungsprozesses treffen zu können, erweisen sich eigentlich erst solche Untersuchungen als brauchbar, in denen zusätzliche Variablen erhoben wurden. In den zahlreichen seit etwa den 70er Jahren publizierten Studien zur Präferenzentwicklung hat sich dabei – neben den Variablen „Sozialstatus“, „Geschlecht“ und „Persönlichkeit“ – insbesondere die Variable „Alter“ als wichtige Determinante des Musikgeschmacks herausgestellt.

Obwohl, wie Klaus-Ernst Behne (1993) betont, im ersten Lebensjahrzehnt zunächst die „Sozialisation in die Eigenarten der westlichen Musik“ (S. 345) im Vordergrund steht, lassen sich auch bei 5- bis 10-Jährigen bereits Auswahlprozesse und klare Orientierungen innerhalb des verfügbaren Musikangebots feststellen: Sowohl A. P. Montgomery (1996) als auch Hubert Minkenberg (1991) beobachten

beispielsweise eine mit zunehmendem Alter ansteigende Bevorzugung von Popmusik. Gleichzeitig nimmt die Vorliebe für Kinderlieder und klassische Musik kontinuierlich ab. Einen leichten Aufschwung für klassische Musik mit einem gleichzeitigen leichten Abschwung für U-Musik konnte Minkenberg bei 6- bis 7-Jährigen verzeichnen. Ab etwa 8 Jahren dominieren dann jedoch eindeutig popmusikalische Orientierungen.

Einen guten Überblick zu den Theorien des Wandels von musikalischen Präferenzen gibt Gembris (1998, S. 337-371). Als Erklärung für den sich mit dem Alter ändernden Geschmack bieten sich mehrere Möglichkeiten an:

Zum einen können äußere Faktoren angeführt werden. Mit zunehmendem Alter wachsen Kinder in immer neue soziale Zusammenhänge hinein. Abgesehen vom Einfluss der Medien ist für Kinder zunächst der Einfluss der Eltern und Lehrer bestimmend. Mit Eintritt in die Adoleszenz werden diese jedoch von Gleichaltrigen und ihren Jugendkulturen abgelöst. Im Erwachsenenalter wird schließlich zu eigenen, individualisierten Musikvorlieben gefunden (Gembris 1998, S. 348). Minkenberg erklärt dementsprechend die oben erwähnten Geschmacksveränderungen von 6- bis 7-Jährigen mit dem Schuleintritt, der häufig mit dem Kennenlernen neuer Lieder und Stücke einhergeht. Nicole Troué und Herbert Bruhn (2000) haben versucht, den Zeitpunkt des Übergangs zwischen Eltern- und Peerorientierung unter Viert-, Fünft- und Sechstklässlern empirisch zu ermitteln. Sie kommen jedoch zu dem Ergebnis, dass bereits 9- bis 11-jährige Schüler Präferenzen zeigen, die von den Eltern vollständig losgelöst sind. Insofern steht in Frage, ob das Alter des Übergangs noch früher liegt oder ob sich Geschmacksdifferenzen zwischen Eltern und Kindern überhaupt aus einem entwicklungsbedingten Übergang erklären lassen. Troué und Bruhn äußern die Vermutung, dass die geringe Akzeptanz der elterlichen Musik eher mit einem grundsätzlichen Abgrenzungsbedürfnis der Kinder zu tun haben könnte (Troué/Bruhn 2000, S. 85).

Gembris weist zudem darauf hin, dass sich in der Variable „Alter“ Einflüsse des Älterwerdens mit Einflüssen der chronologischen Zeit und der Generationszugehörigkeit vermischen (Gembris 1998, S. 347). Die in Querschnittsuntersuchungen feststellbaren Geschmacksunterschiede zwischen Altersgruppen lassen sich demzufolge auch damit erklären, dass jede Generation durch andere zeitgeschichtliche Gegebenheiten geprägt wird.

Neben dem äußeren Einfluss der Sozialisationsinstanzen mögen aber auch in der Person liegende Altersfaktoren, wie z. B. musikalische Fähigkeiten und musikalisches Wissen, Lebenserfahrungen und reifungsbedingte Bedürfnisse eine Rolle spielen. In mehreren Studien konnte nachgewiesen werden, dass bei verschiedenen Altersgruppen unterschiedliche Funktionen und Hörweisen im Vordergrund stehen (Dollase/Rüsenberg/Stollenwerk 1986, Mende 1991, Lehmann 1994, Behne 1997).

Beispielsweise ist bei Kindern und Jugendlichen das Bedürfnis nach physisch-motorischem Mitvollzug der Musik stark ausgeprägt, während mit zunehmendem Alter auch Entspannung in der Musik gesucht wird. Die kindliche Lust nach Bewegung und Tanz mag erklären, warum Kinder ab der dritten Klasse Musikstücke mit schnellen Tempi gegenüber langsamen statistisch signifikant bevorzugen (Montgomery 1996, LeBlanc/McCrary 1983).

Was das Thema „musikalische Toleranz“ betrifft, schneiden Kinder im Vergleich zu anderen Altersgruppen sehr gut ab. In zahlreichen Studien wird Kindern übereinstimmend eine sogenannte „Offenohrigkeit“ attestiert, was so viel heißt wie Offenheit gegenüber neuer und unbekannter Musik (de la Motte-Haber/Jehne 1976, Hargreaves 1982, Meiners 1994, Trepte 1996). Im Verlauf der Grundschulzeit bzw. mit Beginn der Pubertät verringert sich diese Toleranz enorm, im frühen Erwachsenenalter nimmt sie wieder zu, bis sich im höheren Alter wieder rigide Haltungen ausbreiten (LeBlanc/Sims/Siivola/Obert 1996, Dollase/Rüsenberg/Stollenwerk 1986).

2.4.2.3 Singen

Singen gilt als natürliche musikalische Ausdrucksform des Menschen und ist insbesondere in der Kindheit eng mit der sprachlichen Entwicklung verwoben (Stadler-Elmer 2002). Aufgrund der dem Sprechen ähnlichen Eigenschaft des Singens, unabhängig von materiellen Voraussetzungen jederzeit nebenbei in unterschiedlicher Intensität realisierbar zu sein, fallen formale Abgrenzungen von Singaktivitäten allerdings schwer, so dass Befunde über Singhäufigkeiten und bevorzugte soziale Settings des Singens kaum gültig zu erheben sind. Den meisten Studien liegt ein traditionelles Verständnis von Singen zugrunde, wonach es sich dabei um die vokale Reproduktion von vollständigen Liedern handelt. Aktivitäten wie das Mitsingen zu Medienmusik oder das Vor-sich-hin-Summen bleiben in Studien zumeist unberücksichtigt. Qualitative Aspekte des Singens werden in erster Linie mit Fragen nach dem gesungenen Repertoire zu beantworten versucht.

Verbreitung, Häufigkeit, Beliebtheit des Singens

In allgemeinen repräsentativen Umfragen zum Freizeit- oder Konsumverhalten von Kindern wird das Singen meist nicht berücksichtigt (vgl. Jakoby 1996, S. 29), vermutlich weil es aufgrund seiner schlechten Abgrenzbarkeit nicht so recht zu den üblichen „Hobbys“ gezählt werden kann. Eine Ausnahme hierbei bildet nur das Chorsingen. Informationen zum Ausmaß und zur Häufigkeit des Singens lassen sich daher nur Studien mit musikbezogenem Fokus entnehmen, in denen jedoch meist ein Vergleich zu anderen Tätigkeiten fehlt und deren Repräsentativität manchmal aufgrund geringer Stichprobengrößen eingeschränkt ist.

Aus der Repräsentativbefragung „Die Deutschen und die Musik“ des Instituts für Demoskopie Allensbach im Auftrag der Zeitschrift Stern (1980, S. 10) geht hervor, dass 20 % der 10- bis 13-jährigen Kinder angeben, in einem Chor oder einer anderen Gruppe zu singen. Unter den von Peter Brünger (1993) befragten $n = 1379$ Schülern der 8. und 9. Jahrgangsstufe verschiedener Schultypen sind nur 7 % Mitglied in einem Chor. Allerdings singen viele Jugendliche offenbar in Jugendgruppen: 23 % singen dort oft, 24 % bei entsprechender Stimmung, und 22 % singen in solchen Gruppen beim Hören toller Musik. 27 % behaupten dagegen, sie hätten keine Lust zum Singen (S. 265).

Was den Musikunterricht betrifft, so stellt Brünger fest, dass zwar 57 % der Jugendlichen welchen erhalten, aber 15 % davon angeben, dort „nie“ zu singen. 46 % singen „manchmal“ im Musikunterricht, 12 % „sehr viel“ (Brünger 1993, S. 265). In einer Studie von Walter Scheuer (1988) erklärten 11 % der befragten Schüler, ausschließlich in der Schule zu singen (S. 240) – ein Ergebnis, das die Wichtigkeit des schulischen Singens unterstreicht.

Für das Singen im familialen Zusammenhang lassen sich der Untersuchung von Brünger folgende Daten entnehmen: 16 % der Jugendlichen bejahen die Frage, ob in ihren Familien gern und viel gesungen wird. 45 % geben an, dass ihre Familien nur zu Lautsprechermusik singen. Bei 36 % der Schüler werden in der Familie Weihnachtslieder gesungen. 28 % geben an, dass in ihren Familien überhaupt nicht gesungen wird. Bedenkliche 8 % stimmen der Aussage zu, man würde in ihrer Familie für das Singen ausgelacht (S. 263). Dieser Befund stützt die kulturpessimistische These, dass Singen heute nicht selten als peinlich empfunden wird (vgl. Kapitel 2.1.2).

Ernst Klusen (1974) hat herausgefunden, dass gut 44 % der von ihm befragten $n = 344$ 14- bis 24-Jährigen „oft“ und 58,4 % „zuweilen“ allein für sich singen (S. 97). Deutlich weniger sind es unter den von Scheuer (1988) befragten 13- bis 15-jährigen Jugendlichen, von denen 24 % „mindestens einmal täglich“ und 26 % „gelegentlich“ singen (S. 240). Letztere Verteilung wird von Brünger in etwa bestätigt, in dessen Stichprobe 16 % „täglich/oft“ und 36 % „manchmal“ singen. 37 % singen jedoch „fast nie“ und 11 % „grundsätzlich nie“ (S. 269). Da die Alterszusammensetzung der Stichproben von Klusen und Brünger bzw. Scheuer jedoch recht unterschiedlich ist, lassen sich aus der sich hier andeutenden Abnahme des Singens in neuerer Zeit keine eindeutigen Schlüsse ziehen. Zudem scheitert ein Vergleich daran, dass in keiner der Untersuchungen in den Fragebögen genau definiert wurde, welche Art des Singens genau gemeint ist.

Über die Beliebtheit des Singens gibt einzig die Studie „Kinder und Medien 1990“ (Klingler/Groebel 1994) ein wenig Aufschluss, in der Kinder um freie Antworten auf die Frage nach ihrer Lieblingstätigkeit gebeten wurden. Dass dabei jedoch nur 1 % der befragten 3600 Kinder im Alter von 6 bis 13 Jahren

„Singen, Chor“ nannten (S. 53)⁴, ist vermutlich weniger ein Indiz für die geringe Beliebtheit des Singens als vielmehr für die Tatsache, dass Kinder das Singen nicht so recht als eigenständige Tätigkeit klassifizieren.

Zu der weit verbreiteten These, dass die Freude am Singen bei Kindern und Jugendlichen mit zunehmendem Alter abnimmt, lassen sich folgende empirische Ergebnisse finden: In einer von Günther Noll an Kindergärten durchgeführten Studie zur Musikalischen Früherziehung geben 91 % der Eltern an, dass ihr Kind gern singt (Noll 1980, zit. nach Noll 1987, S. 311). Im Gegensatz jedoch zu der u. a. von Rolf Oerter formulierten Behauptung, dass das Singen der Kinder mit Schuleintritt abrupt aufhört (Oerter 1995, S. 22), geht aus der Studie von Karl Graml und Walter Reckziegel (1982, S. 132) hervor, dass die Singfreude der Kinder vom Kindergarten an bis zur dritten Klasse kontinuierlich hoch ist: Der Prozentsatz der Eltern, die angeben, dass ihr Kind Spaß am Singen hat, bewegt sich in dieser Altersspanne stets zwischen 90 und 95 %. Erst bei den Viertklässlern sinkt der Wert abrupt auf 73,8 %, was möglicherweise auf die beginnende Pubertät der Kinder zurückzuführen ist. Graml und Reckziegel verzichteten leider auf eine Erklärung. Mit zunehmendem Alter sinkt zwar der Prozentsatz immer weiter nach unten, beachtenswert ist jedoch, dass in den 9. Klassen immerhin noch 66,7 % der Jugendlichen nach Aussage ihrer Eltern gerne singen. Von einem vollständigen Verlust der Singfreude kann also – zumindest 1970, als diese Daten erhoben wurden – keine Rede sein, wenngleich die Altersabhängigkeit sehr deutlich ist.

Bestätigt wird diese Tendenz übrigens auch durch Josef Eckhardt und Helmut E. Lück, die Jugendliche danach fragten, was sie im Musikunterricht *nicht* so gerne machen. Im 5. Schuljahr wurde von 5 % das Singen genannt, im 9. Schuljahr waren es 25 % der Jugendlichen, die sich negativ zum Singen äußerten (Eckhardt/Lück 1976).

Fragt man die Lehrer, so stimmen nur 17 % der Aussage zu: „Meine Schüler singen in der Regel mit Begeisterung“. 69 % sind allerdings der Meinung, dass sich die Schüler, wenn sie die Begeisterung zum Singen schon nicht selbst mitbringen, zumindest dafür begeistern lassen (Brünger 2002, S. 88).

Ein letzter Befund betrifft zwar nicht direkt die Beliebtheit des Singens, aber ermöglicht eine Einschätzung darüber, welchen Stellenwert das Singen im kindlichen Konzept von Musik besitzt. Aus der qualitativen Studie von Kleinen/Schmitt (1991), in der von Kindern gemalte Bilder zum Thema „Musik verbindet“ ausgewertet wurden, geht hervor, dass das Singen bei den Grundschulern die am zweithäufigsten dargestellte musikbezogene Aktionsform ist (S. 164/165). Auf 18,7 % der Bilder sind

⁴ Die Lieblingstätigkeit, die am meisten genannt wurde, ist übrigens das Spielen (46 %), gefolgt vom Fernsehen (34 %) und Fahrradfahren (28 %) (Klingler/Groebel 1994, S. 53).

Singsituationen zu sehen, während auf 30,7 % der Bilder das Instrumentalspiel, auf 16,5 % das Musikhören und auf 12,2 % das Tanzen dargestellt ist. Interessanterweise wurde das Singen überwiegend im poplarmusikalischen Zusammenhang dargestellt (92 Bilder), seltener im traditionellen Setting (60 Bilder, S. 161), was ein Indiz dafür ist, dass die durch die Popular- und Medienkultur vermittelten Singaktivitäten auf die Entstehung von Bedeutung des Singens Einfluss nehmen.

Situationen, Arten, Funktionen des Singens

Wie oben bereits angedeutet, mangelt es den Häufigkeitsanalysen zum Thema Singen nicht selten an einer Spezifikation dessen, welches Singen eigentlich genau gemeint ist. So mag beispielsweise die These, dass das Singen der Kinder bei Schuleintritt abrupt aufhört, möglicherweise ihre Gültigkeit haben, wenn man sie nur auf das unbefangene erfinderische Vor-sich-hin-Singen der Kinder bezieht. Der Musikpsychologe Heiner Gembris stellt in seinem Buch „Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung“ fest, dass die Entwicklung des Singens im Schulalter eine neue Richtung nimmt (1998, S. 330/331). Sich auf Lyle Davidson (1994) berufend, weist Gembris darauf hin, dass sich der vermeintliche Verlust an Kreativität in diesem Altersabschnitt auch als sinnvoller Wandel interpretieren lässt: Nachdem die Kinder die Tonalität ihres Kulturraums sicher beherrschen, werden die eigenen Lied-Erfindungen zurückgedrängt von dem Bestreben, sich das konventionelle Repertoire an Liedern anzueignen und damit die Grenzen des eigenen Tuns zu erweitern. Auch im Schulalter wird also weiter gesungen, allerdings möglicherweise strukturierter als zuvor.

Im Detail ist jedoch die Frage, in welchen Situationen und in welcher Weise Schulkinder singen, bisher weitgehend unbeantwortet. Da sich die gesanglichen Fähigkeiten im Alter von acht bis zehn Jahren kaum von jenen ungeübter Erwachsener unterscheiden und die stimmliche Entwicklung daher als weitgehend abgeschlossen gilt (Davidson 1994, p. 112), existieren nur sehr wenige musikpsychologische Studien, die sich dem Singen im Schulalter widmen. Dabei wäre es von großem Interesse zu erfahren, wie Kinder mit ihren nun mehr oder weniger ausgereiften Fähigkeiten umgehen, z. B. in welcher Art, in welchen Situationen und mit wem sie am meisten und am liebsten singen.

Einen etwas unbeholfenen Eindruck macht in diesem Zusammenhang Brüngers Frage „Singst du lieber hoch oder tief?“ (Brünger 1993, S. 270), mit der er versucht, etwas über den von den Jugendlichen praktizierten Gesangsstil herauszufinden. Dass 8 % gern hoch, 11 % lieber tief und 47 % am liebsten in der Mitte singen, ist ein relativ belangloses Ergebnis. Etwas interessanter ist dagegen, dass 29 % der Jugendlichen ankreuzen, dass sie nicht wüssten, was ihnen am besten liegt. Ein Gefühl für die eigene Stimmlage ist bei vielen Jugendlichen offenbar nicht vorhanden.

Was die Singsituationen betrifft, so wurde von Brünger sowohl nach verschiedenen sozialen Zusammenhängen als auch nach verschiedenen Orten und verschiedenen begleitenden Tätigkeiten

des Singens gefragt, die jeweils bejaht oder abgelehnt werden konnten. Für sich allein zu singen bejahten 58 % der befragten Jugendlichen, zu Hause mit Eltern, Geschwistern und Freunden zu singen 17 %, in Jugendgruppen 16 %, mit Freunden 28 %, im Chor 10 %, bei Festen 33 %, in der Disko 25 % und beim Musikhören 75 % (Brünger 1993, S. 269/270). Ergänzend gaben die Jugendlichen freie Antworten, in denen das Singen in der Badewanne, in der Küche, beim Gitarre- und Klavierspielen, im Stadion, bei Autofahrten, im Gefühl von Freude, beim Arbeiten, auf Konzerten und in Bands erwähnt wurde. An dieser Auflistung zeigt sich, dass das Singen viele Lebensbereiche durchzieht.

Welche sozialen Zusammenhänge den Schülern für das Singen am angenehmsten sind, wurde mit der Frage „Wenn du mal Lust hast zu singen, wie möchtest du es dann am liebsten tun?“ ermittelt. 15 % antworteten „möglichst allein“ singen zu wollen, 8 % „allein, aber nur mit Begleitung“, 61 % kreuzten an „ich singe meistens, wenn ich Musik höre“, und 11 % gaben an, am liebsten „nur gemeinsam mit anderen“ zu singen (Brünger 1993, S. 271). Bemerkenswert ist, dass in Klusens Befragung (1974, S. 77) die Altersgruppe der 14- bis 24-Jährigen nur zu 5 % angibt, bevorzugt allein „für sich“ zu singen. Die meisten Befragten präferieren in dieser Studie dagegen gemeinsame Singsituationen, nämlich in Gesellschaft (27 %), in der Familie (3 %), in der Kirche (1,7 %) und im Zusammenhang mit Urlaub, Fahrt und Ausflug (33 %). Der Vergleich dieser beiden Untersuchungen könnte als Hinweis darauf verstanden werden, dass sich Singen in den letzten Jahrzehnten zunehmend individualisiert hat, gemeinsames Singen weniger üblich ist und vom Singen zum Lautsprecher abgelöst wurde.

Hubert Minkenberg hat in seiner Längsschnittstudie über das „Musikerleben von Kindern“ (1991) die Entwicklung der bevorzugten Sozialzusammenhänge des Singens in der Altersphase von 5 bis 10 Jahren untersucht. Dabei stellte sich heraus, dass während des gesamten Untersuchungszeitraums etwa ein Drittel der Versuchsteilnehmer angaben, am liebsten allein zu singen, wobei es etwa mit Schuleintritt kurzzeitig sogar mehr als 40 % waren, die diese Form bevorzugten – möglicherweise als Reaktion auf die von der Schule geforderten und zunächst ungewohnten engen Vorgaben beim Singen. Während die Eltern als Mitsänger nach und nach unattraktiver werden, ist beim Singen mit Freunden eine deutliche Zunahme der Beliebtheit zu beobachten: Im Vorschulalter nur von knapp 15 % der Kinder genannt, ist der Freundeskreis bereits ab der zweiten Klasse die von den meisten Kindern bevorzugte Sozialform für das Singen und wird von nahezu 45 % der 7-Jährigen als solche genannt.

Hinweise auf eine etwaige Scham zu singen gibt es in dieser Altersspanne nicht. Minkenberg stellt sogar ausdrücklich heraus, dass die Kinder im gesamten Untersuchungszeitraum keinerlei Scheu beim Singen zeigten, wenn sie bei den jährlichen Besuchen des Forscherteams gebeten wurden, ganz allein etwas vorzusingen (Minkenberg 1991, S. 253).

Während die quantitativen Studien also nur wenige situative Aspekte des Singens erfassen und daher nur ein unbefriedigendes Bild liefern, sind qualitative Studien zwar rar, geben aber Zeugnis von der Fülle existierender Umgangsformen: In der Beschreibung ihres eigenen kleinen Sohnes weist beispielsweise Erika Funk-Hennigs auf die Variationsbreite des Umgangs mit Musikkassetten hin: Das Singverhalten reicht von Vor-sich-hin-Trällern von Liedern, über die Bildung von Verknüpfungen mit anderen bekannten Versionen des Liedes bis hin zum bewussten Einüben von Texten und Melodien (Funk-Hennigs 1987, S. 387).

In volkskundlichen Studien wird gelegentlich das Singverhalten in bestimmten eingrenzenden Situationen untersucht. Helmut Segler kommt beispielsweise in seinen Studien über „Tänze der Kinder in Europa“ (1990) zu dem Ergebnis, dass es „als primäre Erfahrungen keine Trennung der einzelnen Phänomene Sprache – Musik – Tanz“ gibt. Laut und Bewegung stehen bei Kindern stets in einem engen Zusammenhang (Segler 1987, S. 279). In einer anderen Studie haben Bartmann und Schobeß (1987) den Brauch des Martinssingens in Ostfriesland untersucht. Durch teilnehmende Beobachtung kamen sie zu dem Ergebnis, dass Musik hier „als zweckorientierte Kommunikation zu verstehen“ sei (S. 357). Die Kinder beherrschen die Lieder kaum mehr, der „Zauber alter Weisen beim Martinssingen“ sei der „handfesten Magie von Süßigkeiten“ gewichen (S. 361). Obwohl es sich hier nur um zwei Beispiele handelt, so wird doch deutlich, dass sich die Beziehung von Kindern zum Singen aus einer Vielzahl von Facetten zusammensetzt, wie z. B. bei Segler die Verknüpfung von Gesang und Bewegung und bei Bartmann und Schobeß die Zweckorientierung des Singens. Ein gültiges Gesamtbild über das Singverhalten der Kinder steht noch aus.

Campbell (1998) gelangt durch ihre Beobachtungen und Gespräche mit Kindern über das Singen zu den bisher wohl tiefgehendsten Einsichten über die kindliche Beziehung zum Singen. Sie kommt in ihrer Untersuchung zu folgenden Ergebnissen: Alle Kinder singen oder summen – selbst wenn sie von sich meinen, nicht gut singen zu können. Sie beschreiben es durchgehend als freudvoll. Kinder empfinden Singen als etwas sehr Intimes, darum singen sie auch nicht so gern vor Klassenkameraden vor, sondern lieber in vertrauteren Zusammenhängen, z. B. beim Spielen und mit Freunden. Dies tun sie aus sozialen Gründen oder zur emotionalen Entspannung. Zwar bevorzugen die Kinder zum Singen andere Lieder als frühere Generationen und haben sich so sehr an die Medienbegleitung gewöhnt, dass sie das Singen ohne Medien als steif empfinden; dennoch hat das Singen aber noch immer große Bedeutung für sie (p. 188). Die meisten Kinder singen schön, spontan und häufig (p. 199). Viele unterscheiden sprachlich zwischen Singen und Musik. Campbell erklärt diese Besonderheit damit, dass Singen ein so persönlicher Ausdruck ist, dass es nicht mit dem Musizieren auf Instrumenten vergleichbar ist (p. 199). Eine weitere Entdeckung Campbells ist, dass Kinder Lieder in ihrem Innern sammeln, weshalb sie ihr Buch „Songs in their Heads“ genannt hat. Gelegentlich singen die Kinder

diese Lieder laut, manchmal üben sie sie leise. Die Kinder warten regelrecht auf eine Chance, die Lieder mit anderen zu teilen. Sie freuen sich, wenn sie ein Lied zu einem Geschenk machen können (p. 201) und bringen gern anderen ihre Lieder bei (p. 200).

Was die Funktionen des Singens betrifft, so unterscheidet Heinz Lemmermann (1977) fünf grundlegende Motive bzw. „Antriebe“, die möglicherweise auch auf Kinder zutreffen (S. 187):

1. Singen als lustbetonter Ausdruck sinnlichen Wohlbehagens,
2. Singen als Entlastung und Ablenkung,
3. Singen als Kompensation,
4. Singen als individuelles Mitteilungsbedürfnis und
5. Singen als Solidarisierungsmittel.

Rolf Oerter, der sich mit dem improvisatorischen Singen als Spiel befasst hat, kommt zu der Einschätzung, dass das Singen „dem Aufbau und der Unterstützung von Spielhandlungen und somit der damit verbundenen Lebensbewältigung“ dient (Oerter/Bruhn 1998, S. 334), was manchmal an Liedtexten zu erkennen ist.

Bevorzugte Musik zum Singen

Was singen Kinder? Ernst Klusen (1974, S. 51) hat die Mitglieder seiner Stichprobe gefragt, wo sie die ihnen bekannten Lieder gelernt haben. Dabei stellte sich heraus, dass die Schule einen immensen Einfluss auf das aktive Liedrepertoire hat: 51,6 % der bekannten Lieder wurden dort gelernt, weitere 34,5 % der Lieder kannten sie aus Gruppen und Vereinen, nur 4,3 % stammten aus dem familialen Umfeld. Daraus lässt sich schließen, dass das Singen in der Familie offenbar auf Anregungen von außen angewiesen ist. Außerdem stellt Klusen fest, dass die meisten Lieder, die den Erwachsenen bekannt sind, in einem Alter von unter 14 Jahren erlernt wurden. Einige weitere hatten sie im Jugendalter kennen gelernt, danach kamen offenbar kaum noch neue Lieder hinzu (S. 49).

Wenn die Schule für die Bildung eines Repertoires so wichtig ist, mag es von Interesse sein, welche Sorte von Liedern dort eigentlich gelehrt und gesungen wird. Einer Lehrerbefragung von Brünger zufolge (Brünger 2002, S. 89) sind dies in abnehmender Häufigkeit Neue Kinderlieder, Lieder anderer Länder, Deutsche Volkslieder, Lieder aus dem Popbereich sowie Sprechverse und Stimmimprovisationen.

Was die subjektiven Singpräferenzen der Kinder im Entwicklungsverlauf betrifft, so hat Minkenberg (1991) folgende Tendenzen festgestellt: In allen untersuchten Altersstufen sangen die Kinder am liebsten Kinderlieder vor. Allerdings sank deren Anteil stetig von 78 % bei den 5-Jährigen auf 42 % bei den 8- bis 10-Jährigen. Bei Volksliedern war aufgrund der Anregungen durch die Schule eine

entgegengesetzte Entwicklung festzustellen. Zudem wurden in der Gruppe der 8- bis 10-jährigen vermehrt Schlager gesungen. Der Prozentsatz der Lieder aus dem Bereich der klassischen Musik und der Anteil der Improvisationen lag in keiner Altersstufe über 9 % und im Durchschnitt nur bei 4 % (Minkenberg 1991, S. 253). Letzteres Ergebnis bedeutet aber nicht, dass Improvisationen nur in begrenztem Maße stattfinden, sondern zeigt nur, dass sie für die Kinder nicht zum Vorsingen in einer Befragungssituation infrage kommen.

In der volkskundlichen Forschung hat man sich in der Vergangenheit unter dem Stichwort „Kinderliedforschung“ in erster Linie damit befasst, die Texte der für Kinder geschriebenen und der von Kindern gesungenen Lieder zu analysieren (Noll 1987, S. 305). Erst in jüngster Zeit werden Forderungen laut, auch die musikalischen Elemente einzubeziehen. Daneben nennt Noll eine Reihe soziologisch ungeklärter Fragen zum Singrepertoire von Kindern, z. B. welche Konstanten zu beobachten sind und wie sich neue Kinderliederrepertoires herausbilden und verbreiten (S. 311).

2.4.2.4 Tanzen

Von den vier in dieser Arbeit behandelten musikalischen Aktivitätsbereichen ist das Tanzen bzw. das Bewegen zu Musik derjenige, über den am wenigsten Erkenntnisse vorliegen. Wie Ulrich Günther (1990) zeigt, steht das Thema sowohl in der musikpädagogischen als auch in der musikwissenschaftlichen Aufmerksamkeit eher am Rande, wenngleich seine Wichtigkeit vielerorts betont wird (z. B. Müller 1990). Eine Erklärung für die Vernachlässigung könnte darin liegen, dass sich das Tanzen vom Musizieren und Singen strukturell stark unterscheidet: Zwar drückt man sich auch beim Tanzen musikalisch aus, es wird aber keine Musik produziert. Dementsprechend gilt das Tanzen nur bedingt als ein Zielfeld musikalischer Erziehung und wird häufig nur als Mittel zur Entwicklung musikalischer Grundfertigkeiten angesehen. Tanzen hat seinen Ort in erster Linie im Grundmusikalisierungsbereich (Kindergarten, Musikalische Früherziehung, Grundschule); für das Tanzen älterer Altersgruppen fühlen sich eher Sport- und Tanzschullehrer als Musikpädagogen zuständig. Musikwissenschaftler überlassen dieses Thema daher lieber anderen Forschungsdisziplinen, wie z. B. der musikalischen Volkskunde und der Jugendforschung.

Verbreitung, Häufigkeit, Beliebtheit des Tanzens

Repräsentative Daten über die Verbreitung und Häufigkeit des Tanzens in der Bundesrepublik sind leider kaum zu finden. Einzig aus dem Kindersurvey von Christiane Strzoda und Jürgen Zinnecker (1996) geht hervor, dass 7 % der Kinder auf die offene Frage nach Hobbys das Tanzen nannten. Sowohl die Untersuchungen der Medien-, Freizeit- und Konsumforschung als auch die Studien über das

deutsche Musikleben (Institut für Demoskopie Allensbach 1980, Jacoby 1996, Deutscher Musikrat 1999) sparen diesen Bereich jedoch gänzlich aus. Dementsprechend sind Aussagen über den gesellschaftlichen Stellenwert des Tanzens schwer zu treffen. Thesen über Körperfeindlichkeit, Bewegungsmangel und Scham beim körperlichen Ausdruck stehen der Theorie eines neuen Körperkultes und einer neuen Bewegungs- und Fitnesskultur, die sich nicht zuletzt auch in der extremen Betonung des Tanzens von Popstars zeigt, gegenüber. Vermutlich entscheidet letztlich die Definition von Tanzen darüber, zu welcher Gesamtbewertung man kommt.

Aufschluss über das Ausmaß der Tanzaktivitäten von Kindern und Jugendlichen lässt sich nur aus einigen wenigen Studien mit musikpsychologischem oder jugendkulturellem Fokus gewinnen:

In seiner Längsschnittstudie über das Musikerleben 5- bis 10-jähriger Kinder stellt Hubert Minkenberg erstaunt fest, dass in allen Altersgruppen das Tanzen zu Hause sehr beliebt ist, jedoch jeweils höchstens ein Viertel der befragten Kinder im Kindergarten oder in der Schule tanzt (Minkenberg 1991, S. 257). Eine Erklärung für die geringe Tanzpraxis in pädagogischen Einrichtungen kann einerseits in der oben erwähnten Haltung der Musikpädagogik gesehen werden, nicht für das Tanzen zuständig zu sein. Interviews mit Lehrern zeigen jedoch, dass sie – insbesondere im Umgang mit pubertierenden Schülern – auch Hemmungen und Scham empfinden, sich mit der Lerngruppe zu Musik zu bewegen: „Ich fühle mich so beobachtet; es sind Bewegungen, die so fremd sind und die man sonst nicht macht“ (30-jährige Lehrerin, zit. nach Günther 1990, S. 215). Möglicherweise ist es das „Rebellische, Anstößige und Verbotene“, das seit jeher mit dem Tanzen verbunden ist (Koch/Buschmann 1998, S. 93), was die Einbeziehung des Tanzens in pädagogische Institutionen so schwer macht.

Ein weiteres wichtiges Ergebnis aus Minkenbergs Studie ist, dass in allen Altersgruppen jeweils 8 bis 10 % der Kinder als Tätigkeit beim Musikhören das Tanzen angeben (Minkenberg 1991, S. 114, S. 142, S. 166, S. 187, S. 210, S. 240). Angesichts des häufigen Musikhörens heutiger Kinder kann daher vermutet werden, dass auch das Bewegen zu Musik keine Seltenheit darstellt, wenngleich es nicht als eigenständige Tätigkeit wahrgenommen wird.

Viele Musikpädagogen gehen davon aus, dass das Bewegen zu Musik ein grundlegendes Bedürfnis aller Kinder ist. Entwicklungspsychologische Studien zeigen, dass die Beliebtheit des Tanzens in verschiedenen Altersgruppen unterschiedlich stark ausgeprägt ist. Während Kinder im Vorschulalter häufig spontan auf musikalische Reize mit Bewegung antworten, nehmen diese Reaktionen bis zum Ende des sechsten Lebensjahres kontinuierlich ab (Moog 1968, S. 108-110). Minkenbergs Untersuchung (1991) zeigt ebenfalls, dass Kinder im Alter von fünf Jahren zu 77 % und im Alter von fünfeinhalb Jahren zu 90 % gern zu Hause tanzen (S. 93 und S. 123); unter den 6- und 6 ½-Jährigen sind es dagegen nur noch 55 % bzw. 45 % (S. 149, S. 174). Minkenberg erklärt dies damit, dass mit

dem Schuleintritt eine erhöhte Konzentration auf die Feinmotorik von den Kindern gefordert wird, so dass grobmotorische Bewegungen zunächst in den Hintergrund treten (S. 257). Interessanterweise scheint es danach jedoch erneut eine Wende in der Beliebtheit des Tanzens zu geben: 7- bis 10-Jährige tanzen zu rund 60 % gern zu Hause (S. 195, S. 219). Dieser Verlauf lässt sich übrigens auch an der Anzahl der in verschiedenen Altersgruppen gemalten Tanzbilder in der Kinderbilder-Studie von Kleinen/Schmitt nachvollziehen (1991).

Darüber hinaus wird insbesondere Jugendlichen zugeschrieben, dass sie gern tanzen. Einige Autoren behaupten sogar, es sei die Jugend, „die zur Erhaltung einer Tanzkultur überhaupt beiträgt“ (Koch/Buschmann 1998, S. 93). Bestätigt wird das jugendliche Interesse am Tanzen durch die Allensbach-Studie „Die Deutschen und die Musik“. Das untersuchte Item, das das Tanzen thematisiert, lautet: „Es gibt Musik, zu der ich einfach tanzen muss“ (Institut für Demoskopie Allensbach 1980, S. 30). 31 % der 10- bis 13-Jährigen stimmen diesem Statement zu, unter den 14- bis 20-Jährigen sind es 40 %, unter den 20- bis 30-Jährigen 43 %, danach nehmen die tänzerischen Reaktionen auf Musik langsam wieder ab.

Seltsamerweise sind es in der Untersuchungsgruppe von Scheuer (1988) nur 27 % der befragten n = 1435 13- bis 15-jährigen Jugendlichen, die bei der Frage nach ihren besonders gern ausgeübten Freizeitaktivitäten das Tanzen ankreuzten. Möglicherweise tanzen Jugendliche zwar gern, aber nehmen dies nicht als eigenständiges Hobby wahr. Neben Musikhören, Zusammensein mit Freunden, Sport, Lesen, Fernsehen u. ä. stellt es daher eine weniger beliebte Aktivitätsform dar.

Situationen, Arten, Funktionen des Tanzens

In Bezug auf das Tanzen in unserer Gesellschaft kommen Koch und Buschmann zu dem Schluss, dass „die traditionelle Vielfalt der Anlässe geschwunden ist“ und dass das Tanzen außer unter Jugendlichen „nur noch in Vereinen oder edukativen Einrichtungen, jedenfalls außerhalb des alltäglichen Lebens hinter geschlossenen Türen und Mauern stattfindet“ (Koch/Buschmann 1998, S. 93). Zu einem weitaus positiveren Bild gelangt dagegen eine Projektgruppe empirischer Kulturwissenschaftler der Universität Tübingen. In ihrer Studie über „Formen alltäglichen Tanzvergnügens“ (Projektgruppe „Tanzen“ 1998) beschreiben sie eine ungeahnte Vielfalt gegenwärtiger Tanzformen, wie z. B. das Tanzen in Tanzcafés, auf Single-Partys, in Kindertanzgruppen, in Jugendzentren, auf der Bühne, das Tanzen orientalischer und afrikanischer Tänze, das Tanzen von Tango Argentino und verschiedenen Volkstänzen sowie das Tanzen auf Breakdance-Wettbewerben und auf Techno-Partys. Je nach Perspektive scheint sich also das Tanzen in unserer Gesellschaft als armselig oder variationsreich bewerten zu lassen. Für Koch und Buschmann ist das in pädagogischen Räumen stattfindende Tanzen kein richtiges Tanzen, denn „das Gefahrenpotential, die Sprengkraft, das Rebellische, das Tänze eigentlich in sich bergen, ist durch eine

festen, zeitliche Begrenzung sowie durch einen struktur- und ablaufbestimmenden Lehrplan mitsamt kontrollierendem Übungsleiter weitgehend gebannt“ (S. 107). Die Beschränkung auf den rebellischen Aspekt erkennt jedoch, dass sich beim Tanzen möglicherweise auch noch andere Erfahrungshorizonte eröffnen können, wie z. B. Entspannung beim meditativen Tanz. Die Existenz verschiedener Tanzformen ist ein Hinweis darauf, dass in ihnen jeweils unterschiedliche Motive bedient werden und sie daher alle ihren spezifischen Wert für die Tanzenden haben.

Was die Formen und Situationen des Tanzens von Kindern betrifft, so gibt die Kinderbilder-Studie von Kleinen und Schmitt (1991) einen ersten Eindruck. Zwar ist das Tanzen mit 12,2 % der am seltensten dargestellte Aktivitätsbereich auf den Bildern (S. 164), dennoch zeigt sich eine gewisse Vielfalt. Auf den Bildern sind Solo-, Paar- und Gruppentänze im häuslichen Zimmer, in öffentlichen Räumen und im Freien sowie Gesellschaftstänze, Diskotanz, Folkloretänze und Ballett dargestellt (S. 31). Das Verhältnis zum Tanz scheint stark von individuellen Erfahrungen in der Familie und durch Schule, Freunde und Fernsehen geprägt zu sein. So lässt sich an den Bildern z. B. erkennen, dass der Malwettbewerb, aus dem die Bilder stammen, zur Zeit von „Dirty Dancing“ und dem Ballettfilm „Anna“ stattfand.

Minkenberg hat darüber hinaus festgestellt, dass viele Kinder angeben, am liebsten allein zu tanzen. Bei den 8- bis 10-Jährigen sind es etwa 30 %, während 25 % es vorziehen, dies gemeinsam zu tun (Minkenberg 1991, S. 232). Die übrigen Kinder wurden dazu nicht befragt, da sie angegeben hatten, nicht gern zu tanzen (s. o.). Leider ist jedoch unklar, ob sich die Optionen „allein“ und „gemeinsam“ auf die Tanzsituation (z. B. allein im Kinderzimmer versus in der Schule) oder auf den Tanzstil (Solo-Tanz versus Paar- und Kreistanz) bezieht. Sollte Ersteres gemeint sein, so ist dies ein Hinweis darauf, dass Kinder außerhalb der Beobachtung von Dritten ein ganz eigenes Betätigungsfeld besitzen, das sich zu erforschen lohnt.

Bemerkenswert ist, dass Patricia Campbell (1998) die einzige Autorin ist, die darauf hinweist, dass Kinder gern Tanzchoreografien einüben und aufführen, insbesondere unter Berücksichtigung der neuesten popularmusikalischen Trends (p. 188). Sehr häufig scheinen sich Kinder zudem unbewusst zu Musik zu bewegen: „Yet far more frequent are the movements they make without even their own awareness of it, as if this rhythmic performance was concretely linked to the music itself.“ (p. 189) Typisch für Kinder sei die kinästhetische Wahrnehmung von Musik, nur unter Einbeziehung des Körpers können Kinder gehörte Musik verstehen und genießen (p. 206).

Die wohl am besten untersuchte Sonderform des kindlichen Tanzens sind die sogenannten „Kindertänze“, deren Sammlung und Systematisierung sich der Volkskundler Helmut Segler mehrere Jahrzehnte lang gewidmet hat (Segler 1990). „Kindertänze“ sind jene Klatsch-, Sing- und Tanzspiele,

die von einer Kindergeneration an die nächste weitergegeben werden. Auch wenn Seglers Aufmerksamkeit nicht dem kindlichen Verhalten, sondern in erster Linie der Beschaffenheit ihrer kulturellen Produkte gilt (Formen, Inhalte, regionale Verbreitung und Variationen), so gibt doch die von Günther Batel ergänzend durchgeführte „Analyse des sozialen Kontextes“ (Batel 1990) Aufschluss über sozialisatorische Zusammenhänge und über die Einbettung dieser Tanzform in den Alltag der Kinder. So zeigt sich, dass sich die meisten der $n = 403$ mit Fragebogen befragten Tänzer von Kindertänzen in der 3. (137) oder 4. Klasse (136) befinden. 8- bis 11-Jährige scheinen also die am stärksten aktive Altersgruppe zu sein. Rund zwei Drittel der tanzenden Kinder sind Mädchen, ein Drittel Jungen (S. 156-157). 157 Kinder geben an, täglich Kindertänze zu tanzen, 41 sogar mehrmals täglich. 121 Kinder tanzen fast täglich, 51 wöchentlich, der Rest seltener (S. 59). Die Tanzaktivitäten dauern meist 15 bis 30 Minuten, manche Kinder geben aber auch an, sich länger als 4 Stunden damit zu beschäftigen. Diese Zahlen sind erstaunlich, allerdings darf nicht vergessen werden, dass die Fragebögen nur an Kinder verteilt wurden, die Kindertänze praktizieren. Welchen Stellenwert diese Tanzform in der gesamten Kindergeneration hat, wird leider nicht ersichtlich.

Besonders interessant ist der soziale Aspekt von Kindertänzen: Die Kinder tanzen überwiegend in Gruppen von 4 bis 8 Kindern (164 Nennungen) oder in noch größeren Gruppen (130 Nennungen). Batel betont, dass die Tänze häufig zur Integration von Außenseitern und Minderheiten führen (Batel 1990, S. 55). Da es einen eindeutigen Handlungsrahmen gibt, sind keine diffizilen Absprachen erforderlich. Trotz der klaren Regeln ist aber eine Variantenbildung möglich.

Da sich beim Tanzen auch Altersgruppen mischen, findet nebenbei eine lebendige Tradierung der Tänze an jüngere Kinder statt. 179 der Kinder geben an, die Tänze von Schulkameraden gelernt zu haben, 143 von Freunden (S. 60). So stellen Kindertänze eine von der Erwachsenenkultur deutlich abgehobene Eigenkultur dar. Überlieferungen erfolgen, „ohne dass sie von der Schule besonders gepflegt, ja überhaupt beachtet würden“ (Segler 1990, S. 5).

Was die Form der Kindertänze betrifft, so hat Segler eine Typologie entwickelt, die „in allen europäischen Ländern bestätigt“ wurde (S. 9). Es gibt z. B. Abzählverse zum Anfangen, Klatschspiele, Kreistänze, Reihentänze, Tänze mit einem Überzähligen, Tänze mit Pantomimen, Tänze in einer langen Kette und Seilspringspiele. Inhaltlich konnte Segler anhand der Auswertung von $n = 769$ Tänzen sechs Themen feststellen, die in ihnen behandelt werden. Diese sogenannten „Meta-Typen“ (S. 65) sind Partnerwahl (47,1 %), Werbung/Streit (5,8 %), Geburt/Tod (6,2 %), Zufall (7,3 %), Schadenfreude (9 %) und ironische Nachahmung (24,6 %). Nach Seglers Ansicht zeigt sich an diesen Ergebnissen, dass die Kindertänze den Kindern zum einen ein spielerisches Probehandeln ermöglichen, zum anderen aber auch „Akte der Befreiung gegen eine sie einengende Umwelt“ darstellen, sei es gegen die Schule oder die Macht der Erwachsenen mit ihren „aufdringlichen Erziehungsabsichten“ (S. 66). Zudem „setzen die

Kinder [beim Tanzen] ein hohes Maß an körperlicher Geschicklichkeit und Intensität des Ausdrucks frei und verschaffen sich auf diese Weise ein äußerst lustbetontes Vergnügen“ (Batel 1990, S. 54). Fraglich ist, was 15 Jahre nach Seglers Untersuchung von dieser bemerkenswerten Tradition der Kindertänze noch übrig ist.

Bevorzugte Musik zum Tanzen

Studien, die gezielt nach den musikalischen Präferenzen zum Tanzen fragen, sind rar. Einzig aus Minkenberg's Studie (1991) geht hervor, dass 56 % der befragten 5-Jährigen überwiegend zu Popmusik und Schlagern tanzen. Nur ein Zehntel der Kinder bevorzugte im Verlauf der Gesamtuntersuchung Stücke aus dem Bereich der klassischen Musik oder Kinderlieder. Allerdings gibt es in der Präferenz von Popmusik mit Schuleintritt einen Bruch: Plötzlich bevorzugen nur noch 20 % der Kinder Popmusik und Schlager zum Tanzen. Vermutlich ist es das Schulrepertoire, das zunächst nachhaltigen Eindruck auf die Kinder hinterlässt – es könnten theoretisch aber auch die Lieder der Kindertänze sein, die die Kinder in der Schule voneinander lernen. Ab 7 Jahren steigt die Bevorzugung von Popmusik zum Tanzen wieder an (S. 194, S. 220).

2.4.2.5 Musizieren

Wo es in der Forschung um das Musizieren von Kindern geht, ist meist das Erlernen von Instrumenten gemeint. Dementsprechend beschränken sich die in Untersuchungen auffindbaren Informationen über das Musizieren von Kindern meist auf den Erhalt von Instrumentalunterricht, die gelernten Instrumente und das Üben sowie auf all jene Bedingungen, die für erfolgreiches Instrumentallernen eine Rolle spielen. Anders als beim Singen und Tanzen finden sich in der Literatur zum Thema Musizieren kaum Beschreibungen selbstbestimmter und nicht speziell auf Fähigkeitserweiterung angelegter Musikaktivität von Kindern. Möglicherweise sind es die engen Definitionen von „Musizieren“ und „Instrumentalspiel“, die vergessen lassen, dass Kinder auch ohne besondere Fähigkeiten mit und auf Musikinstrumenten spielen können.

Verbreitung, Häufigkeit, Beliebtheit des Musizierens

Aus dem Musikalmanach 1999/2000 geht hervor, dass rund 2,2 Millionen Kinder und Jugendliche in Musikschulen, Laienmusikverbänden, schulischen Ensembles, kirchlichen Gruppen, Volkshochschulen und unter Anleitung von Privatmusikerziehern musizieren (Rohlf's 1999, S. 37, Daten von 1995-1997). Im Verhältnis zur Gesamtzahl der Schüler an allgemeinbildenden Schulen von 11,2 Millionen im Jahr 1997 (Rohlf's 1999, S. 4) sind dies rund 20 % der jungen Generation. Auffällig ist jedoch, dass Studien, in denen Kinder und Jugendliche selbst befragt werden, ob sie ein Instrument spielen, zu weitaus

höheren Zahlen kommen: In der Repräsentativbefragung des Instituts für Demoskopie Allensbach (1980, S. 9) sind es 57 % der 10- bis 13-Jährigen, bei Brünger (1993, S. 268) sind es 40 % der Jugendlichen, und bei Minkenberg (1991, S. 259) sind es sogar 70 % der 5- bis 10-Jährigen. Abgesehen davon, dass der Zeitpunkt der Erhebung und die Altersgruppen hier jeweils verschieden sind, kommen die Diskrepanzen zwischen den von öffentlichen Institutionen genannten Zahlen und den Selbstaussagen der Kinder und Jugendlichen vermutlich deshalb zustande, weil es neben den institutionalisierten noch viele andere Arten des Musizierens gibt. Kinder und Jugendliche interpretieren die Frage nach dem Instrumentalspiel anders als Erwachsene: Minkenberg korrigiert beispielsweise die hohen Angaben der Kinder seiner Stichprobe, indem er darauf hinweist, dass sich zwar „ein großer Teil der Kinder für ein Instrument interessierte und ab und zu damit spielte“, der Anteil der Kinder, „die ein Instrument im herkömmlichen Sinne spielten“, also Instrumentalunterricht erhielten, jedoch bei nur 38 % Prozent lag (Minkenberg 1991, S. 259). Die erwachsene Sichtweise, wonach man nur von Instrumentalspiel sprechen kann, wenn jemand Unterricht erhält, wird von Kindern offensichtlich nicht geteilt. Für sie zählen vermutlich auch Musizierformen wie einfache Klangerzeugung, Improvisieren und autodidaktisches Lernen dazu. Außerdem können Kinder in informellem Unterricht bei Personen des privaten Umfelds oder in inzwischen abgebrochenem Instrumentalunterricht musikalisch-praktische Grundfähigkeiten erworben haben, die ihnen selbstinitiierte Musizierpraxis auf einem gewissen Niveau ermöglichen. Aktuelle Studien über den Abbruch von Instrumentalunterricht zeigen, dass ein Ende des Unterrichts nicht unbedingt mit dem Abbruch von Instrumentalspiel einhergeht (z. B. Switlick/Bullerjahn 1999); dies könnte auch für Kinder gelten.

Insgesamt ist das Laienmusizieren – neben dem Sport, der etwa von fünfmal so vielen Menschen betrieben wird – eine der größten gesellschaftlichen Bewegungen in Deutschland. Sie wird vor allem von Kindern und Jugendlichen getragen. Bei aller Unklarheit über die genauen Zahlen ist jedoch ein Trend sehr deutlich: Der noch in den 70er Jahren von den Musikverbänden beklagte Nachwuchsmangel und die Überalterung sind inzwischen gestoppt. Heute musizieren so viele Menschen wie nie zuvor (Berg 1998, S. 155).

Angemerkt werden muss jedoch, dass die Tatsache, ob ein Kind Instrumentalunterricht erhält, noch immer in hohem Maße von der Schichtzugehörigkeit der Eltern abhängig ist. Aus einer Studie des Deutschen Jugendinstitutes geht hervor, dass Kulturangebote für Kinder generell in weitaus höherem Maße von Kindern der oberen Mittelschicht wahrgenommen werden als von Kindern der mittleren oder unteren Mittelschicht (Ledig 1992, S. 58/59). Auf Kinderbildern zum Thema „Ich und die Musik“ zeigt sich, dass Kinder höherer Sozialschicht Musik eher mit Instrumenten in Zusammenhang bringen, während Kinder aus der unteren Schicht eher Medien malen (Kleinen 1986).

In der Repräsentativbefragung von Klingler und Groebel (1994) geben 15 % der 6- bis 13-Jährigen an, jeden oder fast jeden Tag selbst Musik zu machen. Bei der offenen Frage nach ihren Lieblingstätigkeiten, auf die die Kinder freie Antworten geben sollten, nannten allerdings nur 7 % der Kinder das Musizieren (S. 53). Hier zeigt sich, dass das Musizieren in vielen Fällen entweder so beiläufig geschieht, dass es keiner gesonderten Nennung wert erscheint, oder dass es – im Vergleich zu Medienaktivitäten, Sport und Aktivitäten mit Freunden – tatsächlich nur eine mittelmäßig beliebte Tätigkeit darstellt. In Studien mit Jugendlichen, in denen das Musizieren als eine Option auf die Frage nach den beliebtesten Freizeitaktivitäten vorgegeben wurde, kreuzten dies 17 % (Scheuer 1988, S. 234) bzw. sogar 31 % der Jugendlichen (Brünger 1993, S. 261) an. Musizieren hat vermutlich ein gutes Image, obwohl es nur von wenigen intensiv betrieben wird.

Situationen, Arten, Funktionen des Musizierens

Der frühen Kindheit als Zeit ohne Instrumentalunterricht wird eine andere Art des Umgangs mit Musikinstrumenten zugeschrieben als der Zeit nach dem 9. Lebensjahr, um das herum am häufigsten der Beginn des Instrumentalunterrichts im späteren Hauptinstrument liegt (vgl. Pape 1998, S. 112). Insbesondere vor Schuleintritt gilt das Musizieren als „Element des kindlichen Spiels“, das sich vor allem in rhythmischen Produktionen, dem Schlagen auf klingende Gegenstände, ausdrückt (Oerter/Bruhn 1998, S. 334). Campbell (1998) beschreibt die Faszination, die das einfache Instrumentalspiel auf Kinder ausübt: Kinder sind beeindruckt von dem Klang, den Dinge hervorbringen können, von der Funktionsweise und vom Aussehen von Instrumenten. Ihnen gefällt, physisch beteiligt zu sein und Einfluss auf den Klang nehmen zu können. Da Musizieren auf Instrumenten weniger persönlich als Singen ist, können sich Kinder damit ungehemmter ausdrücken. Außerdem bemerken sie schnell, dass sie durch das Musikmachen Anerkennung gewinnen können. Musizieren ist für Kinder zudem häufig an Stars geknüpft, die Kinder bewundern (Campbell 1998, p. 188).

Musizierende Jugendliche nennen als Gründe für das Instrumentalspiel zu 88 % „weil es mir Spaß macht“, zu 4 % „weil meine Eltern darauf bestehen“ und zu 3 % „um mit anderen gemeinsam musizieren zu können“ (Scheuer 1988, S. 243). Fraglich ist allerdings, ob sich diese Motive für das Instrumentalspiel auf andere Altersgruppen übertragen lassen. Frauke Grimmer hat anhand biografischer Studien mit Klavierstudenten nachzuzeichnen versucht, dass sich Bedeutungszumessungen des Instrumentalspiels wandeln und subjektive Bezüge erst langsam entstehen (Grimmer 1991). Bei Kindern spricht Grimmer von „unspezifischer Attraktion, im positiven Bereich als Anmutung, Kurzweil, Freude, Spaß, Spannung, Vergnügen“ (S. 139). Ab etwa 12 Jahren bilden sich frühe „subjektive Valenzen“ heraus, die sich u. a. durch „Lusterleben, Freude an Spielfertigkeiten, Nähe zu Musik, Instrument und vermittelnden Bezugspersonen“ (S. 139) auszeichnen.

Studierenden gelingt es dagegen, Musizieren als Ausdrucksmittel, als Mittel zur Selbstentfaltung, Selbsterkenntnis und Selbststabilisierung zu erleben. Als die subjektive Bedeutsamkeit konstituierende Elemente nennt Grimmer Schlüsselerlebnisse mit Musik, Lehrervorbilder, kritische Lebensereignisse und musikalische Erfolge.

Am ausführlichsten unter den verschiedenen Formen des Musizierens wurde bisher das Üben von Kindern untersucht. Harnischmacher (1995) hat beispielsweise auf der Grundlage von $n = 100$ Aufsätzen von Instrumentalschülern ein Entwicklungsmodell verschiedener Haltungen zum Üben entworfen. Danach befinden sich Kinder im Alter zwischen 8 und 10 Jahren auf der „Stufe der Aktivität“, in der die Spielkomponente dominiert und kaum Reflexion stattfindet. Ziel des Handelns ist die Aktivität selbst und das Spielen eines Liedes in seiner Gesamtheit. Die Arbeitskomponente des Übens wird abgelehnt. Mit 11 oder 12 Jahren finden dagegen deutliche Unterscheidungen zwischen Spielen und Üben statt. Das Üben, das als Arbeit gilt, hat seinen Ort weiterhin zu Hause, während sich das Spielen mit zunehmendem Alter in das gemeinsame Musizieren mit anderen verlagert (Harnischmacher 1995, S. 51). Als förderliche Bedingungen für die Motivation zum Üben konnte Harnischmacher (1998, S. 95) das gemeinsame Musizieren, gemochte Musikstücke und motivierende Lehrer herausarbeiten. Eher handlungshemmend sind dagegen Verwandte, ungeliebte Musikstücke und bestimmte Wetterlagen. Das Zuhören von Eltern beim Üben wird als zweischneidig bewertet: Einerseits finden Einspielen und Tonleiterspiel bei Kindern nur dann statt, wenn sie unter Aufsicht üben, andererseits besteht die Gefahr, dass interne Motivation externalisiert wird, d. h. dass das Kind keine eigene Beziehung zum Musizieren entwickelt, sondern nur übt, um die Erwartungen der Erwachsenen zu befriedigen (Hallam 1998, S. 34).

Ein weiterer altersbedingter Wandel in der Haltung zum Instrumentalspiel scheint in einer Hinwendung zu popularmusikalischen Idealen zu bestehen. Die Kinderbilderstudie von Kleinen und Schmitt zeigt, dass jüngere Kinder das Instrumentalspiel überwiegend in traditionellen Zusammenhängen darstellen, während bei den 11- bis 12-Jährigen die Kommunikationsform „Popgruppe auf der Bühne“ hervortritt. Die Vielfalt der Situationen des eigenen Musizierens, die sich zu Beginn des Grundschulalters finden lässt, ist hier fast völlig verschwunden (Kleinen/Schmitt 1991, S. 161). Berücksichtigt werden muss bei diesem Befund jedoch, dass die Kinder in den Bildern ihre Ideale und Träume darstellen. Ob sich darin auch ihr tatsächlicher Umgang mit Musikinstrumenten widerspiegelt, ist fraglich.

Was bisher nur selten untersucht wurde, sind Improvisationen und Kompositionen von Kindern am Instrument. Einzig wo Kinder dazu pädagogisch oder therapeutisch angeleitet wurden (vgl. Uptis 1992, Grießmeier/Bossinger 1994) oder wo man hoffte, etwas über die ästhetischen Erfahrungen von Kindern herauszufinden (Mollenhauer 1996), sind die dabei ablaufenden Prozesse und resultierenden

Ergebnisse gelegentlich betrachtet worden. Die Untersuchung der Häufigkeit und der sozialen Einbettung selbstgesteuerter Aktivitäten dieser Art blieb jedoch außen vor.

Ähnliches gilt für das autodidaktische Lernen von Instrumenten. Offenbar scheint man Kindern in diesem Bereich wenig zuzutrauen. Angesichts der Tatsache, dass 30 % der von Scheuer befragten musizierenden Jugendlichen aussagen, sich das Instrument selbst beigebracht zu haben (Scheuer 1988, S. 242), sind autodidaktische Tätigkeiten von Kindern jedoch nicht unwahrscheinlich.

Ein weiteres unbearbeitetes Feld stellen die Erfahrungen aus Instrumental- und Musikunterricht aus Kindersicht dar. Zwar lassen sich Aussagen über die Anregungen und Angebote treffen, die Lehrer den Kindern bieten (z. B. Schoenebeck 1989 und Pfeiffer 1994), aber es ist unbekannt, was davon bei den Kindern ankommt und wie es verarbeitet wird.

Bevorzugte Instrumente und bevorzugte Musik beim Musizieren

Nach Angaben des Verbands deutscher Musikschulen sind die Instrumente Klavier (22,6 %), Blockflöte (15,2 %) und Gitarre (14,8 %) die mit Abstand von den meisten Schülern gelernten Instrumente (Daten von 1997, vgl. Rohlf 1999, S. 11). Die größten Zunahmen der letzten Jahre verzeichnen Instrumente wie Keyboard, Saxofon und Schlagzeug, was ein Indiz dafür ist, dass immer mehr Schüler jene Instrumente lernen wollen, mit denen sie die von ihnen favorisierte Musik spielen können. Im Vergleich zu den 80er Jahren hat vor allem die Blockflöte an Beliebtheit verloren. In der Befragung des Instituts für Demoskopie Allensbach gaben 1980 noch 37 % der 10- bis 13-Jährigen an, Blockflöte zu spielen.

Bedeutsam für nicht-angeleitetes Musizieren ist das Vorhandensein von Musikinstrumenten im Haushalt. Nach Scheuer (1988, S. 236) waren dies bei 51 % der Haushalte, in denen die befragten Jugendlichen leben, die Blockflöte, bei 30 % die Gitarre, bei 16 % eine Orgel und bei 14 % ein Klavier. Es ist anzunehmen, dass auch heute noch das selbstinitiierte Instrumentalspiel von Kindern häufig mit der Blockflöte geschieht, da diese am wahrscheinlichsten zugänglich ist.

Die Präferenzen der Kinder für bestimmte Instrumente sind stark vom kulturellen Habitus der Familie abhängig, so dass in manchen Familien klassische Instrumente wie Geige und Klavier gewählt werden, während in anderen Akkordeon und elektronische Tasteninstrumente bevorzugt werden (vgl. Oerter/Bruhn 1998, S. 338). Für 5- bis 10-jährige Kinder konnte auch Minkenberg (1991) feststellen, dass sie jene Instrumente bevorzugen, die sie in ihrem Umfeld kennen lernen, so dass sich Traditionen von einer Generation auf die nächste übertragen.

Ein weiteres Ergebnis von Minkenbergs Studie ist, dass bei den Kindern in keiner Altersstufe die tatsächlich gelernten Instrumente mit ihren Lieblingsinstrumenten übereinstimmen (S. 260). Bemerkenswert ist dabei jedoch, dass beispielsweise die 8- bis 9-Jährigen annähernd genau jene

Instrumente spielen, die sie sich mit 7 Jahren gewünscht haben. Die Präferenzen der Kinder unterliegen offenbar Wandlungen.

Das von Kindern gespielte Repertoire weist nach den Erkenntnissen von Minkenberg eine große stilistische Vielfalt auf und wird stark vom Instrumentallehrer beeinflusst (S. 261). Bei den 8- bis 10-Jährigen fällt auf, dass die Zusammensetzung des Instrumentalrepertoires erheblich von der gehörten und gesungenen Musik wie auch von der Stilistik der bevorzugten Tanzmusik abweicht (S. 228). Allerdings wurde in Minkenburgs Studie – wie auch in den meisten anderen – versäumt, danach zu fragen, was außerhalb des Instrumentalunterrichts und des Übens gespielt wird. Einzig in der Untersuchung von Scheuer gaben die Schüler darüber Auskunft, ob sie auch selbstausgedachte Musik spielen: 30 % der befragten Instrumentalisten bejahten dies mit „manchmal“, 36 % tun dies sogar oft oder sehr oft (Scheuer 1988, S. 243). In welcher Weise auch Kinder dies außerhalb von pädagogischer Anleitung tun, ist bisher gänzlich unbekannt.

2.4.3 Konsequenzen

Das Forschungsfeld der musikbezogenen Aktivitäten von Kindern – insbesondere unter dem Fokus der selbstinitiierten Aktivitäten – lässt sich zusammenfassend als sehr weit, heterogen und lückenhaft beschreiben. Einige wenige Themen wurden sehr intensiv erforscht, wie z. B. die Funktionen des Tonkassetten-Gebrauchs, die musikalischen Präferenzen und die Kindertänze. In vielen anderen Bereichen existieren dagegen nur oberflächliche Einzelbefunde. Die Frage, wie Kinder mit Musik umgehen, wurde in bisherigen Studien vor allem mit der der Feststellung von Verbreitung und Häufigkeit bestimmter Aktivitätsformen zu beantworten versucht. Soziale und situative Zusammenhänge, Handlungsverläufe und innere Prozesse bei Aktivitäten fanden bislang nur punktuell Berücksichtigung. In vielen Studien scheint zudem die Art der gehörten, gesungenen oder gespielten Musik eine wichtige Rolle zu spielen.

Nicht selten wurde in den Untersuchungen versäumt, die abgefragten Aktivitätsformen präzise zu definieren. Quantitative Befunde aus Studien, in denen schlicht nach dem Musikhören, Singen, Tanzen oder Instrumentalspiel gefragt wurde, eröffnen einen weiten Interpretationsspielraum. Insbesondere Kinder legen – wie sich in einigen Studien zeigte – häufig andere Bedeutungen zugrunde als von den Forschenden intendiert.

Viele der präsentierten Ergebnisse stammen aus Studien, in denen es darum ging, den musikalischen Entwicklungsprozess von Kindern oder den gesellschaftlichen Stellenwert von Musik zu ergründen. Ein tieferes Interesse an der Musikkultur oder an den Selbstsozialisationsprozessen von Kindern ist bei

ihnen eher nicht zu bemerken. In den seltensten Fällen wurde Kindern die Möglichkeit gegeben, sich selbst zu äußern.

Eine erfreuliche Ausnahme bilden die wenigen qualitativ orientierten Studien. In ihnen deutet sich an, dass Musik ist auf vielfältige Weise in den Alltag der Kinder und in soziale Zusammenhänge eingebettet ist. Medien sind darin ein selbstverständlicher Bestandteil. Der Umgang mit Musik ist den Kindern u. a. deshalb ein persönliches Anliegen, weil Musik für sie vielfältige Funktionen erfüllt. Musikbezogene Aktivitäten finden nicht abgetrennt vom sonstigen Leben statt, sondern sind mit ihm verwoben. Auch die Übergänge zwischen Hören, Singen, Tanzen und Musizieren sind fließend. Medien, Schule und Familie sind die wichtigsten musikalischen Sozialisationsinstanzen; ihr Einfluss auf die Aktivitäten der Kinder scheint je nach musikalischem Aktivitätsbereich sehr unterschiedlich zu sein.

3. Zielsetzungen der vorliegenden Arbeit

Nachdem die theoretischen Voraussetzungen geklärt sind, sollen im Folgenden die Zielsetzungen der vorliegenden Arbeit genauer präzisiert werden. Die Annäherung erfolgt auf zwei Wegen, nämlich über eine Auseinandersetzung mit dem zentralen Terminus „musikbezogene Aktivitäten“ (Kapitel 3.1) und über die Formulierung der erkenntnisleitenden Fragestellungen der Untersuchung (Kapitel 3.2).

3.1 Zum Terminus „musikbezogene Aktivitäten“

Die Frage, wo Musik im Leben der Menschen ihren Platz hat, ist in den letzten 25 Jahren unter einer Vielzahl von Schlagworten diskutiert worden: „Erfahrungen mit Musik“ (Graml 1985), „Musik im Alltag“ (Rösing 1993, Kleinen 1985), „Musikgebrauch im täglichen Leben“ (Rösing 1998), „Musik im Alltagsleben“ (Ehlers 1989), „musikalische Verhaltensweisen“ (Pape/Beck 1986), „Musikverhalten“ (Langenbach 1994), „musikbezogenes Freizeitverhalten“ (Batel 1987), „musikalische Lebenswelten“ (Kleinen 1991, Rösing 1998), „musikalische Biografien“ (Grimmer 1991), „Musik und Aktion“ (Batel 1984), „musikalische Lebenspraxis“ (Holzkamp 1994), „Umgehensweisen mit Musik“ (Müller 1990), „musikalische Tätigkeit“ (Stroh 1984, Bartmann/Schobeß 1987), „musikalisches Handeln“ (Heimann 1985), „musikalische Aktivitäten“ (Stadler-Elmer 2000), „musikalische Laienaktivität“ (Klusen 1980) und „tätigkeitstheoretische Aspekte musikalischer Teilkulturen“ (Schleuning/Stroh 1983). Die Vielfalt der verwendeten Termini zeigt, dass es derzeit weder einheitliche Begrifflichkeiten noch eine über Einzelstudien hinausgehende Theoriediskussion in diesem Themenfeld gibt. So kommt es vor, dass sich hinter vielversprechenden Aufsatz- und Buchtiteln manchmal überraschende oder sehr eng gefasste Inhalte verbergen: Insbesondere in Studien über Jugendliche und Musik steht beispielsweise häufig lediglich die Frage nach den musikalischen Präferenzen im Vordergrund, obwohl Überschriften wie „musikalische Lebenswelten“ (Behne 1993), „Umgehensweisen Jugendlicher mit Musik“ (Müller 1990) und „Musik zwischen Bedürfnis und Bildungsgut“ (Schenk 1996) einen umfassenderen Blick auf die Einbettung der Musik in das Leben junger Menschen erwarten lassen. Darüber hinaus ist verwirrend, dass die Wissenschaftler vor unterschiedlichem theoretischen Hintergrund arbeiten und unterschiedliche Ziele vor Augen haben. Ihr Interesse ist beispielsweise ethnologischer, volkskundlicher oder kulturwissenschaftlicher Natur oder auch soziologisch, psychologisch, anthropologisch oder musikpädagogisch geprägt. Manche wollen die Beziehung zwischen Menschen und Musik einfach nur beschreiben, andere suchen nach z. B. sozialisationstheoretischen, kulturgeschichtlichen, individualpsychologischen oder gar evolutionstheoretischen Zusammenhängen und Erklärungen.

Dementsprechend ist ein Forschungsüberblick sehr schwierig, was die Entwicklung eines einheitlichen und systematischen Vokabulars verhindert.

Angesichts der heterogenen Terminologie ist auch die eigene begriffliche Positionierung nicht ganz einfach. Einige Termini sind bereits in bestimmten Disziplinen mit feststehenden Konnotationen versehen. Auf den ersten Blick scheint beispielsweise der Begriff „musikalische Lebensweltforschung“ eine geeignete Überschrift für den gesamten Forschungsbereich zu sein; auf den zweiten Blick stellt sich heraus, dass innerhalb der musikwissenschaftlichen Diskussion bereits mindestens drei verschiedene Bedeutungen des Lebenswelt-Begriffs existieren: Lebenswelt als Alltagswelt, als Teilkultur und als pädagogisch-praktisches Konzept (vgl. Themenheft „Lebenswelten“ der Zeitschrift Musik & Bildung 6/1993, Zimmerschied 1995 und Vogt 2001). Ähnlich problematisch sind Begriffe wie „Tätigkeit“, „Handeln“ und „Verhalten“, die zwar umgangssprachlich benutzt werden, aber in der Psychologie und Pädagogik eine lange und komplexe Tradition besitzen (vgl. Langewand 1994). Es mag sein, dass die vielen oben genannten begrifflichen Variationen und „schwammig“ anmutenden Umschreibungen, wie z. B. „die Durchdringung des täglichen Lebens mit Musik“ (Kleinen 1985), einen Versuch darstellen, eine aufwendige Aufarbeitung der Bedeutungsgeschichte und sorgfältige Abgrenzung zu umgehen (vgl. Stroh 1984).

Für die Entscheidung, im Rahmen der vorliegenden Arbeit vornehmlich den Terminus „musikbezogene Aktivitäten“ zu verwenden, haben folgende Gründe eine Rolle gespielt:

Der Begriff „Aktivitäten“ wurde unter etlichen zur Verfügung stehenden Bezeichnungen, wie z. B. Tätigkeiten, Handlungen, Umgehensweisen, Umgang, Verhaltensweisen usw., ausgewählt, weil in ihm die aktive und selbstgesteuerte Beteiligung der Kinder an ihren Begegnungen mit Musik am besten zum Ausdruck kommt. Die Forschungsgruppe unterstreicht mit dem Aktivitätsbegriff zudem ihre Haltung, dass sich Begegnungen mit Musik grundsätzlich kaum als „passiv“ klassifizieren lassen: Sogar das Hören von Musik ist genau genommen als „aktiv“ zu werten, denn schließlich existiert Musik nicht von selbst, sondern entsteht erst durch Aneignung und Verarbeitung im Kopf des Hörers. Daneben spielt ein pragmatischer Grund eine Rolle: Für die quantitative Analyse erwies es sich als sinnvoll, einen Begriff zu verwenden, der auf zählbare Einheiten angewandt werden kann und von dem sich ein Plural bilden lässt. So können beispielsweise Kinder nach der Anzahl der von ihnen berichteten „Aktivitäten“ unterschieden werden; Begriffe wie „Umgang“ oder „Verhalten“ hätten dies nicht ermöglicht.

Trotz dieser eindeutigen Favorisierung des Aktivitätsbegriffs habe ich mich im Hinblick auf einen besseren Sprachfluss der Arbeit dazu entschlossen, die oben genannten alternativen Begriffe als weitgehend synonym mit dem Terminus „Aktivitäten“ zu verwenden. Die in der psychologischen Literatur üblichen Kategorien zur Differenzierung zwischen diesen Begriffen sind die Größenordnung

(eine „Tätigkeit“ setzt sich beispielsweise aus mehreren einzelnen „Handlungen“ zusammen, Stroh 1984), die Bewusstheit, die Beobachtbarkeit von außen, die Eigeninitiative und die Intentionalität (vgl. Stroh 1984, Langewand 1994, Zimbardo 1999). Diese Merkmale sind für das vorliegende Vorhaben zwar gelegentlich wichtig, können jedoch auch explizit genannt werden, so dass kein gesonderter Begriff eingeführt oder reserviert werden muss. So kann in dieser Arbeit beispielsweise von *Teilaktivitäten*, *unbewussten Aktivitäten*, *inneren Aktivitäten*, *selbstinitiierten Aktivitäten* und *vorbereitenden Aktivitäten* die Rede sein; sie können aber auch als Tätigkeiten, Handlungen, Umgangsweisen o. ä. bezeichnet werden, denn der verwendete adjektivische Zusatz gibt Aufschluss darüber, welche Eigenschaft jeweils akzentuiert werden soll.

Aus diesen Ausführungen wird deutlich, dass der Aktivitätsbegriff in dieser Studie als allgemeiner Platzhalter für alles dient, was in irgendeiner Form mit Wahrnehmung, Ausdruck und Sich-in-Beziehung-Setzen mit der Umwelt in Zusammenhang steht. Aktivitäten sind alle Prozesse, bei denen sich das Individuum in konkreten Lebensbezügen bewegt. Damit sind sie sozusagen das Gegenstück zum Bereich der Einstellungen, Haltungen, Meinungen, Empfindungen u. ä.

Angemerkt werden muss an dieser Stelle, dass die strukturelle Offenheit des Aktivitätsbegriffs, die während der Datenerhebung sinnvoll war, im Rahmen der Auswertung an pragmatische Grenzen stieß: Insbesondere für die quantitative Analyse des Interviewmaterials ergab sich die Notwendigkeit, die Aktivitätsbeschreibungen der Kinder in etwa gleich große „Portionen“ einzuteilen, um diese nach bestimmten Gesichtspunkten sortieren und auszählen zu können. Entsprechend wurden formale Kriterien darüber entwickelt, welche Informationen über eine erzählte Episode vorhanden sein müssen, damit sie als zählbare Aktivität eingestuft werden kann. Dass wir uns dabei bemühten, die Kriterien so zu gestalten, dass möglichst wenige Inhalte verloren gingen, versteht sich von selbst (zur genauen Vorgehensweise bei der Paraphrasierung vgl. Kapitel 4.3.2.1).

Das Adjektiv „musikbezogen“ gibt weiteren Aufschluss über die inhaltliche Orientierung der vorliegenden Arbeit. Es zeigt, dass es darum geht, alle Aktivitäten der Kinder, die in irgendeiner Weise einen Bezug zu erklingender, notierter oder auf Tonträgern gespeicherter Musik besitzen, in die Analyse einzubeziehen. Beachtung finden also sowohl das Hören, Singen, Tanzen und Musizieren in ihren verschiedenen Spielarten als auch alle angrenzenden Aktivitäten, wie z. B. das Reden über Musik oder der Umgang mit musikbezogenen Materialien.

Der Terminus „*musikalische Aktivitäten*“ ist dagegen für eine bestimmte Art bzw. Untergruppe musikbezogener Aktivitäten reserviert, nämlich für jene, die traditionell als die vier Grundformen des Umgangs mit Musik angesehen werden, nämlich das praktische Singen, Tanzen und Musizieren sowie das Hören von Musik, hier ergänzt durch die Wahrnehmung von Sing-, Tanz- und Musizieraktivitäten

anderer. Der Begriff „musikalisch“ darf dabei allerdings nicht missverstanden werden als „mit Musikalität ausgestattet“, sondern wird hier vielmehr in seiner wertfreien Bedeutung „mit erklingender Musik zu tun habend“ verwendet (zu den verschiedenen Bedeutungen des Begriffs „musikalisch“ vgl. Gembris 1998, S. 65/66).

Abbildung 1 gibt Aufschluss über die begriffliche Ordnung, die im Rahmen erster Interviewauswertungen festgelegt wurde und Bestandteil des quantitativen Auswertungsschemas ist (vgl. Kapitel 4.3.2).

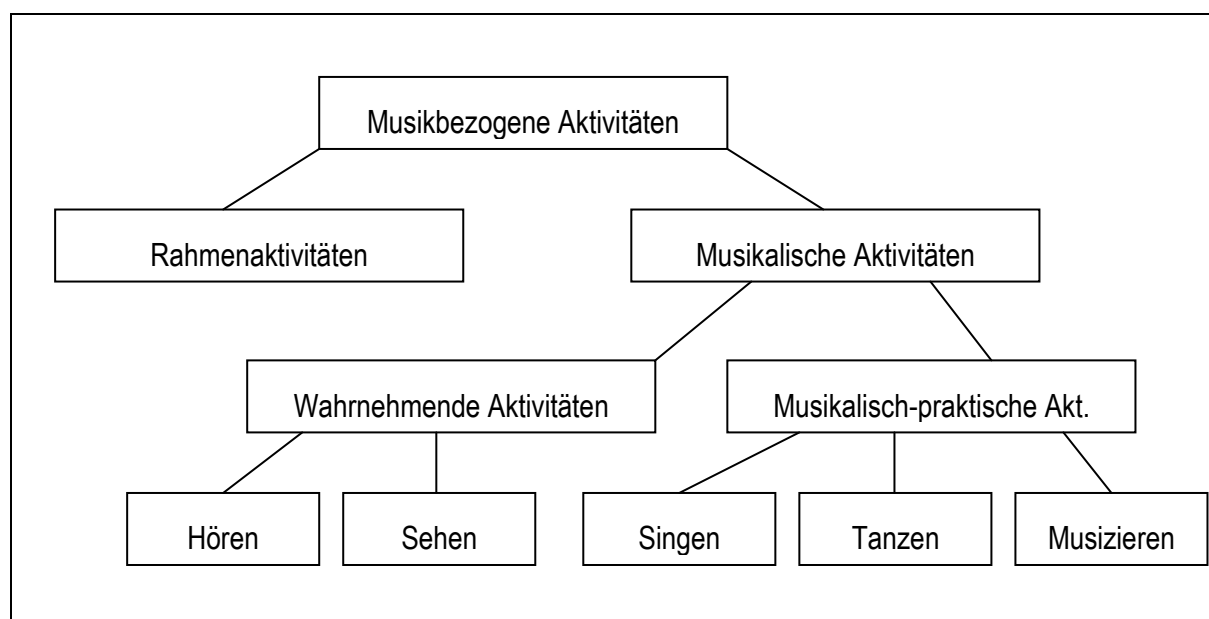


Abbildung 1: Begriffliche Ordnung zur Bezeichnung verschiedener musikbezogener Aktivitäten

3.2 Erkenntnisleitende Fragestellungen

Wie der Forschungsüberblick in Kapitel 2.4.2 gezeigt hat, lässt sich die zentrale Frage der vorliegenden Arbeit nach den musikbezogenen Aktivitäten von Kindern auf sehr unterschiedliche Weise beleuchten. Tabelle 4 gibt einen Überblick über die möglichen Perspektiven. Die Markierung im Karo zeigt jeweils an, wie stark die genannten Perspektiven und Fragen in dieser Arbeit berücksichtigt werden. Ziel ist in erster Linie die Entdeckung und Bestandsaufnahme verschiedener musikbezogener Aktivitätsformen von Kindern, insbesondere eine äußerliche Beschreibung und Systematisierung, wobei bestimmte Merkmale von größerem Interesse sind als andere. So wird beispielsweise der soziale und situative Zusammenhang der Aktivitäten im Vordergrund stehen, während die repräsentative Häufigkeit und die Ergebnisse der Aktivitäten kaum berücksichtigt werden. Der Ablauf der Aktivitätsprozesse, die beteiligte Musik, die bei den Aktivitäten aufgegriffenen Angebote und verwendeten Materialien sowie die

Einstellungen und Empfindungen der Kinder werden lediglich punktuell zur Vertiefung der Aktivitätsbeschreibungen einbezogen.

Perspektive	Fragen	
I. Existente Aktivitätsformen	Welche Arten des Umgangs mit Musik gibt es überhaupt bei Kindern?	◆
II. Ausmaß und Häufigkeit der Aktivitäten	In welcher Regelmäßigkeit und in welchem Ausmaß kommen einzelne Aktivitätsformen bei den Kindern vor?	◇
	Wie verbreitet sind einzelne Aktivitätsformen bei einer repräsentativen Stichprobe von Kindern?	◇
III. Situative und soziale Zusammenhänge der Aktivitäten	Wo und in welchen Situationen finden einzelne Aktivitäten statt? Welche Personen sind in welcher Weise beteiligt?	◆
	Wie kommt es zu den Aktivitäten? Wer initiiert die Aktivitäten? Was ist hinderlich, was ist förderlich?	◆
IV. Bei den Aktivitäten beteiligte Musik und Materialien	Welche Musik hören Kinder? Welche Lieder singen sie? Welche Stücke spielen sie? Welche Instrumente spielen sie?	◇
	Welche Angebote und Materialien nutzen Kinder bei ihren Aktivitäten?	◇
V. Aktivitätsprozesse	Wie gehen die Kinder bei einzelnen Aktivitäten vor? Welche Strategien wenden sie an? Mit welcher Intensität und Ausdauer sind sie dabei?	◇
VI. Ergebnisse/Produkte der Aktivitäten	Was sind die Ergebnisse der Aktivitäten? Welche Musik erklingt? Welche Merkmale und Qualität haben die Klangergebnisse und Produkte?	◇
VII. Kognitiver und emotionaler Bezug zu den Aktivitäten	Welche Gedanken und Empfindungen begleiten die Kinder bei den Aktivitäten? Wie werden einzelne Aktivitäten von den Kindern bewertet? Wie beliebt sind sie? Welche Funktionen und Wirkungen haben die Aktivitäten?	◇

Tabelle 4: Mögliche Fragestellungen zum Thema der musikbezogenen Aktivitäten und ihre Wichtigkeit im Kontext der vorliegenden Arbeit (weißes Karo: gering, schwarzes Karo: hoch, Karo mit Punkt: mittel)

Die Auswahl der genannten Schwerpunkte richtet sich zum einen danach, was sich realistisch durch die Befragung von Kindern ermitteln lässt. Zum anderen orientiert sie sich an folgendem Fragenhorizont:

- Welche musikbezogenen Aktivitäten werden von heutigen Kindern praktiziert? Wie weit reicht ihre Bandbreite? Welche Merkmale besitzen sie?
- Wie unterscheiden sich die musikbezogenen Aktivitäten in verschiedenen Sozialzusammenhängen? Welche Arten von Aktivitäten werden von wem initiiert?
- Welche Aktivitätsformen bilden die Schwerpunkte bei den selbstinitiierten Musik-Aktivitäten der Kinder? Gibt es musikbezogene Aktivitäten, die „typisch“ für Kinder sind?
- Wie kommen musikbezogene Aktivitäten von Kindern in konkreten Situationen zustande? Was regt musikbezogene Aktivitäten an, was hemmt sie? Welche Rolle kommt den Medien dabei zu? Welche Faktoren sind noch zu berücksichtigen?

-
- Welche Rolle spielen Familie, Schule und musikpädagogische Einrichtungen für die musikbezogenen Aktivitäten von Kindern? In welcher Weise nehmen sie Einfluss auf Art und Ausmaß der selbstinitiierten Aktivitäten?

Statt lediglich auf quantitativer Ebene Korrelationen zwischen den musikbezogenen Merkmalen der Kinder und den Merkmalen ihres Umfeldes zu berechnen, sollen mit Hilfe der qualitativen Datenanalyse Einblicke in die Sozialisations- und Selbstsozialisationsprozesse im ökologischen Nahraum der Kinder auf sehr konkreter Ebene eröffnet werden. Daraus lassen sich möglicherweise Schlüsse darüber ableiten, in welcher Weise sich selbstinitiierte musikbezogene Aktivitäten der Kinder von Eltern und Pädagogen unterstützen lassen – und wo eine Unterstützung unnötig oder sogar kontraproduktiv ist.

Darüber hinaus sind von der vorliegenden Arbeit aber auch Erkenntnisse im methodischen und forschungstheoretischen Bereich zu erwarten: Auf methodischer Ebene gilt es zu beantworten, was sich anhand von Interviews mit Dritt- und Viertklässlern über ihre Beziehung zu Musik herausfinden lässt. Ebenso muss diskutiert werden, wie sich qualitative Daten sinnvollerweise auswerten lassen. Auf forschungstheoretischer Ebene ist es relevant, Themenfelder aufzudecken, die in der bisherigen Forschung zu wenig Berücksichtigung fanden. Ziel ist es, Anregungen zu weiteren qualitativen Studien zu geben oder aber auch repräsentative Studien über das Musikverhalten von Kindern auf eine breitere Basis zu stellen und auszudifferenzieren.

3.3 Zur Frage der Wertmaßstäbe

Ausgangspunkt der Studie „Kind & Musik“ war die Frage, ob die Sorge um die gegenwärtige Situation der Beziehung zwischen Kindern und Musik berechtigt ist oder nicht. Dies ist jedoch nicht empirisch zu beantworten; denn die Antwort hängt in erster Linie davon ab, welche Maßstäbe zur Bewertung angelegt werden. Was ist ein „wünschenswerter“ Umgang von Kindern mit Musik? Welche Aktivitäten bezeichnen wir dementsprechend als „beruhigend“ und welche als „alarmierend“?

Diskussionswürdig scheinen beispielsweise folgende Punkte zu sein:

- Ist der funktionelle Gebrauch von Musik problematisch? Liegt nicht vielleicht gerade in den Funktionen der individuelle und kulturelle Wert von Musik?
- Ist die umfangreiche Verwendung von Medien problematisch? Ist z. B. das Mitsingen zu Medienmusik grundsätzlich ein „schlechteres“ Singen?
- Ist der Umgang mit elektronischen Musikinstrumenten wie Keyboards minderwertig im Vergleich zum Umgang mit traditionellen akustischen Instrumenten? Entstehen hier vielleicht ganz neue Möglichkeiten für musikalischen Ausdruck?

- Ist ein Desinteresse von Kindern an bestimmten musikbezogenen Aktivitäten, wie z. B. am Singen oder am Instrumentalunterricht, grundsätzlich als defizitär einzustufen? Oder kann dies auch ein legitimes Ergebnis geglückter musikalischer Sozialisation darstellen (vgl. Badur 1999, S. 154/155)?
- Ist die kognitive Ausblendung von Musik (Abstumpfung) problematisch? Oder ist diese Fähigkeit in unserer musiküberfluteten Zeit nicht auch hilfreich?
- Ist emotionales Musikhören nicht mindestens ebenso wertvoll wie die Fähigkeit zum analytischen Hören?
- Ist die generelle Offenheit für verschiedenartige und ungewohnte Musik eine alltagstaugliche Kompetenz? Ist es für die Identitätsbildung nicht vielleicht wichtiger, sich geschmacklich festzulegen?
- Ist die aktive Auseinandersetzung mit klassischer Musik für die musikalische Entwicklung und Sozialisation der Kinder zwingend notwendig? Worum geht es genau, wenn wir Kinder an klassische Musik heranführen möchten?

Wenn Kinder in einem offenen Befragungssetting von ihren musikbezogenen Aktivitäten berichten dürfen, so können die gewonnenen Informationen möglicherweise hier und da differenzierende Einschätzungen ermöglichen. Abschließende Bewertungen müssen jedoch dem Leser überlassen bleiben.

4. Die Untersuchung

4.1 Die Pilotphase: Suche nach einem geeigneten Forschungsdesign

Zwischen den ersten Überlegungen zum vorliegenden Forschungsprojekt im Wintersemester 1996/97 bis zum Beginn der Haupterhebung im Frühjahr 1999 lag eine gut zweijährige Pilotphase. Dieser Suchprozess soll hier zumindest in Ansätzen skizziert werden.

4.1.1 Entwicklung von Kriterien für die Auswahl der Stichprobe

Was die Auswahl der Stichprobe betrifft, so begann das Seminar „Musik in einer veränderten Kindheit“ zunächst mit der naheliegenden Idee, mit Menschen verschiedener Altersgruppen über ihre Musikbegegnungen in der Kindheit ins Gespräch zu kommen, um Veränderungen sichtbar machen zu können. Bei ersten Auswertungen des protokollierten Interviewmaterials stellte sich jedoch heraus, dass eine Vergleichbarkeit der Daten verschiedener Generationen kaum herstellbar war. Die Entwicklung eines einheitlichen Befragungsdesigns, das sowohl Kindern als auch Erwachsenen gerecht würde, gestaltete sich als schwierig. Außerdem hielten wir es für fragwürdig, Erinnerungen von Erwachsenen mit aktuellen Zustandsberichten von Kindern zu vergleichen. So fiel die Entscheidung, ausschließlich Kinder und ergänzend ihre Eltern zu befragen.

Bei den Kindern wurde zunächst die Untersuchung von zwei verschiedenen Altersgruppen (Beginn und Ende der Grundschulzeit) angestrebt, um später eventuell auch zu entwicklungspsychologischen Hypothesen gelangen zu können. Es zeigte sich jedoch, dass die Gruppengespräche mit Erst- und Zweitklässlern sehr mühsam waren. Den Kindern fiel es schwer, beim Thema zu bleiben, sie ließen sich leicht durch die Interviewsituation verunsichern und nahmen so gut wie gar keinen Bezug auf Aussagen der anderen Kinder. Mit viel Geduld und Einfühlungsvermögen hätte man sicher ein Untersuchungsdesign für diese Altersgruppe erstellen können (vgl. Untersuchungen von Charlton/Neumann 1990 und Beckers/Beckers 1993 mit Vorschulkindern). Da es jedoch wichtig war, mit den Viertklässlern mit möglichst identischen Methoden zu arbeiten, um eine Vergleichbarkeit der Daten sicherzustellen, entschieden wir uns gegen die Einbeziehung der jüngeren Kinder.

Als Leitlinien für die Zusammensetzung der Stichprobe arbeiteten wir folgende Kriterien heraus:

- Die zu befragenden Kinder sollten in einem Alter sein, in dem sowohl die verbale als auch die schriftsprachliche Kommunikationsfähigkeit weit genug ausgebildet ist, dass sowohl Gruppen- und Einzelinterviews als auch Schreibaufgaben möglich sind.
- Die Stichprobe sollte altershomogen sein.
- Abgesehen vom Alter sollten alle anderen unabhängigen Variablen eine möglichst große Verschiedenheit aufweisen. Einbezogen werden sollten Jungen und Mädchen aus unterschiedlichen sozialen Milieus, mit und ohne Instrumental- und Musikunterricht, aus großen und kleinen Familien, aus der Stadt und vom Lande, mit und ohne Migrationshintergrund, wobei letztere nur dann einbezogen werden sollten, wenn sie und ihre Eltern ausreichend Deutsch sprechen.
- Aufgrund der knappen zeitlichen und finanziellen Ressourcen sollte die Stichprobenauswahl größtenteils nach dem Prinzip des „statistischen Samplings“ erfolgen, d. h. sowohl die Anzahl der beteiligten Kinder und Schulen als auch die gewünschten äußeren Merkmale der Schulen wie soziales Milieu und Urbanitätsgrad sollten von vorneherein festgelegt werden. Innerhalb dieses Rahmens sollte die Auswahl der einzelnen Kinder dagegen im Sinne des „theoretischen Samplings“ vorgenommen werden, d. h. im Verlauf des Forschungsprozesses sollten theoriegeleitet bestimmte Fälle ausgewählt werden.

4.1.2 Entwicklung von Kriterien für die Gestaltung der Erhebungsmethoden

Bezüglich der Auswahl der Methoden war von Anfang an klar, dass im geplanten Projekt qualitative Methoden eingesetzt werden sollten (die Vorteile wurden bereits in Kapitel 2.3.2 ausführlich dargestellt). Die Überlegungen reichten von teilnehmender Beobachtung zu Hause oder auf Klassenfahrten, über Rollenspiele bis hin zur Analyse jener „Freunde-Bücher“, in die Kinder die Hobbys, Wünsche und Lieblingsmusik ihrer Klassenkameraden eintragen lassen. Wir dachten darüber nach, die Kinder gemeinsam ein Musikbild malen und besprechen zu lassen oder sie mit Einweg-Kameras auszustatten, mit denen sie dann alles „musikalisch Bedeutsame“ in ihrer Umgebung hätten fotografieren können. Es wurde sowohl mit verschiedenen Schreibaufgaben (Aufsätze, Briefe) als auch mit offenen Fragebögen experimentiert. Als Ausgangspunkt zum Bildermalen wurden musikbezogene Phantasiereisen erprobt. Als Impulse für die Interviews zogen wir musikbezogene Brainstormings, Bildkarten von musikbezogenen Situationen, musikbezogene Gegenstände (Partitur, Stimmgabel, CD usw.) oder klingende Musikbeispiele in Erwägung. Da wir anfangs nicht an einer engen Fragestellung, sondern ganz allgemein an der „Bedeutung von Musik für Kinder“ interessiert waren, schien es unendlich viele Möglichkeiten zu geben. Ein ausführlicher Bericht über die ersten Erhebungen in der Pilotphase findet sich bei Weber/Bullerjahn/Erwe (1999).

Die Beobachtungsmethoden schieden schon früh als Möglichkeit aus, da uns vornehmlich die subjektiven Deutungen der Kinder interessierten, die sich durch eine Außensicht nur schwer rekonstruieren lassen. Ein weiteres Gegenargument war, dass der Umgang mit Musik in sogenannten „pädagogikfreien“ Räumen im Vordergrund stehen sollte. In privaten Räumen wäre eine systematische Beobachtung jedoch nicht realisierbar gewesen. Um dennoch einen Eindruck des musikbezogenen Tagesablaufes von Kindern zu bekommen, ließen wir später die Eltern ein musikalisches Tagebuch führen.

Jene Methoden, in denen Kindern die Möglichkeit gegeben wird, sich über andere Medien als der Sprache auszudrücken, erwiesen sich ebenfalls als mehrfach problematisch, da die Konzentration der Kinder dabei von der eigentlichen Fragestellung abgelenkt wird. Beim Rollenspiel sind die Kinder beispielsweise in erster Linie mit ihrer Scham oder dem Wunsch nach sozialer Anerkennung beschäftigt, beim Fotografieren können technische Probleme die Aufmerksamkeit binden. Daher sollten keine allzu originellen, für die Kinder ungewohnten Methoden Anwendung finden. Ein weiteres Problem ist, dass jede Ausdrucksform bestimmte Grenzen besitzt: So wenig wie sich manches sprachlich ausdrücken lässt, so wenig lässt sich manch anderes theatral, fotografisch oder zeichnerisch darstellen. Ein komplettes Bild ist nur durch die Verbindung verschiedener Methoden (Methodentriangulation) zu erreichen. Eine dritte Schwierigkeit besteht darin, dass sich nonverbale Methoden schlecht dokumentieren und extrem schwer auswerten lassen. Da die Darstellung wissenschaftlicher Erkenntnisse in sprachlicher Form zu erfolgen hat, muss der Forscher hier adäquate Übersetzungsmöglichkeiten kreieren, die allerdings schwer überprüfbar sind (vgl. Kapitel 2.3.3).

Insgesamt kamen wir im Verlauf der Auswahl, Entwicklung, Erprobung und Auswertung von Erhebungsmethoden zu folgendem Kriterienkatalog:

- Da uns insbesondere die Wahrnehmungen, Deutungen und Reflexionen der Kinder interessierten, sollten verbale Methoden im Vordergrund stehen. Diese sollten so gestaltet sein, dass die Kinder ihre eigene Perspektive darstellen und persönliche Schwerpunkte setzen können. Erzählanreize sollten das Gespräch strukturieren, aber inhaltlich möglichst wenig lenken.
- Inhaltlich sollten die Fragen an konkrete Erfahrungen der Kinder anknüpfen und insbesondere zu Beginn nicht zu sehr auf abstraktes Wissen und resümierende Einschätzungen abzielen.
- Um die Ausdauer der Kinder zu erhöhen, sollte ihnen die Teilnahme am Forschungsprojekt Spaß machen. Die spielerische „Verpackung“ der Befragung sollte jedoch für die Kinder durchschaubar sein und nicht zu sehr vom eigentlichen Forschungsinteresse ablenken.
- Damit sich die Kinder sicher fühlen können, sollte die Erhebung nicht in einer Art „Laborsituation“ stattfinden, sondern in einer den Kindern vertrauten Umgebung. Gerade bei Erstbegegnungen sollten mehrere vertraute Personen anwesend sein.

- Die Interviewer sollten die Kinder als „Experten“ ihrer Lebenswelt ernst nehmen und eine Haltung einnehmen, die möglichst frei von Vor- und Werturteilen ist. Dazu gehört, die Kinder umfassend über Durchführung und Zweck des Forschungsvorhabens zu informieren, aufmerksam und geduldig zuzuhören, Beiträge nicht zu bewerten, Antworten nicht durch rhetorische Fragen zu lenken und keine „kindertümelnde“ Sprache zu verwenden.
- Eine schriftliche Dokumentation der Interviews ist für die Auswertung unumgänglich. Die Interviews sollten daher komplett in Ton und bei Gruppeninterviews auch in Bild aufgenommen werden.
- Da verbaler Austausch nur bedingt als kindliche Ausdrucksform aufgefasst werden kann, sollte ergänzend auch Raum für alternative Ausdrucksmöglichkeiten geschaffen werden.
- Zuletzt sollte eine Erhebung der Elternperspektive stattfinden. Ihr Ziel sollte nicht darin bestehen, die Aussagen der Kinder zu überprüfen, sondern stattdessen sozialisatorische Zusammenhänge genauer analysieren und „harte Fakten“, wie z. B. Alter und Beruf der Eltern, Namen von Organisationen und Veranstaltungen sowie zeitliche Angaben, verlässlich erfassen zu können.

4.1.3 Entwicklung der grundlegenden Forschungsfragen

Eine genaue Ausformulierung der Fragestellungen einer Studie ist für die Konzeption eines geeigneten Forschungsdesigns die wohl wichtigste Voraussetzung. Im Anfangsstadium des Forschungsprojekts „Kind & Musik“ war die Fragestellung jedoch noch sehr offen. Uns interessierten Medienverhalten, musikbezogene Wünsche, musikbezogenes Wissen, Selbstreflexivität, Hör-, Sing-, Tanz- und Musizieraktivitäten, musikbezogene Kompetenzen und Fertigkeiten, Verwendung musikalischer Termini, Orientierung an Eltern und Peers, musikalische Selbstkonzepte, Einflüsse der Medien, soziale und individuelle Funktionen von Musik, musikalische Wahrnehmung, emotionales Musikerleben, Orte der Musikbegegnung, Konzepte über schulischen Musikunterricht usw. – und dies alles sowohl aus sozialisationstheoretischer als auch aus entwicklungspsychologischer Sicht. Erste Erhebungen und Auswertungen orientierten sich in erster Linie an der „Meta-Fragestellung“, welche Themen für die Kinder überhaupt relevant sind bzw. sich mit ihnen besprechen lassen.

Die Forschungsgruppe hoffte, dass sich relevante Inhalte und Strukturen bei der Auswertung quasi von selbst aus dem Material ergeben. Sowohl das „Offene Kodieren“ in der „Grounded Theory“ (Glaser/Strauss 1979, Strauss/Corbin 1996) als auch die „Qualitative Inhaltsanalyse“ (Mayring 1983) legen nahe, dass es sinnvoll ist, erst bei der Auswertung die erkenntnisleitenden Konzepte und Fragen festzuschreiben. Zwei unserer Auswertungsversuche seien hier dargestellt, um die Bemühungen nach einer am Material orientierten Ausdifferenzierung der Gesamtfragestellung zu dokumentieren:

Aus der Transkription eines der ersten Gruppeninterviews wurden alle von den Kindern geäußerten Erlebnisse, Meinungen und angeschnittenen Themen in paraphrasierter Form herausgeschrieben und jeweils auf einen schmalen Papierstreifen gedruckt. Die Mitglieder der Forschungsgruppe bekamen die Aufgabe, diese Papierstreifen in eine Ordnung zu bringen (vgl. „Strukturlegetechnik“ im „Forschungsprogramm Subjektive Theorien“, Groeben 1988). Erstaunlich war, dass wir je nach gewähltem Blickwinkel zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen kamen. Wir lernten aus diesem Auswertungsexperiment, dass die Inhalte des Themenbereichs „Kind & Musik“ viele Überschneidungen und Ebenen aufweisen, die je nach Interesse des einzelnen Auswertenden unterschiedliches Gewicht erhalten. Es gibt keine objektive Ordnung, die im Material verborgen liegt, nur entdeckt werden muss und dann die kindliche Perspektive repräsentiert.

In einem anderen Auswertungsversuch ging es darum, die möglichen Forschungsperspektiven auf das Material ausfindig zu machen: Beim Lesen der Interviews sollten die Mitglieder der Forschungsgruppe „nach Gefühl“ alle Stellen markieren, die ihnen in irgendeiner Weise „interessant“ vorkamen. In einem zweiten Schritt sollten sie begründen, warum sie diese Stellen als „interessant“ empfanden. In einem dritten Schritt wurde versucht, einen Namen für den Erkenntnisbereich zu finden, zu dem die jeweilige Stelle etwas beiträgt. Auf diese Weise lernten wir unser eigenes Interesse und unsere unbewussten Erwartungshaltungen besser kennen. Der im Anschluss aufgestellte Katalog der „interessierenden Fragestellungen“ wurde in der Forschungsgruppe diskutiert, entschlackt, strukturiert und zusammengefasst. Eine der zuletzt gültigen Versionen ist in Kapitel 1.2 in Tabelle 1 dargestellt.

Insgesamt muss die Pilotphase als zirkulärer Prozess beschrieben werden, bei dem sich die Beschäftigung mit Forschungsstand und Methodentheorie, Entwicklung von Erhebungsmethoden, Erfahrungen im Feld, Erprobung von Auswertungstechniken und Festlegung von Forschungsfragen miteinander abwechselten und beeinflussten. Nach und nach wurden bestimmte Inhalte und Perspektiven ausgeklammert, wie z. B. die Frage nach dem Musikgeschmack der Kinder, die Frage nach ihren musikbezogenen Fähigkeiten und Kompetenzen und die Entwicklungsperspektive. Dennoch blieb auch in der Hauptuntersuchung der Fokus vergleichsweise weit. Es wurde bewusst darauf verzichtet, etwa in der Konzeption der Interviewleitfäden strenge Operationalisierungen der Forschungsfragen vorzunehmen. Erfahrungen im Feld zeigten vielmehr, dass beispielsweise die Einstellungen der Kinder viel deutlicher sichtbar wurden, wenn man nicht direkt danach fragte, sondern den Kindern Raum zum freien Erzählen ließ. Auch die Frage nach der bevorzugt gehörten Musik blieb Bestandteil des Leitfadens, wenngleich uns der Musikgeschmack der Kinder nicht vorrangig interessierte; die Frage eignete sich jedoch als gewinnbringender Erzählanreiz.

4.1.4 Entwicklung der Auswertungsmethoden

Jede Erhebungsmethode erfordert eine individuelle Auswertungstechnik. Ein erster allgemeiner Schritt in der Auswertung der Interviews bestand darin, sie transkribieren zu lassen und Beobachtungen und Eindrücke zu verschriftlichen. Bei den daran anschließenden Interpretationsversuchen experimentierten wir anfangs mit einigen bestehenden Verfahren, später entwickelten wir eigene Vorgehensweisen.

Von sogenannten „sequentiellen Analysen“, die vor allem den Gesprächsverlauf und den Kontext der Aussagen in den Blick nehmen (zusammenfassend vgl. Flick 1996, S. 218-231), wurde schon bald Abstand genommen, da das ständige Hinterfragen der Bedeutung einzelner Äußerungen zwar viel über gruppendynamische Prozesse, kommunikative Fähigkeiten und Charaktereigenschaften des einzelnen Kindes zutage brachte, aber in der Frage nach den musikbezogenen Einstellungen und Verhaltensweisen nur bedingt weiterführte. Insbesondere für die Auswertung der Einzelinterviews erwiesen sich vielmehr Methoden als sinnvoll, die inhaltliche Kodierungen und Kategorisierungen des Materials zum Ziel hatten.

Darüber hinaus stellte sich immer wieder die Frage, ob einzelne Fallbeschreibungen im Vordergrund stehen sollten oder themenzentrierte fallübergreifende Analysen. Sinnvoll erschien, stets beide Perspektiven im Auge zu behalten. Während der Phase der Datenerhebung wurden vor allem einzelne Fälle mit all ihren Auffälligkeiten betrachtet. Nach Abschluss der Erhebungsphase konnten fallübergreifend Einzelthemen analysiert werden, wie z. B. die Haltung der Kinder zum Instrumentalunterricht oder die Aktivitäten der Kinder im Bereich des Tanzens. Später wurde darüber hinaus eine Möglichkeit entwickelt, das qualitative Datenmaterial auch in quantitativer Hinsicht auszuwerten (vgl. Kapitel 4.3.2).

4.2 Die Datenerhebung

Die Hauptuntersuchung gliedert sich in zwei Teile: die Erhebung und die Auswertung der Daten. Zeitlich fanden diese beiden Schritte nicht selten abwechselnd oder parallel zueinander statt. An vielen Stellen der Erhebungsphase waren kleinere oder größere Zwischenauswertungen erforderlich, die den weiteren Forschungsprozess mitbestimmten. Die Hauptuntersuchung startete im Frühjahr 1999 und endete im Frühjahr 2000. Die Vorgehensweise innerhalb dieses Zeitraums soll im Folgenden dargestellt werden.

4.2.1 Überblick über den Ablauf

Insgesamt gliedert sich die Erhebungsphase in fünf sogenannte „Wellen“, also fünf Abschnitte, die jeweils an einer der fünf beteiligten Schulen stattfanden bzw. dort ihren Ausgangspunkt nahmen. Jede Welle diente dem Kennenlernen von vier Kindern der letztendlichen Gesamtstichprobe von $n = 20$ und dauerte in etwa zehn Wochen.

Tabelle 5 gibt einen Überblick über die einzelnen Stationen einer Erhebungswelle. Die sechs verwendeten Methoden der Studie sind das Schreiben eines Aufsatzes, das Malen eines Bildes, das Kinder-Gruppeninterview (GI), die Einzelinterviews mit den Kindern (KI), die musikalischen Tagebücher und die Interviews mit den Eltern (EI). Die Durchführung dieser sechs Erhebungen verteilte sich auf zwei Termine in der Schule und zwei Termine pro Kind in den Privatwohnungen ihrer Familien. Insgesamt umfasste jede Erhebungswelle also zehn Termine für die Forschenden. In einigen Schulen fand zuvor noch ein Gespräch mit der Schulleitung statt.

Für die Festlegung der Reihenfolge von Untersuchungsmethoden lautet eine Grundregel, von offenen und allgemeinen Instrumenten zu spezifischeren voranzuschreiten. Das heißt, dass die Aufsatz- und Bildmal-Aktionen zeitlich vor den Interviews liegen sollten, und das Gruppeninterview, in dem jedem Kind nur ein begrenzter Raum zur Selbstdarstellung zur Verfügung steht, zeitlich vor dem Kinder-Einzelinterview liegen muss. Auf diese Weise konnte eine stetige Intensivierung der Erhebung realisiert werden. Einzig die Aufsatz-Aufgabe und die Bildmal-Aufgabe hätten der genannten Grundregel zufolge in umgekehrter Reihenfolge stattfinden müssen. Wir befürchteten jedoch, dass die Konzentration für das Aufsatzschreiben nicht ausgereicht hätte, wenn es dem Bildermalen nachgeordnet worden wäre. Welche Konsequenz dies für die Bilder hatte, ist in Kapitel 4.2.3.2 dargestellt. Die Elterninterviews wurden an das Ende der Erhebungswelle gesetzt, um den eigenen Blick auf die Kinder nicht von vorneherein durch die elterlichen Vorinformationen einengen zu lassen.

Während die Gruppen- und Kinderinterviews aufgrund des mit ihnen verbundenen Aufwands nur mit einer kleinen Anzahl von Kindern durchgeführt werden konnten, war es bei der Erhebung der musikbezogenen Aufsätze und Bilder problemlos möglich, ganze Klassenverbände in die Untersuchung einzubeziehen. Insofern beschreibt die Methodenreihenfolge des Untersuchungsdesigns auch einen Wechsel von sozialen Situationen: kollektive Settings werden abgelöst von zunehmend individuellen Befragungssituationen.

	Methode	Beteiligte	Dauer	Ort	Dokumentation
Auswahl der infrage kommenden Grundschulen, Kontaktaufnahme mit Schulleitung und Klassenlehrer, Information der Eltern durch Klassenlehrer					
1.	Aufsatz-Aufgabe	gesamte Schulklasse 2 Forscher	45 Min.	Schule	Aufsätze
2.	Bildmal-Aufgabe	gesamte Schulklasse 2 Forscher	45 Min.	Schule	Bilder, Feldnotizen der Erklärungen zu den Bildern
Verteilung von Informationsbriefen an die Eltern ausgewählter Kinder durch die Klassenlehrer, telefonische Klärung der Teilnahmebereitschaft von 4 Kindern und ihren Eltern, Sichtung der Bilder und Aufsätze, insbesondere jener der 4 beteiligten Kinder					
3.	Gruppeninterview	4 Kinder 2 Interviewer 1 Beobachter 1 Techniker	90 Min.	Schule	Video- und Tonaufnahme, anschließende Feldnotizen
Transkription der Tonaufnahme, Grobauswertung, Besprechung in Forschungsgruppe, Modifizierung des Leitfadens für die Einzelinterviews, Terminabsprache mit Eltern und Kindern					
4.	4 Einzelinterviews mit Kindern (= Kinderinterviews), Beobachtungen im Kinderzimmer	je 1 Kind je 2 Forscher	60-90 Min.	Kinder- zimmer in Privat- wohnung	Tonaufnahme, anschließende Feldnotizen
Transkription der Tonaufnahmen, Grobauswertung, Besprechung in Forschungsgruppe, Modifizierung des Leitfadens für die Elterninterviews, Terminabsprache mit Eltern					
5.	4 musikalische Tagebücher	je 1 beobachtetes Kind je 1 Elternteil	1 Woche, täglich 10 Min.	Privat- wohnung	ausgefüllte Tagebücher
6.	4 Elterninterviews unter Einbeziehung des musikalischen Tagebuchs	je mind. 1 Elternteil je 2 Forscher	60-90 Min.	Privat- wohnung	Tonaufnahme, anschließende Feldnotizen
Transkription der Tonaufnahmen, Grobauswertung, Besprechung in Forschungsgruppe, vorläufige Gesamtauswertung der einzelnen Fälle, später fallübergreifende Auswertungen					

Tabelle 5: Ablauf einer Erhebungswelle im Forschungsprojekt „Kind & Musik“

Auf der Seite der Forschenden waren jeweils ich selbst als Projektleiterin sowie ein weiteres Mitglied der Forschungsgruppe an den Erhebungen beteiligt. Einzig die Gruppeninterviews wurden mit mehr Personen durchgeführt, da es sich als sinnvoll erwiesen hatte, einen Techniker zur Bedienung der Aufnahmegeräte und einen Beobachter dabei zu haben. Bei den meisten Terminen fungierte ich als Hauptinterviewerin; damit verband sich die Hoffnung, eine möglichst große stilistische Homogenität in der Art der Interviewführung zu erhalten.

Vor, zwischen und nach den einzelnen Erhebungsterminen lagen sowohl organisatorische als auch auswertende Tätigkeiten:

Der erste Schritt jeder Welle bestand in der Kontaktaufnahme mit der Schulleitung und dem jeweiligen Klassenlehrer. Signalisierten diese Bereitschaft zur Teilnahme, so wurde ihnen eine Kurzdarstellung des Projekts in schriftlicher Form zugesandt. Dies erfolgte bereits einige Wochen vor Beginn der Erhebung, so dass die Lehrer genügend Zeit hatten, gegebenenfalls die Eltern über unser Vorhaben in Kenntnis zu setzen. Die Lehrer wurden dabei angehalten, weder Eltern noch Kindern konkrete Beispiele jener musikbezogenen Inhalte zu geben, auf die sich unser Erkenntnisinteresse bezog.

Den Kindern stellten wir unser Anliegen beim ersten Schulbesuch anhand folgender Einleitung vor:

„Wir sind Studenten von der Universität. Eine Universität ist so etwas wie eine Schule für Erwachsene, wo man viele Berufe lernen kann. Wir hier wollen zum Beispiel Lehrer werden. Wenn man Lehrer werden will, dann muss man ja viel über Kinder wissen. Leider ist uns aber aufgefallen, dass es gar kein Buch darüber gibt, was Kinder mit Musik machen und was sie darüber denken. Da unsere eigene Kindheit schon so lange her ist, können wir uns nicht mehr so gut daran erinnern, wie das bei uns war. Außerdem sind heutige Kinder ja vielleicht ganz anders als wir früher. Darum sind wir also heute in eure Klasse gekommen, um euch zum Thema Musik zu befragen. Habt ihr Lust dazu, uns zu helfen?“

Jene Kinder, die sich zu einer weiteren Zusammenarbeit bereit erklärt hatten und unseren Kriterien am ehesten entsprachen (vgl. Kapitel 4.1.1), erhielten einen ausführlichen Informationsbrief an die Eltern. Die letztendliche Zusage der Eltern zur Teilnahme wurde telefonisch eingeholt. In weiteren Telefonaten mit den Eltern wurden die Termine für die Kinder- und Elterninterviews festgemacht.

Das Kinderinterview ermöglichte eine erste persönliche Begegnung mit den Eltern. Bei dieser Gelegenheit erhielten die Eltern Anweisungen zur Handhabung des musikalischen Tagebuchs, das sie eine Woche lang führen sollten.

Die Notwendigkeit von Zwischenauswertungen ergab sich vor allem deshalb, weil sowohl das Kinderinterview als auch das Elterninterview Bezug auf jene Informationen nehmen sollte, die wir bereits bei den vorherigen Terminen über das Kind gesammelt hatten. Zum einen signalisierten wir den Kindern damit, dass wir uns ernsthaft für ihre Aussagen interessierten, zum anderen bot sich uns

dadurch die Chance, unklar gebliebene Interviewinhalte erneut zu thematisieren. Feldnotizen, Protokolle von den Sitzungen der Forschungsgruppe und erste Grobauswertungen der vorausgegangenen und zwischenzeitlich transkribierten Interviews (vgl. Kapitel 4.3) dienten als Grundlage zur individuellen Anpassung der bei der folgenden Befragung verwendeten Leitfäden (vgl. Kapitel 4.2.3).

Die Durchführung der Interviews erfolgte jeweils in Zweierteams, die für das Kinderinterview und das Elterninterview konstant blieben. Diese Teams waren es auch, die sich nach Abschluss der Erhebungswelle intensiv mit der jeweiligen Einzelfallanalyse beschäftigten. Unterstützt wurden sie dabei von einer weiteren Person der Forschungsgruppe, die nicht mit im Feld gewesen war und allein auf der Grundlage der transkribierten Interviews weitere Perspektiven auf das Kind einbringen sollte.

4.2.2 Auswahl der Stichprobe

Die Auswahl der Stichprobe erfolgte nach den in Kapitel 4.1.1 vorgestellten Kriterien. Eine Mischform aus statistischem und theoretischem Sampling (vgl. Flick 1996, S. 78-85) wurde angewandt.

Für die Auswahl der fünf beteiligten Grundschulen war entscheidend, dass sie sich nach ihrem Urbanitätsgrad und der Sozialstruktur ihrer Schülerschaft unterscheiden. Sowohl ländliche, als auch städtische Schulen, sowohl Schulen mit bildungsbürgerlichem Klientel als auch Schulen in sozialen Brennpunkten sollten beteiligt werden. Aus Praktikabilitätsgründen musste sich die Untersuchung auf Schulen aus dem Raum Hannover/Hildesheim beschränken. Auf welche der hier infrage kommenden Schulen die Wahl letztlich fiel, war von persönlichen Kontakten der Forschungsgruppen-Mitglieder abhängig.

Bei der Auswahl der 20 Kinder galt es zu vermeiden, dass die Bereitschaft der Eltern zum ausschlaggebenden Kriterium für die Teilnahme wurde. Wir gingen dabei so vor: Nach Erledigung von Aufsatz- und Bildmal-Aufgabe wurden die Kinder gefragt, wer von ihnen Lust dazu hätte, sich einmal ausführlich mit uns über das Thema Musik zu unterhalten. Wir könnten allerdings nicht mit allen Kindern reden, sondern nur mit einigen wenigen. Diese würden wir aber sogar zu Hause besuchen, und auch mit ihren Eltern würden wir sprechen. Voraussetzung sei allerdings, dass die Eltern damit einverstanden seien. Mit dieser Ankündigung machten wir uns die Dynamik zunutze, die häufig in einer Klasse entsteht, wenn attraktive Sonderaufgaben zu vergeben sind. Meist schnellten die Arme aller Schüler voller Begeisterung in die Höhe, denn jeder wollte zu den „Auserwählten“ gehören.

Bei den ersten beiden Erhebungswellen bekamen noch alle Kinder, die es wünschten, einen Informationsbrief an die Eltern mit nach Hause. Bei den folgenden Schulen verteilten wir nur acht

Elternbriefe pro Klasse, womit sich die Effektivität der Strategie sogar noch erhöhte: Die Kinder erlebten den Erhalt eines Briefes als einen solchen Triumph, dass sie zu Hause all ihre Überredungskunst einsetzten, um ihre Eltern zur Teilnahme zu bewegen. Insgesamt erzielten wir mit diesem Verfahren eine außerordentlich hohe Bereitschaftsquote. Im Verlauf aller fünf Erhebungswellen erteilten uns nur drei angefragte Familien eine Absage.

Im Vorfeld der Briefverteilung war bereits mit dem Klassenlehrer erörtert worden, welche Kinder aufgrund ihres spezifischen sozialen Hintergrundes für unsere Stichprobenzusammenstellung von Interesse waren. Musikbezogene Kriterien waren dabei eher nachgeordnet. Entscheidend war vielmehr, Kinder verschiedener Bildungsschichten, unterschiedlicher Familiengröße, verschiedener Nationalitäten und in paritätischer Verteilung von Jungen und Mädchen einzubeziehen.

Die an den Lehrer herangetragenen Auswahlkriterien veränderten sich daher von Welle zu Welle: In Schule (1) war unser Interesse, dass möglichst zwei deutsche Kinder und zwei Kinder anderer Herkunft in die Stichprobe kamen. In Schule (2) baten wir die Lehrerin, uns auf Kinder aufmerksam zu machen, die in besonderen Familienkonstellationen leben. In Schule (3) sollten alle in der Klasse vertretenen sozialen Schichten beteiligt sein. Bei Schule (4) und (5) wurde letztlich als Kriterium vorgegeben, dass je zwei sogenannte „Problemkinder“ und je zwei sogenannte „Vorzeigekinder“ an der Untersuchung teilnehmen sollten. Die endgültige Wahl fiel letztlich auf jene Familien, mit denen zuerst eine verbindliche telefonische Absprache möglich war. Die ausführliche Darstellung der Stichprobe erfolgt in Kapitel 5.

4.2.3 Beschreibung der einzelnen Erhebungsmethoden

4.2.3.1 Aufsatz-Aufgabe

Während der Pilotphase hatte das Schreiben eines Aufsatzes zu einem musikbezogenen Thema vornehmlich zum Ziel herauszufinden, inwieweit Kinder der dritten und vierten Jahrgangsstufe bereits in der Lage sind, sich schriftsprachlich über die Bedeutsamkeit von Musik zu äußern. Die Ergebnisse dieser Untersuchungen waren beeindruckend, obgleich kritisch angemerkt werden muss, dass die damaligen Themenstellungen die Kinder gelenkt hatten (vgl. Weber/Bullerjahn/Erwe 1999, S. 116-121).

Für die Hauptuntersuchung wurde die Aufsatz-Aufgabe noch einmal modifiziert und um eine Funktion erweitert: Die Texte sollten zeigen, welche Inhalte Kinder mit dem Begriff „Musik“ verbinden. Dies schien dringend notwendig, da die Forschungsgruppe in den Gruppeninterviews darauf aufmerksam geworden war, dass Kinder nicht unbedingt an dasselbe wie Musikstudierende denken, wenn sie sich

für die Teilnahme an einem Interview über Musik bereit erklären. Viele Kinder scheinen ihre persönliche Nische bzw. ihren persönlichen Zugang zu Musik zu besitzen.

Wenngleich der schriftsprachliche Ausdruck besonders hohe Anforderungen an die Kinder stellt, so wurde diese Methode doch an den Anfang der Erhebungswelle gesetzt, denn zu einem späteren Zeitpunkt hätten sich die Kinder vermutlich bereits unserem Musikbegriff angepasst. Meist fand unser erster Schulbesuch in der dritten und vierten Schulstunde, also im Anschluss an eine große Pause statt, so dass die Kinder vergleichsweise wach und ausgeruht waren. Nachdem wir den Kindern uns selbst und unser Anliegen vorgestellt hatten (vgl. Kapitel 4.2.1), wurden die beiden Aufsatzthemen laut vorgelesen.

Thema „Marsmenschen“

„Keiner hatte bisher geglaubt, dass es Marsmenschen gibt, oder? Aber gestern ist doch ein Marsmensch mit seinem Ufo auf der Erde gelandet, direkt hinter Hannover. Er hat erzählt, dass er geschickt wurde, um sich auf der Erde umzusehen. Alles Schöne und Gute, was er auf der Erde findet, soll es dann auch auf dem Mars geben. Dazu fragt er ganz viele Leute. Von dir möchte er zuerst einmal alles über Musik wissen. Erkläre ihm, ob dir Musik wichtig ist und was das Besondere an Musik ist! Ja, dann liegt es jetzt vielleicht an dir, ob es in Zukunft auch auf dem Mars Musik geben wird.“

Thema „Gehörloser Freund“

„Stell dir einmal vor, du und deine Eltern bekommen neue Nachbarn. Der Sohn dieser Nachbarn heißt Martin und wird ein guter Freund von dir. Allerdings kann Martin seit seiner Geburt nichts hören. Er kann aber lesen und schreiben. Neulich hast Du ihm geschrieben, dass viele Kinder in deinem Alter ihr ganzes Taschengeld für CDs ausgeben. Das konnte Martin gar nicht verstehen, denn er hat ja in seinem Leben noch nie Musik hören können. Schreibe einen Brief, in dem du ihm das erklärst.“

Die Kinder konnten sich frei entscheiden, welches der beiden Themen sie bearbeiten wollten. Je nach Wunsch erhielten sie das eine oder das andere Arbeitsblatt, auf dem der Text der Themenstellung in lateinischer Ausgangsschrift und einige Schreiblinien abgedruckt waren. Anschließend wurden die Aufsätze im Zeitraum von etwa 45 Minuten in Einzelarbeit angefertigt.

Als Problem bei der Durchführung stellte sich heraus, dass einige Kinder vor lauter Begeisterung das, was sie schreiben wollten, erst einmal laut ihrer Tischgruppe verkündeten und damit möglicherweise ihre Nachbarn beeinflussten. Andere Kinder, denen selbst nach einiger Zeit des Nachdenkens noch nichts eingefallen war, wurden von uns unterstützt, indem wir sie durch vorsichtige Fragen, wie z. B. „Denk mal nach, kommt in deinem Leben irgendwo Musik vor?“, in ein leises Seitengespräch verwickelten und sie anschließend dazu ermunterten, diese Antworten zu notieren.

Eine ausführliche Auswertung der auf diese Weise entstandenen $n = 105$ Kinderaufsätze ist im Rahmen einer Diplomarbeit mit dem Titel „Der Musikbegriff bei Kindern im Grundschulalter. Versuch einer Bestimmung anhand von Kinderaufsätzen“ (Schilter 2001) erfolgt. Was die Erhebungsmethode betrifft, kommt Katja Schilter zu dem Schluss, dass die Aufsatzthemen in mehrfacher Hinsicht suggestive Anteile besitzen (S. 72/73): Das Thema „Gehörloser Freund“ zielt beispielsweise stärker auf Medieninhalte und konkrete Erlebnisse mit Musik ab, während das Thema „Marsmenschen“ offener, aber auch abstrakter gestaltet ist. In beiden Themenstellungen werden männliche Formulierungen („Keiner hatte geglaubt ...“, „Der Sohn dieser Nachbarn ...“) verwendet, was dazu beitragen kann, dass Mädchen sich weniger angesprochen fühlen.

Bemerkenswert ist jedoch, dass die verschiedenen Aufgabenstellungen nur zu sehr geringfügigen Unterschieden bei den Aufsatz-Inhalten führten. Möglicherweise hat dies damit zu tun, dass wir den Kindern von Anfang an vermitteln wollten, dass es uns eigentlich darum geht, etwas über ihre Beziehung zu Musik zu erfahren, und die Aufsatzthemen nur ein Vehikel dafür sind. Mit den Antworten wollten die Kinder vielleicht in erster Linie dem Forscherteam und nicht den Marsmenschen oder dem gehörlosen Freund helfen. Man sollte grundsätzlich darüber nachdenken, ob direkte Fragen möglicherweise zweckmäßiger als „verpackte“ sind.

Was die Ergebnisse der Auswertung betrifft, so hebt Schilter hervor, dass trotz der ungewohnten Schreibaktivität und der Kürze der Texte in den Aufsätzen eine beeindruckend „hohe Dichte an Informationen“ und eine „hohe Konzentration musikbezogener Inhalte“ (S. 71) vorzufinden ist. Bezüglich des Vorkommens der Perspektiven „Produktion“ und „Rezeption“ von Musik in den Texten ist eine deutliche Bevorzugung der Rezeption zu verzeichnen: „Von den 60 % der Kinder, die nur aus einer der beiden Perspektiven berichten, erwähnt nur etwa ein Sechstel ausschließlich die Produktion“ (S. 68). Schilter hat darüber hinaus aber noch weitere Perspektiven aufgedeckt, unter denen Kinder ihre Sicht auf Musik beschreiben, wie z. B. Stilrichtungen, Funktionen/Wirkung/Gebrauch und Bewertungen. Insgesamt zeigt sich eine sehr hohe Perspektivenanzahl pro Aufsatz (Mittelwert = 5), die auf eine gelungene Begriffsbildung hindeutet. Als Bedingungen für eine hohe Begriffsvielfalt konnte Schilter die eigene Musizierpraxis und den Erhalt von schulischem Musikunterricht herausarbeiten (S. 70).

4.2.3.2 Bildmal-Aufgabe

Die Analyse von Kinderzeichnungen hat in der Erziehungswissenschaft und Psychologie eine inzwischen über 100-jährige Tradition (vgl. Reiß 2000). Meines Erachtens lassen sich dabei drei Hauptströmungen unterscheiden: zum einen ein Interesse an der Entwicklung zeichnerischer Fähigkeiten und an der ästhetischen Praxis des Zeichnens (z. B. Mollenhauer 1996), ein Interesse an

der therapeutischen und persönlichkeitsbildenden Wirkung des Zeichnens (z. B. Rubin 1993) sowie ein Interesse an Zeichnungen als diagnostisches Mittel in Therapie und Forschung (z. B. Reiß 1996).

Wo Kinderzeichnungen – wie in der vorliegenden Studie – zur Diagnose verwendet werden, wird von der Prämisse ausgegangen, dass Zeichnungen „einen unmittelbaren Niederschlag des Vorstellungs- und Wahrnehmungsvermögens“ darstellen (Reiß 2000, S. 231). Ein Bild entsteht im Innern des Kindes, es setzt sich aus gespeicherten Vorstellungsinhalten zusammen und wird dann in die materielle Welt überführt. In diesem Prozess spielen jedoch nicht nur die Kenntnisse des Kindes eine Rolle; auch die emotionalen Empfindungen gegenüber den Gegenständen werden in das Bild eingearbeitet. Auf diese Weise werden Aspekte zum Ausdruck gebracht, die dem Kind bewusst nicht zugänglich sind oder (noch) nicht verbalisiert werden können. Ein weiterer Vorteil liegt darin, dass Kindern das Zeichnen aus Familie, Kindergarten und Schule vertraut ist und meist großen Spaß bereitet.

Eine Schwierigkeit bei der Verwendung dieser Methode für musikwissenschaftliche Fragestellungen besteht allerdings darin, dass Musik immateriell und unsichtbar ist. Um die Beziehung zu ihr zu zeichnen, muss auf die Darstellung von Noten, klangerzeugenden Instrumenten, Medien, Personen oder anderen Symbolen ausgewichen werden. Trotz der genannten Probleme sind Kinderzeichnungen innerhalb der musikwissenschaftlichen Forschung schon einige Male zur Anwendung gekommen, wie z. B. zur allgemeinen Erforschung der musikalischen Lebenswelt von Kindern (Kleinen 1986, Kleinen/Schmitt 1991) oder zur Erfassung der Leistungsmotivation bei Kindern im Instrumentalunterricht (Gellrich/Osterwold/Schulz 1986).

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung war es das Ziel des Bildmalens, herauszufinden, wo die besondere Bedeutung von Musik für Kinder liegt, d. h. auf welche Inhalte die Kinder den Schwerpunkt ihrer Darstellung legen. Außerdem sollten die Zeichnungen darüber aufklären, wie differenziert die Kinder musikbezogene Tätigkeiten und Gegenstände wahrnehmen. Neben dem inhaltlichen Interesse leitete uns jedoch auch ein methodisches Ziel: Ein Vergleich der Bildinhalte mit den Erkenntnissen aus den Interviews könnte Einschätzungen darüber ermöglichen, inwieweit Kinderbilderstudien Aussagekraft besitzen.

Die Bildmal-Aufgabe wurde der Klasse gestellt, nachdem ein Großteil der Schüler die Aufsätze abgeschlossen hatte und daher in der Klasse eine zunehmende Unruhe entstand. Wir teilten den Kindern mit, dass, wer nun fertig sei, nun ein Bild zum Thema „Ich und die Musik“ anfertigen könne. Zum Zeichnen benutzten die Kinder ihre eigenen Buntstifte; das Papier im Format Din A3 wurde von uns bereitgestellt. Während des Zeichnens gingen die beiden Forscher von Tisch zu Tisch und ließen sich leise erläutern, was die Kinder malten und inwiefern sie in ihrem Leben mit den dargestellten Inhalten zu tun haben. Die Antworten wurden mit einem Mini-Disk-Gerät aufgezeichnet oder

stichwortartig notiert. Obwohl die Bildmal-Aktion etwa 45 Minuten dauerte, gelang es vielen Kindern nicht, ihr Bild zu Ende zu malen.

Auffällig war auch hier, dass sich die Kinder beim Anfertigen der Bilder gegenseitig beeinflussten. Ganze Tischgruppen malten gelegentlich dasselbe, wenn auch mit individuellen Nuancen. Das Malen war häufig ein interaktiver Prozess. So zeichnete beispielsweise eine Gruppe von Jungen der Grundschule Vinnhorst die von ihnen erträumte Band, wobei sie diskutierten, welcher der Mitschüler welches Instrument spielen dürfe. Durch die Zeichnungen legten sie die einzelnen Rollen fest und grenzten einen eher unbeliebten Jungen aus.

Eine weitere Beeinflussung fand dadurch statt, dass die Kinder gedanklich noch stark mit den Aufsatzthemen beschäftigt waren. In einer Klasse verleitete das Thema „Marsmenschen“ die Kinder zu Zeichnungen mit Raumschiffen und kleinen grünen Männchen, die Musikinstrumente ausprobieren, tanzen oder von der Erde Musik bzw. Noten „absaugen“. Die Aussagekraft der Bilder über die persönliche Bedeutung von Musik wurde somit eingeschränkt. Dieses Beispiel zeigt sehr deutlich, wie stark eine Methode die andere beeinflussen kann und warum die Triangulation verschiedener Erhebungsinstrumente mit Bedacht erfolgen sollte.

Die Auswertung von Kinderbildern stellt Forscher vor große Herausforderungen. Analysiert werden können z. B. die dargestellten Inhalte, die Differenziertheit der Zeichnung, die Anordnung und Größenverhältnisse der Objekte, grafische Betonungen, die Verwendung von Farben, die Reihenfolge im Zeichenprozess und vieles andere mehr. Fraglich ist, welche Rückschlüsse solche Analysen auf die innere Befindlichkeit der Zeichnenden erlauben. Eine psychologische Deutung von Bildern erfordert viel Gespür und Erfahrung von den Auswertenden. Nicht vergessen werden darf außerdem, dass zahlreiche weitere Variablen das Zeichenergebnis beeinflussen können, so z. B. die Zeichenfähigkeiten des Kindes und sein zeichnerisches Selbstkonzept, das zur Verfügung stehende Zeichenmaterial (Art der Stifte, Farbenvielfalt) und vor allem der situative Zusammenhang des Malprozesses, wie z. B. die momentane Verfassung des Kindes, die zur Verfügung stehende Zeit, die anwesenden Personen, die Unterbrechung durch Störfaktoren, die intendierte Funktion des entstehenden Bildes usw.

Im Rahmen der vorliegenden Studie konnte aus zeitlichen Gründen keine ausführliche Analyse der Bilder erfolgen. Ein grober Überblick führt jedoch zu der Feststellung, dass vier Bild-Typen immer wieder auftauchen:

- die Darstellung des eigenen Kinderzimmers, häufig mit Bett, Schrank, Tisch, Lampe und Regalen, in denen Musikanlage, Boxen und CDs stehen; meist auch mit dem Kind selbst, das ein Instrument spielt, singt, tanzt oder im Bett liegt und zuhört

- die Darstellung von Pop-Bands oder einzelnen Stars, häufig auf großen Bühnen mit bunten Scheinwerfern, überdimensionalen Boxen und vielen Zuschauern, deren Köpfe nur durch Kreise angedeutet sind; manchmal aber auch nur die Band mit den typischen Band-Instrumenten und Mikrofonen oder der Star allein im „coolen Outfit“; häufig sind die Kinder selbst der Star oder Mitglied der Band, eher selten sind reale Stars abgebildet
- die Darstellung von einzelnen Musikinstrumenten und/oder Musikanlagen; manchmal nimmt ein Instrument das gesamte Blatt ein, manchmal sind viele verschiedene dargestellt; unter ihnen häufig Orff-Instrumente; in gleicher Weise sind Musikanlagen, Boxen und Mikrofone abgebildet
- die Darstellung einer freundlichen, draußen stattfindenden musikbezogenen Szene mit Elementen wie Haus, Baum, Sonne; Musik tönt aus Radios oder Musikanlagen, außerdem sind Menschen und Tiere abgebildet, die singen, pfeifen, tanzen oder Instrumente spielen

Einzelne Bilder zeigen darüber hinaus das Singen im Chor, eine Tanzstunde, eine Seite aus einem Flöten-Lehrbuch, ein Musikgeschäft oder eine Musikschule von außen und vieles andere mehr. Als begleitende Bildelemente finden sich Notensymbole, einige gerade aktuelle Medien-Figuren, wie z. B. die Diddl-Maus oder Superman, und die Marsmenschen aus den Aufsätzen. Eltern oder andere Erwachsene sind dagegen kaum dargestellt.

Die vielen Kinderzimmer-Darstellungen zeigen, dass Musik insbesondere in der Privatsphäre der Kinder einen festen Platz besitzt. Der Umgang mit Musik erfolgt hier sowohl hörend als auch musikalisch-praktisch. Tanzaktivitäten lassen sich dabei häufig an erhobenen Armen erkennen. Die Kinder haben jedoch nicht nur gemalt, was sie mit Musik erleben, sondern auch, was sie sich wünschen. Besonders wichtig scheint die Welt der Popmusik zu sein, die den Kindern eine Folie für verschiedene Musikstar-Träume bietet. Die detaillierte Darstellung von Musikanlagen weist auf einen intensiven Gebrauch dieser Geräte und auf einen gewissen Stolz über den Besitz hin. Die starke Betonung der Boxen ist vielleicht ein Hinweis darauf, dass den Kindern Lautstärke und das körperliche Erleben von Musik wichtig ist. Die additive Darstellung verschiedener Musikinstrumente ohne sie spielende Menschen lässt sich so deuten, dass den Kindern diese Instrumente zwar bekannt sind, dass ihnen das Instrumentalspiel jedoch eher fern ist. Erhärtet wird diese Theorie dadurch, dass auf vielen Bildern vor allem jene Instrumente dargestellt wurden, die die Kinder aus der Schule kennen. Allerdings können auch zeichnerische Schwierigkeiten zu dieser Art von Darstellung geführt haben. Die friedlichen Szenen unter freiem Himmel geben Hinweis darauf, dass Musik bei Kindern positive Gefühle auslöst. Die Kinder ersehnen eine Welt, in der sich Menschen, Tiere, Natur und Musik im Einklang befinden.

Der Vergleich der Bilder von den interviewten Kindern mit den Interviewinhalten konnte aus zeitlichen Gründen nicht systematisch erfolgen. Ein erster Eindruck ist aber, dass die Bilder im Vergleich zu den

Interviews relativ wenig preis geben. Jedoch wird auch deutlich, dass in den meisten Zeichnungen zumindest jeweils ein Element enthalten ist, das sich auch beim intensiveren Kennenlernen der Kinder als maßgeblich herausstellte: für Christos beispielsweise eine Lichtanlage für die Disko, für Stina das Klavierspiel, für Arne das Singen in der Natur (vgl. Kapitel 5.3).

4.2.3.3 Gruppeninterviews

Für die in der vorliegenden Studie durchgeführten Gruppeninterviews wurde eine gänzlich neue Vorgehensweise entwickelt, weshalb eine theoretische Anbindung an bisherige Gruppenverfahren schwierig ist. Die verwendete Methode enthält sowohl Elemente aus der Gruppendiskussion (vgl. Pollock 1955, zit. nach Flick 1996, S. 132-139) als auch aus der Technik des gemeinsamen Erzählens (vgl. Hildenbrand/Jahn 1988, zit. nach Flick 1996, S. 140-142). Manche Phasen des Interviews ähneln zudem dem Philosophieren mit Kindern (vgl. Freese 1994). Die Kinder wurden also sowohl zu Meinungsaustausch und gemeinsamer Reflexion bestimmter Inhalte angeregt als auch gebeten, in episodischen Erzählungen ihre Erfahrungen mitzuteilen.

Als Vorteil von Gruppenverfahren wird in der Literatur insbesondere hervorgehoben, dass sich an ihnen rekonstruieren lässt, wie Einstellungen im Alltag gebildet, geäußert und ausgetauscht werden. Ein weiterer Pluspunkt ist, dass sich die Teilnehmenden an einer Gruppendiskussion gegenseitig stimulieren, korrigieren und Stichworte geben, so dass die inhaltliche Einflussnahme durch die Forschenden geringer ist als bei Einzelinterviews (vgl. Flick 1996, S. 132).

Statt auf einem Befragungsleitfaden basierte unser Interviewkonzept auf einem Spiel, bei dem es darum ging, sowohl Fragen zu den eigenen Musikerfahrungen zu beantworten als auch die anderen am Interview beteiligten Kinder in ihren musikbezogenen Einstellungen und Verhaltensweisen einzuschätzen. Indem zwischen den einzelnen Spielfragen viel Freiraum gegeben wurde, auch untereinander zu diskutieren und gemeinsam zu erzählen, sollte sich zeigen, welche musikbezogenen Themen für die Kinder von Interesse sind und in welcher Weise und mit welchem Ergebnis sie diskutiert werden. Die gegenseitigen Einschätzungen dienten dazu, die Rolle der Musik in der Interaktion zwischen Gleichaltrigen genauer bestimmen zu können. Ziel war es beispielsweise zu erfahren, inwieweit die Kinder über das musikbezogene Verhalten ihrer Mitschüler informiert sind und ob bestimmte musikbezogene Fähigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen bei den Peers auf Anerkennung, Akzeptanz oder Abwertung stoßen.

Darüber hinaus diente das Gruppeninterview dem ersten spielerischen Kennenlernen zwischen Interviewern und Kindern sowie dem Abbau von Hemmungen im Hinblick auf die Einzelinterviews.

Vorteilhaft war, dass es sich bei den Gruppen quasi um „natürliche“ Gruppen handelte, da sie so zusammengestellt waren wie es auch in der Schulpause oder bei einer Gruppenarbeit im Unterricht vorkommen kann.

Alle Mitglieder der Forschungsgruppe hatten im Vorfeld der Interviews an einer eintägigen Interviewschulung teilgenommen und waren daher für die Problematik unbeabsichtigten direktiven Fragens sensibilisiert.

Das Gruppeninterview fand stets während der regulären Schulzeit am Vormittag statt, d. h. die vier beteiligten Kinder wurden aus dem Unterricht herausgenommen und in einen Klassenraum geführt, in dem das vierköpfige Interviewteam bereits eine Kamera und ein Aufnahmegerät positioniert hatte. Die Kinder und die beiden Interviewer nahmen an drei Tischen Platz, die zu einem Dreieck zusammengeschoben worden waren. Als zeitlicher Rahmen waren für das Gruppeninterview 90 Minuten vorgesehen, etwa in der Mitte der Zeit fand eine 5- bis 10-minütige Pause statt.

Zunächst wurden die Kinder gebeten, ihre Namen auf Klebestreifen zu schreiben und diese an den Pullover zu kleben. Dabei entspann sich häufig ein lockeres Gespräch über Namen. Nachdem die Kinder über den Sinn des Interviews und die vertrauliche Behandlung ihrer Aussagen aufgeklärt worden waren, begann das Spiel.

1. Spielphase: Das Ja-Nein-Spiel

Die Kinder erhielten je eine Ja-Karte und eine Nein-Karte, die auf der Rückseite identisch aussahen. Einem Kind wurde eine musikbezogene Frage gestellt, wie z. B. „Hast du schon mal selbst Musik gemacht?“. Das Kind beantwortete diese Frage, indem es verdeckt die Ja- oder die Nein-Karte vor sich auf den Tisch legte. Die anderen Kinder mussten nun einschätzen, was das befragte Kind wohl geantwortet haben mochte und legten die entsprechende Karte ebenfalls verdeckt vor sich auf den Tisch. Gemeinsam wurden die Karten dann umgedreht, so dass sichtbar wurde, wer mit seiner Einschätzung richtig lag und wer nicht.

Nach der Auflösung folgte die für uns eigentlich interessante Phase des Interviews: Die Kinder kommentierten das Ergebnis, begründeten ihre Einschätzungen und erzählten konkrete Beispielsituationen. Der Hauptinterviewer stellte weiterführende Fragen und achtete darauf, dass jedes Kind in das Gespräch einbezogen wurde. Ein Co-Interviewer sorgte dafür, dass Beiträge, die von anderen Kindern unterbrochen wurden, noch einmal aufgegriffen wurden, ehe die nächste Spielfrage an das nächste Kind folgte. Das Spiel wurde zwei Runden lang gespielt, d. h. jedes Kind wurde zweimal von den anderen Kindern eingeschätzt. Dies dauerte in etwa eine Schulstunde.

Die Spielfragen und die jeweiligen Ergänzungsfragen befinden sich im Anhang. Bei der Fragenauswahl war das Ziel, möglichst viele Bereiche musikalischen Handelns abzudecken und so den sehr weiten Rahmen der Studie zu skizzieren. Die Fragen beziehen sich daher auf verschiedene Personengruppen (Personen allgemein, Eltern, Freunde), auf verschiedene musikbezogene Aktivitäten (Musikmachen, Konzertbesuch, Reden über Musik, Musikhören zu Hause, Musikstar sein) und auf musikbezogene Phantasien, Gefühle beim Musikhören und die Bedeutung von Musik für Kinder. In den Ergänzungsfragen zu den Spielfragen wird nach Definitionen, Erfahrungen, Wünschen, Bewertungen und Erklärungen gefragt.

Einige der Spielfragen ließen bewusst offen, worauf genau die Frage abzielte, wie z. B. „Kennst du jemanden persönlich, der viel mit Musik zu tun hat?“. Gerade Missverständnisse zwischen den Kindern regten dazu an, dass sie sich über Konzepte und Wertmaßstäbe unterhielten, wie z. B. was es eigentlich heißt, „viel“ und „mit Musik zu tun“ zu haben.

2. Spielphase: Das erweiterte Einschätzungsspiel

Auch das zweite Spiel orientierte sich am Konzept des gegenseitigen Einschätzens, aber mit dem Unterschied, dass die Spielfragen nicht mehr nur mit „Ja“ und „Nein“ zu beantworten waren. Es wurden stattdessen offene Fragen gestellt, zu denen die Kinder jeweils drei Antworten finden mussten, wie z. B. „Stell dir vor, wir wollten dich beim Musikhören fotografieren. Welche drei Situationen sind typisch für dich?“. Das befragte Kind wurde dazu mit einer Interviewerin vor die Tür geschickt. Die drei im Klassenraum verbleibenden Kinder diskutierten, was das Kind draußen wohl sagt, und notierten die drei wahrscheinlichsten Antworten stichwortartig auf einem Zettel. Wenn das Kind von draußen wieder hereinkam, folgte die Auflösung, also ein Vergleich der Antworten.

Bei diesem Spiel gab es ebenfalls eine Phase, in der Nachfragen gestellt werden konnten, und zwar dann, wenn darauf gewartet wurde, dass die jeweils andere Partei (die Kinder drinnen bzw. das Kind draußen) fertig wird. Hier ergab sich die Möglichkeit eines lockeren informellen Plauderns über Musik, daher haben wir bewusst keine Vorkehrung für einen reibungslosen Ablauf getroffen.

Da dieses Spiel relativ viel Zeit in Anspruch nahm, wurde nur eine Spielrunde gespielt, d. h. jedes Kind war einmal vor der Tür. Die vier Spielfragen (siehe Anhang) beziehen sich auf den Musikunterricht, das Bedürfnis nach Stille und auf Situationen des Musikhörens, wobei hier zwischen Tätigkeiten zur Musik (Aufmerksamkeitsschwerpunkt auf dem Hören) und Musikhören bei außermusikalischen Tätigkeiten (Aufmerksamkeitsschwerpunkt auf der Tätigkeit) unterschieden wurde. Ziel dieser Differenzierung war es herauszufinden, inwieweit für Kinder eine solche Unterscheidung existiert. Die Ergänzungsfragen betreffen auch hier Situationsbeschreibungen, Erfahrungen, Bewertungen und Erklärungen.

Abschließend wurden die Kinder noch gefragt, ob es ein Thema gäbe, über das sie sich lieber mit uns unterhalten hätten als über Musik.

Das Interview-Spiel ähnelt in seinem Aufbau sowohl Kindergeburtstagsspielen als auch bestimmten Spielshows im Fernsehen. Die Kinder nahmen daher meist mit großer Begeisterung daran teil. Da der Spielablauf das Interview gut durchschaubar strukturierte und Spannungspunkte setzte, gelang es, die Konzentration der Kinder über eine sehr lange Zeitspanne hinweg aufrechtzuerhalten.

Ein Problem des Ja-Nein-Spiels bestand darin, dass die Kinder spätestens nach zwei Spielfragen erkannten, dass man die anderen Kinder in die Irre führen konnte, indem man bewusst falsch antwortete bzw. nur so tat, als würde man falsch antworten. Letztlich war dies für unser Forschungsinteresse jedoch kaum von Bedeutung, da die Kinder ihre Strategien nach Bekanntgabe der Antworten meist offen legten oder sich die ratenden Kinder über die falsche Aussage beschwerten und dabei engagiert begründeten, warum sie genau wüssten, dass es nicht stimmt.

Im direkten Anschluss an das Gruppeninterview fertigten alle beteiligten Forschungsgruppenmitglieder – ohne miteinander gesprochen zu haben – sogenannte „Feldnotizen“ an. Niedergeschrieben wurden der subjektive Gesamteindruck des Interviews, das eigene Erleben während des Interviews und die Gedanken zu einzelnen der beteiligten Kinder. Diese Notizen bildeten die Gesprächsgrundlage für das nächste Treffen der Forschungsgruppe, bei dem die Eindrücke miteinander verglichen, in großer Runde diskutiert und protokolliert wurden.

4.2.3.4 Einzelinterviews mit den Kindern

Die Einzelinterviews wurden in Form von offenen Leitfadeninterviews durchgeführt. Eine theoretische Einordnung in bereits existierende Interviewmethoden ist nicht ganz leicht, da unser Interview zahlreiche unterschiedliche Elemente enthielt: So ist es in gewisser Weise als „ethnographisch“ zu bezeichnen (Spradley 1979), da wir Beobachtungen in das Interview integrierten. In seiner Fokussierung auf den Gegenstand Musik und in seinem Wechsel zwischen Frage-Antwort-Schema und Ermunterungen zum ausführlichen Erzählen erinnert es an das „problemzentrierte Interview“ (Witzel 1985). Gleichzeitig sind die narrativen Passagen nicht selten verknüpft mit Nachfragen zum semantischen Wissen der Kinder, also zu ihren Konzepten, Zusammenhangsvorstellungen und Zukunftserwartungen. Somit steht unser Interview dem „episodischen Interview“ nach Flick (1996) recht nahe.

Die Einzelinterviews fanden zumeist in den Kinderzimmern der Kinder statt. In einigen Familien war dies allerdings nicht möglich, da die Kinder entweder kein eigenes Zimmer besaßen oder es mit anderen

Personen teilten, so dass wir auf andere Räume ausweichen mussten (vgl. Kapitel 5.3.2 und 5.3.15). Mangels Sitzgelegenheiten saßen wir häufig mit dem Kind auf dem Fußboden, in der Mitte des Aufnahmegerät. Die meisten Kinder hatten sich auf unseren Besuch vorbereitet, indem sie ihr Zimmer aufgeräumt oder einige musikbezogene Gegenstände bereitgelegt hatten, die sie uns zeigen wollten.

Die erste Phase des Einzelinterviews diente dem Warmwerden mit dem Kind. Nachdem über einige konkrete Dinge im Zimmer gesprochen worden war, wie z. B. über die Tierposter, die Fußballpokale, die Lego-Technik-Bauten oder die Haustiere, wurden die Kinder über den Sinn, den Ablauf und die Vertraulichkeit des folgenden Interviews informiert. Danach folgte das eigentliche Interview entlang eines Leitfadens.

Das Besondere an dem von uns entwickelten Leitfaden ist, dass er nicht thematisch strukturiert ist, sondern ökologisch, d. h. er orientiert sich an den einzelnen Lebensräumen des Kindes, beginnend mit dem Kinderzimmer, weiter über die gesamte Wohnung, die Orte der familialen Freizeit und des Urlaubs, bis hin zu Orten der Freizeit mit Freunden und letztlich der Schule (vgl. Anhang). Jeder Fragenblock beginnt mit allgemeinen und offenen Fragen, schreitet dann aber zu musikbezogenen Fragen fort. Jeder Lebensraum wird also zunächst allgemein und dann auf Musikbegegnungen hin untersucht. Einzig die letzten beiden Fragenblöcke weichen von dieser Struktur ab. Im vorletzten Block geht es gezielt um das Instrumentalspiel, wobei Kindern mit Instrumentalunterricht dabei zum Teil andere Fragen gestellt wurden als Kindern ohne Instrumentalunterricht. Im abschließenden Block werden noch einige konkrete musikbezogene Tätigkeiten mit Hilfe geschlossener Fragen ermittelt. Hinzu kommt noch ein Einstiegsblock, welcher der Information des Kindes und der Anknüpfung an das Gruppeninterview dient.

Zusätzlich wurde jedes Interview individuell modifiziert. Aussagen, die bei der Analyse des Gruppeninterviews unklar geblieben waren oder von besonderem Interesse zu sein schienen, wurden an geeigneten Stellen im Einzelinterview noch einmal angesprochen.

Als etwas problematisch erwies sich, dass die Kinder statt zu antworten häufig lieber etwas vorführten oder zeigten, wie z. B. die Chormappe, die CD-Sammlung, einen Tanz oder ein selbst gespieltes Stück am Klavier. Einerseits waren diese Vorführungen aufgrund ihrer Anschaulichkeit bereichernd, andererseits vermissten wir manchmal die persönliche Stellungnahme der Kinder zu ihrem Besitz und ihren Fähigkeiten. Die Kinder überließen quasi uns die Einordnung und Bewertung.

Nicht selten veränderten die Kinder die Reihenfolge der Fragen, z. B. wenn sie gleich zu Beginn auf das Instrumentalspiel zu sprechen kamen. Manchmal wurde dann ein Fragenblock vorgezogen, manchmal kehrten wir nach dem Exkurs zu der Stelle zurück, wo wir stehen geblieben waren und ließen im weiteren Verlauf die bereits besprochenen Fragen aus.

Die Einzelinterviews dauerten zwischen 45 und 90 Minuten. Im Anschluss wurden von den Interviewern umfangreiche Feldnotizen angefertigt.

4.2.3.5 Musikalische Tagebücher

Die Idee zur Erhebung eines musikalischen Tagebuchs entstand aus dem Bedürfnis, die alltäglichen Musikbegegnungen der Kinder registrieren zu können. Alltägliche Routinen, so meinten wir, würden von den Kindern im Interview kaum ausführlich beschrieben werden können, da sie bewusster Reflexion nicht unbedingt zugänglich sind.

Um das Verhalten der Kinder nicht zu sehr zu beeinflussen, aber auch, weil wir fanden, dass das Schreiben eines musikalischen Tagebuchs die Kinder überfordert hätte, baten wir die Eltern, diese Aufgabe zu übernehmen. Erst später entdeckten wir eine Studie, in der die Tagebuch-Methode erfolgreich mit 10-Jährigen angewendet worden war (vgl. Zeiher/Zeiher 1994).

Die Eltern das Tagebuch führen zu lassen, birgt das Problem, dass die Eltern durch Schule und Freizeitaktivitäten der Kinder nicht ununterbrochen Einblick in das Leben der Dritt- und Viertklässler haben. So mussten die Eltern gelegentlich Informationen bei den Kindern einholen.

Als ein größeres Problem entpuppte sich, dass die Eltern die Aufgabe mit unterschiedlichem Engagement durchführten. So liegen von einigen Eltern detaillierte Beschreibungen vor, andere Eltern behaupteten, dass jeder Tag gleich sei, und lieferten daher nur die Beschreibung eines einzigen Beispiel-Tages ab.

Das Tagebuch, das den Eltern im Anschluss an das Kinderinterview überreicht wurde, bestand aus einem dicken Din A5-Heft, an dem ein schwarzer Schreibstift an einer Kordel befestigt war. Auf den ersten Seiten wurden Erläuterungen zur Handhabung gegeben (vgl. Anhang). Eine Woche lang sollte täglich in dem Heft verzeichnet werden, „in welcher Weise Ihr Kind an diesem Tag mit Musik in Berührung gekommen ist“. Anhand eines fiktiven Beispiels wurde gezeigt, wie in etwa ein Tag im Leben eines Kindes beschrieben werden kann.

Aufgrund der Uneinheitlichkeit der Bearbeitung wurden die Tagebücher später nicht speziell ausgewertet, sondern lediglich als Gesprächsgrundlage für die vierzehn Tage später stattfindenden Elterninterviews verwendet. Dies verhalf zu großer Konkretion. Manche Eltern berichteten, dass das Tagebuchführen zwar eine gewisse Belastung dargestellt hätte, sie es aber auch interessant fanden, ihre Aufmerksamkeit einmal gezielt auf die musikalische Umwelt ihrer Kinder zu richten.

4.2.3.6 Elterninterviews

Am Elterninterview, das ebenfalls von zwei Interviewern geführt wurde, nahmen meist die Mütter teil, manchmal auch beide Elternteile. In nur einem Fall sprachen wir ausschließlich mit dem Vater. Die Kinder wurden für das Elterninterview aus dem Zimmer geschickt. In einer kinderreichen Familie war das Elterninterview überhaupt nur deshalb möglich, weil wir einen Babysitter mitbrachten.

Wie im Kinderinterview, so wurde auch im Elterninterview ein Leitfaden verwendet, der sowohl zu konkreten Aktivitätsbeschreibungen aufforderte als auch immer wieder auf resümierende und bewertende Aussagen abzielte (vgl. Anhang).

In einem ersten Fragenblock wurde um eine Einschätzung der familialen Beziehung zum Musizieren, Singen, Tanzen und Musikhören gebeten. Ein zweiter Block betraf die außermusikalischen Lebensbereiche der Familie, die Gestaltung des Alltags und der Freizeit. Ein dritter Block widmete sich dem Kind und seiner Beziehung zu den Menschen in seiner Umgebung. Danach folgte die gemeinsame Durchsicht und Erläuterung der Tagebuch-Aufzeichnungen.

Im weiteren Verlauf erfragten wir die Erinnerungen der Eltern an die musikalische Entwicklung des Kindes, fragten nach Zukunftsprognosen und widmeten uns den Einstellungen der Eltern zum Mediengebrauch und zur musikalischen Erziehung. Als besonders interessant stellte sich dabei heraus, wie Eltern Chancen und Gefahren der zunehmenden Medialisierung einschätzen und inwieweit sie dies mit ihrer Meinung zur pädagogischen Musikvermittlung verbinden.

Abschließend wurden noch einige statistische Daten erhoben, so z. B. die Anzahl der Medien im Haushalt, der familiäre Besitz von Musikinstrumenten, der Schulabschluss, der Beruf und das Alter der Eltern.

Die Elterninterviews dauerten ebenfalls zwischen 45 und 90 Minuten. Im Anschluss fertigten die Interviewer Feldnotizen an. Die Elterninterviews wurden ebenfalls transkribiert, konnten jedoch leider bisher nicht systematisch ausgewertet werden. Sie dienten jedoch als Fundgrube zum besseren Verständnis irritierender Aussage aus den Kinderinterviews.

4.3 Die Auswertung der Gruppen- und Einzelinterviews mit den Kindern

Der Umgang mit den Aufsätzen, Bildern, musikalischen Tagebüchern und Elterninterviews wurde bereits in Kapitel 4.2 erläutert. Da die vorliegende Arbeit vornehmlich auf den Daten aus den Gruppen-

und Einzelinterviews mit den Kindern beruht, soll im Folgenden deren qualitative und quantitative Auswertung ausführlich dargestellt werden.

4.3.1 Qualitative Auswertung

Unabhängig von ihrer theoretischen Ausrichtung ist allen Auswertungsverfahren von Leitfadeninterviews eine bestimmte Abfolge von Schritten gemeinsam: Die aufgezeichneten Interviews werden transkribiert, anhand erster Textanalysen und theoretischer Überlegungen werden Auswertungskategorien entwickelt, das Material wird anhand dieser Kategorien sortiert, gesichtet und analysiert, und letztlich folgen ausführliche Beschreibungen einzelner Fälle oder fallübergreifende Analysen des Materials. Gelegentlich wird darüber hinaus versucht, quantifizierende Materialübersichten zu erstellen. Ein zusammenfassender Aufsatz zur Auswertung von Leitfadeninterviews findet sich bei Christiane Schmidt (1997).

Die Forschungsgruppe „Kind & Musik“ hat sich bei all diesen Schritten die Computersoftware WinMax – Professionelle Version für Windows 95/98/NT (Kuckartz 1999) zunutze gemacht. Mit ihrer Hilfe brauchen relevante Textpassagen nicht mehr mit Papier, Schere und Klebstoff sortiert zu werden, sondern können bequem am Bildschirm markiert, kommentiert und bestimmten Kodeworten zugeordnet werden. Die analysierende und deutende Auseinandersetzung mit den Texten bleibt jedoch weiterhin die Aufgabe des Forschers.

4.3.1.1 Aufbereitung des Interviewmaterials

Der erste Schritt zur Aufbereitung des Interviewmaterials war es, die Aufnahmen der Interviews durch eine Schreibkraft anhand bestimmter Transkriptionsregeln verschriftlichen zu lassen (vgl. Anhang). Einen Teil dieser Regeln leiteten wir aus den Erfordernissen des später verwendeten Textanalyseprogramms ab (vgl. Kuckartz 1999, S. 52-54). Wichtigstes Anliegen war es, die Texte so zu gestalten, dass sie das Interviewgeschehen möglichst vielschichtig wiedergeben.

Nachdem die Texte vom Schreibbüro zurückkamen, lasen die wissenschaftlichen Hilfskräfte diese mit Hilfe der akustischen Aufnahmen noch einmal Korrektur. Dann wurden die Texte in die WinMaxPro-Software eingelesen. Aus dem Programm heraus ließen sich die einzelnen Interviews komplett mit Zeilennummerierungen und breitem Rand ausdrucken.

4.3.1.2 Beschreibung und Diskussion einzelner Fälle

Zunächst wurden die Einzel- und Gruppeninterviews von den Mitgliedern der Forschungsgruppe in Einzelarbeit ausführlich gelesen und einer Globalauswertung (angelehnt an Böhm/Legewie/Muhr 1992) unterzogen: In Kleingruppen und in den wöchentlichen Sitzungen der Forschungsgruppe wurden die Interview-Eindrücke und besonders interessante oder widersprüchliche Aussagen der Kinder diskutiert. Unter Einbeziehung der Feldnotizen, Bilder, Aufsätze und Informationen aus den Elterninterviews versuchten wir später, die Bedeutung von Musik für jedes Kind zu bestimmen und Erklärungen für auffällige Phänomene zu finden. Den Abschluss dieser Phase bildete die Erstellung von zusammenfassenden Porträts, in denen die zentralen Aussagen über die Beziehung des jeweiligen Kindes zu Musik zusammengefasst und mit Textstellen belegt wurden. Durch den Vergleich der Kinder ergaben sich bereits zahlreiche Hypothesen zu verschiedenen Forschungsfragen.

4.3.1.3 Inhaltsanalytische Verkodung der Interviews in WinMaxPro

Ähnlich den unter 4.1.3 geschilderten Auswertungsversuchen der Pilotphase orientierten wir uns an den „interessanten“ Textstellen der Interviews, um Erkenntnisbereiche zu sondieren und Kategorien (Kodes) zu entwickeln, denen sich sinnvoll einzelne Textsegmente zuordnen ließen. Nach und nach entstand durch offenes Kodieren ein sogenannter „Kodebaum“, eine Art strukturierter Index aller Kategorien (vgl. Anhang). Die sehr aufwendige Arbeit der Forschungsgruppe bestand nun darin, jedes Interview durcharbeiten und alle Textstellen, die zu einer Kategorie passten, zu markieren und mit dem entsprechenden Stichwort zu verbinden. Dieser Prozess wurde durch die Verwendung der o. g. Software sehr erleichtert: Jedem Textsegment lassen sich mehrere Kodeworte zuzuordnen. Zudem dürfen die Segmente unterschiedlich lang sein und sich überlappen oder ineinander verschachtelt sein. Zusätzlich lassen sich „Memos“ an bestimmten Textstellen einfügen, um Deutungen festzuhalten.

4.3.1.4 Gewinnung und Beschreibung fallübergreifender Erkenntnisse

Nachdem das gesamte Datenmaterial gut sortiert war, konnten alle Textstellen, die ein bestimmtes Thema betrafen, sekundenschnell mit genauer Quellenangabe aufgerufen werden. Mit Hilfe dieser Zusammenstellungen, der sogenannten „Retrievals“, begann die interpretative Arbeit. Positiv dabei war, dass nicht selektiv nur all jene Textsegmente vorlagen, die die eigenen Vermutungen bestätigten, sondern dass zu jedem Thema alle vorhandenen Textstellen eingesehen werden konnten. Zu einigen

zentralen Fragestellungen wurden Berichte erstellt, in denen einzelne Hypothesen formuliert und mit Textstellen belegt wurden.

Mit der Entscheidung, das Thema der musikbezogenen Aktivitäten von Kindern in den Vordergrund zu stellen, entwickelte sich der Wunsch, hierzu auch quantitative Aussagen zu treffen. Da die Interviewausschnitte mit Aktivitätsbeschreibungen häufig ausufernd waren, entstand die Idee, die Aktivitäten der Kinder in paraphrasierter Form herauszuschreiben und ebenfalls als Texte in WinMaxPro einzugeben und nach einer bestimmten Auswertungsmatrix zu verkoden (eine genaue Beschreibung der Vorgehensweise siehe Kapitel 4.3.2.1). Auf diese Weise konnten weitaus übersichtlicher als zuvor alle Aktivitäten zu einem Bereich aufgerufen werden. Die Ergebnisdarstellung in Kapitel 6 ist vornehmlich auf der Basis dieser Paraphrasen entstanden. Zur Veranschaulichung und zum Beleg wurden jedoch immer wieder die Interviewausschnitte herangezogen.

4.3.1.5 Darstellung der qualitativen Befunde

Im Zuge von qualitativen Auswertungen stellt sich immer wieder die Frage nach einer sachgerechten Präsentation. Einerseits besteht das Postulat, dem Leser alle Auswertungsschritte durchsichtig zu machen. Andererseits ufert dies leicht aus, wenn alle Suchbewegungen mit dem Leser geteilt werden sollen. Für die vorliegende Arbeit wurde entschieden, die Einzelfälle vergleichsweise knapp zu skizzieren (ohne Zitate, vgl. Kapitel 5.3), in der qualitativen Darstellung der musikbezogenen Aktivitäten dagegen alle wichtigen Äußerungen der Kinder zu berücksichtigen, so dass übergreifende Schlüsse nachvollziehbar werden.

4.3.2 Quantitative Auswertung

Dass qualitative Daten auch quantitativ ausgewertet werden, ist eher selten. Sicher ist richtig, dass statistische Berechnungen bei einer kleinen Probandenzahl nur wenig Sinn machen. Dennoch können quantifizierende Materialübersichten in Form von Tabellen helfen, einen Überblick über die Stichprobe zu gewinnen und Gruppen von Typen oder Ausnahmen ausfindig zu machen (vgl. Barton/Lazarsfeld 1993). Eine Übersicht über die $n = 20$ am Projekt „Kind & Musik“ beteiligten Kinder ist in Kapitel 5.2 zu finden. Der entsprechende „Kinder-Datensatz“ wurde später erweitert und vornehmlich für die Analyse sozialisatorischer Zusammenhänge verwendet (vgl. Kapitel 7.1).

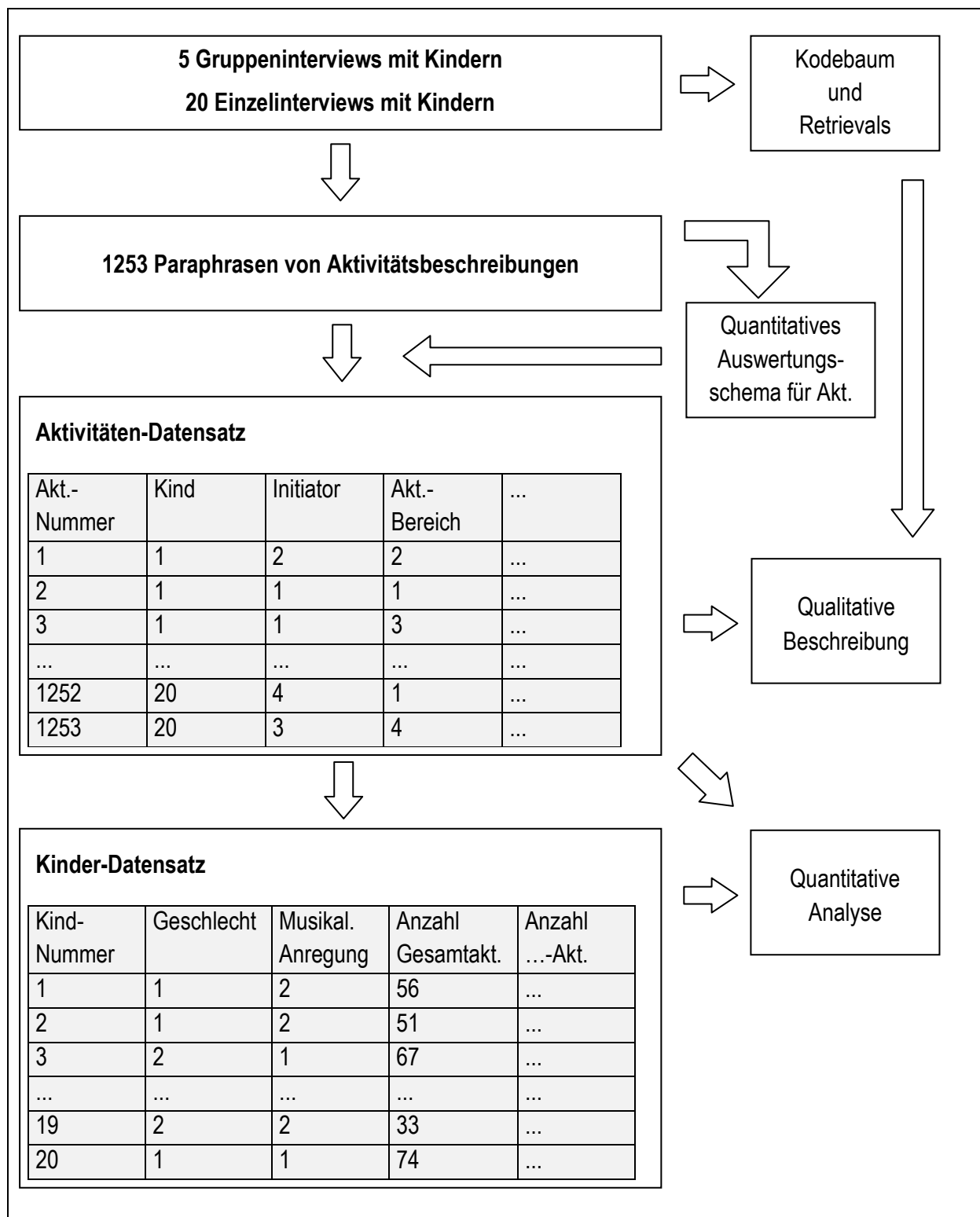


Abbildung 2: Schritte bei der Umwandlung von Interviewtranskriptionen zu quantitativen Datensätzen

Darüber hinaus wurde für die vorliegende Arbeit ein weiteres Verfahren entwickelt, qualitatives Datenmaterial in quantitatives zu verwandeln. Voraussetzung für die Anwendung dieser Methode ist, dass viele gleichartige Elemente, wie hier z. B. episodische Aktivitätsbeschreibungen, in den Interviews vorkommen. Abbildung 2 gibt einen Überblick über diese besondere Vorgehensweise, die im Folgenden näher beschrieben wird.

4.3.2.1 Paraphrasierung von Aktivitätsberichten

Der erste Schritt bestand darin, alle in den Interviews enthaltenen musikbezogenen Aktivitätsbeschreibungen eines Kindes in paraphrasierter Form herauszuschreiben. Diese Methode war uns aus der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (1983) bekannt. Als „Aktivität“ galten dabei alle berichteten Erlebnisse und Erfahrungen mit Musik, an denen das Kind in irgendeiner Weise beteiligt war, unabhängig davon, wer die Aktivität initiiert hat, wie häufig sie stattgefunden hat oder wie ausführlich davon berichtet wurde. Der folgende Ausschnitt aus dem Einzelinterview (KI) mit Christos (mit Zeile 559 beginnend) verdeutlicht den Prozess der Paraphrasierung:

I: Ähm, kannst du sagen, du hast uns ja eben deine Lieblingsmusik so gezeigt, was dir daran so gut gefällt?

C: Dass die andere Töne haben, andere Musik. Und dass die manchmal auch was Witziges sagen bei Musik. Die Musik gefällt mir eigentlich auch. Und wenn man Tänze ausdenken kann. Zum Beispiel wie schon mal mit meinem Freund, da haben wir uns so 'n Tanz ausgedacht.

I: Aha, und was, erzähl das mal genauer, das finde ich interessant.

C: Also da waren wir hier bei uns, dann auch mal bei ihm. Da haben wir so gedacht: Oh, bald ist ja Weihnachtsfeier. Da sollen wir ja irgendwas machen. Haben wir uns 'n Tanz ausgedacht zu, wie war das noch mal? Lou Bega.

I: Aha.

C: = (Oder?) wie der heißt. Dann ging das so fünf Minuten und 20 Sekunden das Lied.

I: Und wie habt ihr euch das ausgedacht?

C: So die Schritte eben.

(Christos, KI 559)

Die daraus resultierende Paraphrase mit Quellenangabe lautet:

„Christos hat sich einmal gemeinsam mit seinem Freund einen Tanz ausgedacht, um diesen bei der Weihnachtsfeier in der Schule aufzuführen. KI 559 s“

Hinter der Paraphrase wurde jeweils die Quelle vermerkt (z. B. Kinderinterview Zeile 559) und wie die Aussage zustande kam: vom Kind von selbst eingebracht (s), als Antwort auf eine offene Frage (o) oder als Antwort auf eine geschlossene Frage (g).

Absatz für Absatz wurde auf diese Weise in den Interviews nach Aktivitätsbeschreibungen recherchiert. Mit Hilfe eines Regelkatalogs wurde sichergestellt, dass alle wissenschaftlichen Hilfskräfte die gleichen

Kriterien bei der Auswahl der Aktivitäten anwendeten (vgl. Anhang). Besonders schwierig war es beispielsweise, den Umfang einer Aktivität zu bestimmen: Ab wann müssen zusammenhängende Aktivitäten einzeln aufgeführt werden? Unter welchen Bedingungen gelten einzelne Handlungen als Unterformen einer übergeordneten Aktivität? Außerdem war es wichtig, dass alle später zur Verkodung benötigten Informationen in den Paraphrasen enthalten waren. Dennoch sollten die Paraphrasen nicht länger als zwei bis drei Zeilen sein.

Zur Gewährleistung der „Interkoder-Reliabilität“, also der Verlässlichkeit der Zuordnungen zwischen einzelnen Auswertern (vgl. Schmidt 2000), wurden zu Beginn des Arbeitsprozesses zahlreiche Übungen durchgeführt und Ausschnitte des Materials parallel bearbeitet. Die Paraphrasierungen der einzelnen Forschungsgruppenmitglieder entsprachen sich letztlich zu etwa 90 %.

4.3.2.2 Entwicklung eines Auswertungsschemas

Um statistische Operationen mit den einzelnen Aktivitätsbeschreibungen durchführen zu können, musste ein „Aktivitäten-Datensatz“ entwickelt werden, bei dem jede Aktivitätsbeschreibung einen Fall mit verschiedenen Merkmalen darstellt. Voraussetzung dafür war ein Auswertungsschema, das es ermöglichte, alle Paraphrasen sinnvoll mit Zahlenwerten zu verkoden. Das Auswertungsschema wurde eng am Material entwickelt und stellt somit bereits ein erstes Ergebnis der Aktivitäten-Auswertung dar.

Zunächst wurden die Inhalte der Paraphrasen gesichtet und alle vorfindbaren Arten des Umgangs mit Musik benannt und sortiert. Zunehmend kristallisierten sich verschiedene Dimensionen heraus, auf deren Grundlage sich die Aktivitäten beschreiben ließen. Letztlich wurden elf Variablen mit unterschiedlichen Ausprägungen definiert, die in Tabelle 6 zusammengefasst sind.

Bei der ersten Sichtung der Episoden fiel beispielsweise ins Auge, dass die Kinder von zahlreichen vorbereitenden und reflektierenden Handlungen berichteten, die nur locker mit Musik in Verbindung stehen, wie z. B. das Ordnen der Chormappe, das Verschenken einer CD oder das Streiten über den gewünschten Radiosender. Diese Aktivitäten wurde der Name „Rahmenaktivitäten“ gegeben.

Eine weitere Auffälligkeit war, dass etliche der berichteten Aktivitäten in Zusammenhang mit kindlichem Spiel standen, so z. B. musikalische Rollenspiele, Spiele beim Musikhören oder ins Spielen integrierte Musikpraxis. So wurde auch die Kategorie „Spiel“ in das Auswertungsschema aufgenommen.

Eine genaue Begriffsdefinition der einzelnen Variablen und ihrer Ausprägungen findet sich in Kapitel 6 unter der jeweiligen Überschrift.

[initiat] Initiator bzw. Beteiligte 1 = Kind allein 2 = Kinder unter sich, gemeinsam (mit Peers oder Geschwistern) 3 = Familie, privates Umfeld 4 = Schule 5 = Musikpädagogische Institution 6 = Sonstige pädagogische Institution 7 = Zufall		
[field] Aktivitätsbereich 1 = Wahrnehmung von Musik und musikbezogenen Aktivitäten Dritter, Umgang mit Musikmedien 2 = Singen und Summen, Umgang mit Liedern 3 = Tanzen und Bewegen, Umgang mit Tänzen 4 = Musizieren, Umgang mit Stücken und Musikinstrumenten		
[musbsort] Art der musikbezogenen Aktivität 1 = Aktivität ist Rahmenaktivität 2 = Aktivität ist musikalische Aktivität (wahrnehmend oder praktisch)		
[framsort] Art der Rahmenaktivität 0 = keine Rahmenaktivität 1 = Information, Gespräche, Konflikte über musikbezogene Themen 2 = Erwerb, Erhalt und Vervielfältigung von musikbezogenen Materialien und Objekten 3 = Herstellung und Aufsuchen von musikbezogenen Situationen 4 = Dokumentation musikalischer Praxis 5 = Sonstige Rahmenaktivität	[musksort] Art der musikalischen Aktivität 0 = keine musikalische Aktivität 1 = wahrnehmende Aktivität 2 = musikalisch-praktische Aktivität	
	[rezsort] Wahrnehmungsmodus 0 = keine Wahrnehmungsaktivität 1 = Wahrnehmung mit beiläufiger Beteiligung 2 = Wahrnehmung mit gerichteter Beteiligung 3 = Wahrnehmung mit unklarer Beteiligung	[pracsort] Praxismodus 0 = keine praktische Aktivität 1 = Ausprobieren, Improvisieren, Testen 2 = Reproduktion mit Publikum 3 = Reproduktion ohne Publikum 4 = Üben und Trainieren 5 = Erfindung und Weiterentwicklung 6 = Sonstiges
[media] Medienbeteiligung 1 = Ja 2 = Nein		
[play] Zusammenhang mit Spiel 0 = Aktivität steht nicht in Zusammenhang mit Spiel 1 = Aktivität ist ein Spiel (Rollen-, Singspiel) 2 = Aktivität ist Bestandteil eines Spiels 3 = Aktivität findet neben dem Spielen statt		
[frequen] Häufigkeit der Aktivität 1 = einmalige, besondere Aktivität, Ritual an besonderen Tagen des Jahres 2 = mehrfache, gelegentliche, regelmäßige oder alltägliche Aktivität		
[quest] Entstehung der Aussage im Interview 1 = Aussage wurde von selbst eingebracht (s) 2 = Aussage ist eine Antwort auf eine offene Frage (o) 3 = Aussage ist eine Antwort auf eine geschlossene Frage (g)		

Tabelle 6: Quantitatives Auswertungsschema der musikbezogenen Aktivitäten

4.3.2.3 Verkodung der Paraphrasen und Erstellung des Aktivitäten-Datensatzes

Insgesamt konnten erstaunliche $n = 1253$ Aktivitäten aus allen Gruppen- und Kinderinterviews ermittelt werden, das entspricht durchschnittlich $n = 63$ berichteten Aktivitäten pro Kind. Die paraphrasierten Aktivitäten jedes Kindes wurden durchnummeriert und jeweils als eigenständiger Text in WinMaxPro eingegeben. Über das Variablenmenü des Programms wurden jeder Aktivität entsprechend des Auswertungsschemas bestimmte Ziffern zugeordnet. Fünf Beispiele sollen diesen Kodierungsprozess verdeutlichen.

Paraphrasen:

1. Christos hat sich einmal gemeinsam mit seinem Freund einen Tanz ausgedacht, um diesen bei der Weihnachtsfeier in der Schule aufzuführen. KI 559 s
2. Jessica hat im Musikunterricht „so ein komisches Luftballonspiel“ gemacht, bei dem man tanzen musste. GI 2236 o
3. Annika hört ihre Cousine ab und zu Flöte und Geige spielen. KI 618 o
4. Wenn Marina Musik hört, legt sie sich aufs Bett, schließt die Augen und stellt sich etwas vor, z. B. sie wäre eine beliebte Sängerin oder Lehrerin. KI 502 o, KI 571
5. Felicitas geht mit ihrer Mutter manchmal CDs kaufen. KI 831 o

Verkodungen:

no.	initiat	field	musbsort	framsort	muskort	rezsort	pracsort	media	play	frequen	quest
1	2	3	2	0	2	0	4	1	0	1	1
2	4	3	2	0	2	0	2	1	1	1	2
3	2	1	2	0	1	2	0	2	0	2	2
4	1	1	2	0	1	2	0	1	0	2	2
5	3	1	1	2	0	0	0	1	0	2	2

Tabelle 7: Beispiel aus dem Aktivitäten-Datensatz

Bereits an diesen wenigen Beispielen wird deutlich, wie schwierig es ist, die lebendigen, manchmal allerdings nur knapp beschriebenen Aktivitäten in ein enges, aber ausführliches Zahlenwert-Raster zu überführen. Bei einigen Aktivitäten mussten Mutmaßungen angestellt werden, wie z. B. dass beim Luftballontanz Medienmusik verwendet wurde oder dass das Hören des Flöten- und Geigenspiels der Cousine mit gerichteter Beteiligung geschah. Solcherlei Vermutungen wurden innerhalb der Forschungsgruppe miteinander abgestimmt.

Auch für den Prozess des Verkodens wurden einige Regeln aufgestellt, die im Anhang zu finden sind. Nach einiger Übung wurden etwa 95 % der Zuordnungen verschiedener Kodierer identisch vorgenommen.

Die auf diese Weise entstandene Variablenmatrix wurde später in das statistische Auswertungsprogramm SPSS exportiert, so dass Häufigkeitstabellen und Grafiken erstellt sowie einfache Berechnungen durchgeführt werden konnten. Gleichzeitig ermöglichte WinMaxPro, Paraphrasen nach bestimmten Vorgaben aufzurufen, was die zusammenfassende Beschreibung einzelner inhaltlicher Aspekte sehr erleichterte.

4.3.2.4 Erweiterung des Kinder-Datensatzes um quantitative Daten

Dank der Filterfunktion von SPSS konnten auch quantitative Übersichten über die von einzelnen Kindern berichteten Aktivitäten erstellt werden. In den Kinder-Datensatz, der bereits Zahlenwerte für die allgemeinen Merkmale der Kinder (wie Geschlecht, Familiengröße usw.) enthielt, wurde für jedes Kind ergänzt, welche Aktivitätsformen mit welcher Häufigkeit von dem Kind genannt worden waren. So war es möglich, Typen von Kindern herauszuarbeiten und Gruppen von Typen miteinander zu vergleichen. Insbesondere sozialisatorische Zusammenhänge zwischen außermusikalischen Merkmalen der Kinder und dem Ausmaß ihrer musikbezogenen Aktivitäten wurden untersucht. Die Ergebnisse finden sich in Kapitel 7.1.

5. Die Stichprobe

5.1 Überblick über die fünf beteiligten Schulklassen

An der Hauptuntersuchung der Studie „Kind & Musik“ waren fünf verschiedene Grundschulen im Raum Hildesheim/Hannover beteiligt, die sich in ihrer geographischen Lage und ihrem sozialen Einzugsgebiet deutlich voneinander unterscheiden. Aus jeder Schule wurde nur eine Klasse einbezogen, meist eine vierte Klasse. An der Aufsatz- und an der Bildmal-Aufgabe war jeweils die gesamte Schulklasse beteiligt, so dass aus den fünf Erhebungen insgesamt $n = 96$ Aufsätze und $n = 78$ Bilder vorliegen. Das Durchschnittsalter der Kinder lag bei 9,6 Jahren. Tabelle 8 gibt eine Übersicht über die beteiligten Schulen/Schulklassen und ihre Merkmale.

Name der Schule	Geo-graphische Lage	Soziales Einzugs-gebiet	Zeitpunkt der Erhebung	Klassen-stufe	Alter der Kinder im Mittel	Musikal. Angebote der Schule ⁵
Grundschule Nord Hildesheim	Nordstadt Hildesheim	sozialer Brennpunkt ⁶	Januar 1999	4	9,9	wenig
Pfaffenstieg-Schule Hildesheim	Innenstadt Hildesheim	gemischte Bevölkerung	Juni 1999	3	9,1	wenig
Grundschule Schellerten	Dorf im Landkreis Hildesheim	ländliche Bevölkerung	Oktober 1999	4	9,5	wenig
Friesenschule Hannover-List	Innenstadt Hannover	alternativ geprägtes Wohnviertel	Dezember 1999	4	9,5	viel
Grundschule Hannover-Vinnhorst	Stadtteil Hannover	Arbeiter-siedlung	Februar 2000	4	10,0	viel

Tabelle 8: Die fünf an der Hauptstudie beteiligten Schulen/Schulklassen

⁵ Die zweistufige Einordnung in Schulen mit „wenig“ und mit „vielen“ musikalischen Angeboten erfolgte auf der Basis einer einfachen Punktevergabe nach folgenden Parametern: Stattfinden von Musikunterricht, Variationsbreite der Unterrichtsinhalte im Musikunterricht und Angebot von Musik-AGs oder Chor.

⁶ Als „sozialer Brennpunkt“ wird hier ein Stadtviertel bezeichnet, das von hoher Arbeitslosigkeit, geringem durchschnittlichen Einkommen, niedrigem Wohnstandard sowie einem hohen Anteil von Bürgern mit Migrationshintergrund geprägt ist.

5.2 Überblick über die 20 beteiligten Kinder

Die Durchführung der Gruppen- und Einzelinterviews sowie des Tagebuch-Projekts und der Elterninterviews beschränkte sich auf eine Auswahl von vier Kindern je Klasse, also insgesamt 20 Kinder und ihre Eltern. Die Kriterien und das Verfahren ihrer Auswahl sind in Kapitel 4.2.2 beschrieben.

Kodename des Kindes ⁷	Schule	Geschlecht	Alter	Größe Familie ⁸	Nationale Herkunft	Bildungsgrad Eltern ⁹	Beruf. Tätigkeit Eltern
1. Esra	Nord	w	10	5	türkisch	unbek.	M: Raumpflegerin V: Arbeiter Schichtdienst
2. Sabine	Nord	w	10	4	deutsch	gering	M: Hausfrau V: Fußbodenleger
3. Ron	Nord	m	10	4	deutsch	gering	M: Aushilfe im Verkauf V: Staplerfahrer
4. Bilal	Nord	m	10	4	türkisch	mittel	M: Krankenpflegerin V: Kfz-Lackierer
5. Gina	Pfaff.	w	9	2	deutsch	mittel	M: Raumpflegerin V: unbekannt
6. Felicitas	Pfaff.	w	10	2	deutsch	mittel	M: Selbst. Buchhalterin V: (verstorben)
7. Annika	Pfaff.	w	9	2	deutsch	mittel	M: Sekretärin V: unbekannt
8. Ariane	Pfaff.	w	9	4	deutsch	hoch	M: Lehrerin Sek. II V: Rechtsanwalt
9. Hanno	Schell.	m	9	4	deutsch	mittel	M: Zahnarzthelferin V: Dreher
10. Mario	Schell.	m	9	4	deutsch	hoch	M: Sozialv.fachangestellte V: Architekt
11. Jessica	Schell.	w	10	3	deutsch	mittel	M: Aushilfe im Verkauf V: Tischler
12. Beverly	Schell.	w	9	4	deutsch	mittel	M: Bürokauffrau V: Selbst. Gas-Wasser-Inst.
13. Cindy	Friesen	w	10	3	deutsch	gering	M: Postangestellte V: Marktleiter Einzelhandel
14. Arne	Friesen	m	9	3	deutsch	hoch	M: Logopädin V: Politikwissenschaftler
15. Marina	Friesen	w	10	4	griechisch	gering	M: Hausfrau V: Gastwirt
16. Stina	Friesen	w	9	6	deutsch	hoch	M: Hausfrau V: Wirtschaftsberater
17. Christian	Vinn.	m	10	3	deutsch	mittel	M: Beamtin mittl. Dienst V: Fachkraft Werkschutz
18. Christos	Vinn.	m	10	4	griechisch	mittel	M: Büroangestellte V: Selbst. Gipsputzer
19. Daniel	Vinn.	m	10	6	deutsch	hoch	M: Industriekauffrau V: Freier GEZ-Mitarbeiter
20. Nine	Vinn.	w	10	5	deutsch	mittel	M: Hausfrau V: Kfz-Mechaniker
Gesamt	4x Nord 4x Pfaff. 4x Sche. 4x Fries. 4x Vinn.	12x weibl. 8x männl.	8x 9 J. 12x 10 J.	3x 2 Pers. 4x 3 Pers. 9x 4 Pers. 2x 5 Pers. 2x 6 Pers.	2x türkisch 2x griech. 16x deutsch	4x gering 10x mittel 5x hoch 1x unbek.	

Tabelle 9: Die soziale Herkunft der 20 an der Hauptuntersuchung beteiligten Kinder

⁷ Aus datenschutzrechtlichen Gründen werden in dieser Arbeit ausschließlich Kodennamen verwendet.

⁸ Die Familiengröße richtet sich nach der Anzahl der Personen, die aktuell in demselben Haushalt wie das Kind leben, jeweils einschließlich des Kindes selbst.

⁹ Der Bildungsgrad richtet sich nach dem Schul- und Berufsabschluss der Eltern.

Einen Überblick über die soziale Herkunft der Kinder bietet Tabelle 9. Eine weitere übergreifende Perspektive ist in Tabelle 10 realisiert: In diesem Ausschnitt aus dem Aktivitäten-Datensatz ist die Anzahl der berichteten Gesamtaktivitäten der einzelnen Kinder benannt sowie auch die Anzahl der berichteten Aktivitäten in einigen ausgewählten Kategorien des Auswertungsschemas¹⁰. Die schattiert unterlegten Werte weisen jeweils auf Besonderheiten in der Anzahl bzw. im prozentualen Anteil bestimmter Aktivitätsformen bei einzelnen Kindern hin.

Kodename des Kindes	Gesamtaktivitäten	Initiator Kind allein	Initiator Kinder gemeinsam	Initiator Privates Umfeld	Initiator Schule	Initiator Musikpädagogik	Bereich Wahrnehmung	Bereich Singen	Bereich Tanzen	Bereich Musizieren	Aktivitäten mit Medien	Praxismodus Ausprobieren	Praxismodus Reproduktion	Praxismodus Üben	Praxismodus Neuerfindung
1. Esra	56	19	5	24	8	0	32	8	11	5	30	3	8	6	1
2. Sabine	51	20	15	8	5	0	22	12	10	7	26	7	14	3	0
3. Ron	67	39	1	17	10	0	41	16	4	6	48	7	11	1	2
4. Bilal	53	16	13	17	6	0	24	8	4	17	22	1	17	5	1
5. Gina	60	20	15	15	10	0	27	13	8	12	32	7	14	5	4
6. Felicitas	46	17	7	12	6	3	15	7	8	16	18	7	9	7	2
7. Annika	61	23	20	12	6	0	30	8	10	13	34	14	9	0	4
8. Ariane	112	41	17	31	15	3	35	18	9	49	29	9	27	13	10
9. Hanno	73	35	20	14	3	0	53	5	7	7	54	9	5	0	0
10. Mario	48	10	9	14	7	5	24	4	1	18	18	2	14	3	2
11. Jessica	53	19	11	11	9	0	28	11	6	7	32	5	12	2	2
12. Beverly	49	23	8	12	3	0	33	5	4	4	34	2	8	1	0
13. Cindy	60	23	15	15	4	0	38	5	13	4	44	11	8	2	0
14. Arne	50	12	8	15	8	7	22	18	2	8	17	5	17	4	0
15. Marina	75	33	20	11	11	0	53	7	12	3	48	13	7	2	1
16. Stina	61	14	9	12	12	13	19	7	3	32	17	3	23	6	1
17. Christian	82	35	12	21	9	5	40	13	6	23	36	2	13	9	2
18. Christos	89	32	19	26	10	0	46	17	16	10	53	6	19	1	6
19. Daniel	33	12	8	6	6	0	24	5	2	2	22	0	6	0	1
20. Nine	74	35	11	8	7	12	31	11	5	26	37	8	18	2	1

Tabelle 10: Anzahl der berichteten musikbezogenen Aktivitäten der einzelnen Kinder (= Auszug aus dem Kinder-Datensatz.). Markiert wurde: Gesamtaktivitäten $n > 80$; Gesamtaktivitäten $n < 40$; Bereich Wahrnehmung $> 60\%$; Bereich Musizieren $> 40\%$; Bereich Singen $> 23\%$; Bereich Tanzen $> 18\%$; Medien $> 62\%$; Prozentzahlen beziehen sich auf die Gesamtaktivitäten des jeweiligen Kindes

¹⁰ Genaue Begriffsklärungen finden sich in Kapitel 6.

5.3 Kurzporträts der 20 beteiligten Kinder

Im Folgenden werden die einzelnen Kinder in kurzen Porträts skizziert. Ziel dieser Darstellungen ist es, einen Eindruck von der Lebenswelt der beteiligten Kinder zu vermitteln. Dadurch wird es dem Leser möglich, eigenständige Bezüge zwischen den in Kapitel 6 ausschließlich thematisch sortierten Aussagen der Kinder und ihrem biografischen Zusammenhang herzustellen.

Jedes Porträt beginnt mit Aussagen zum Interviewverhalten und zur Persönlichkeit des Kindes, geht dann weiter zur Darstellung der Familiensituation und endet mit der Beschreibung der besonderen Interessen des Kindes, zu denen häufig auch die Musik zählt. Die Überschrift betont jeweils einen Hauptaspekt der Beziehung des Kindes zu Musik.

5.3.1 Esra: Live-Musik auf türkischen Festen

Die Informationen über den Lebenszusammenhang des türkischen Mädchens Esra beruhen ausschließlich auf ihren eigenen Aussagen, denn leider nahm Esras Mutter ihre Zusage zur Teilnahme am Forschungsprojekt kurzfristig zurück. Glücklicherweise willigte sie in ein Einzelinterview mit ihrer Tochter in der Schule ein. Es fand nach Schulschluss im Klassenraum des Mädchens statt.

Die Türkin Esra trägt lange dunkelbraune Haare und hat große dunkle Augen. Sie wirkte insgesamt eher zurückhaltend und abwartend. Sobald jedoch Themen angesprochen wurden, zu denen sie etwas zu sagen wusste, überraschte sie mit ausführlichen Erlebnisberichten und setzte sich im Gruppeninterview auch gegenüber ihren Klassenkameraden durch. Allzu direkt angesprochen und bei schwierigen Fragen wich sie dagegen gern auf die Floskel „weiß ich nicht“ aus bzw. bejahte oder verneinte entsprechend jener Erwartungen, die sie bei den Interviewern vermutete. Mit der deutschen Sprache hatte sie keine Probleme.

Esra lebt mit ihren Eltern und ihren beiden jüngeren Geschwistern zusammen. Mit ihrem kleinen Bruder teilt sie sich ein Kinderzimmer. Der Vater arbeitet im Schichtdienst, die Mutter geht täglich für zwei Stunden in eine Arztpraxis zum Putzen.

Insgesamt stellt Esra das Leben in ihrer Familie als sehr harmonisch und behütet dar. Die Anbindung an die türkische Kultur ist relativ hoch: An den Wochenenden werden türkische Verwandte besucht. Die Sommerferien verbringt die Familie regelmäßig im eigenen Haus in der Türkei. Mit großer Ausführlichkeit berichtet Esra von verschiedenen türkischen Festen, wie z. B. von dem erst kürzlich stattgefundenen Beschneidungsfest des kleinen Bruders, bei dem gemeinsam getanzt und live musiziert wurde. Esra hört am liebsten türkische Musik und hat nahezu ausschließlich türkische

Freundinnen, mit denen sie sich täglich zum Spielen trifft. Darüber hinaus berichtet sie über ihre Lieblingsfernsehsendungen „Sailermoon“, „Arielle“ und die „Mini-Playback-Show“ sowie über das Nintendo-Spielen. Im schulischen Zusammenhang gefallen ihr am besten Basteln und das Fach Mathematik.

5.3.2 Sabine: Expertin für Stars und Charts

Sabine trägt lange blonde Haare und ist von sportlicher Statur. Sie wirkt sehr aufgeweckt, eigenständig und reif, was Gründe sein mögen, warum sie von ihrer Klasse zur Klassensprecherin gewählt wurde. Während sie im Gruppeninterview engagiert bei der Sache war, verhielt sie sich im Einzelinterview relativ nervös und zurückgenommen. Stolz oder Begeisterung über die eigenen Aktivitäten war aus keiner ihrer Erzählungen herauszuhören. Sie erteilte höflich Auskunft, zeigte sich aber gleichzeitig etwas skeptisch und verwundert, was diese Befragung eigentlich soll. Die gespannte Interviewatmosphäre ließ sich zum einen aus den Vorbehalten des Vaters gegenüber unserer Studie erklären, zum anderen aus der Tatsache, dass das Interview im Wohnzimmer stattfinden musste, da im gemeinsamen Kinderzimmer Sabines 2-jähriger Bruder schlief. Für die Dauer des Interviews mussten die Eltern in der Küche warten.

Sabine lebt mit ihren Eltern und ihrem Bruder in einer engen, lediglich mit Ölheizung ausgestatteten Drei-Zimmer-Wohnung in einem 60er-Jahre-Wohnblock. Ihre 19-jährige große Schwester ist bereits ausgezogen. Der Vater arbeitet als Fußbodenleger, die Mutter war früher als Bestückerin in einer Fabrik tätig. Zurzeit ist sie jedoch ausschließlich Hausfrau und pflegt nebenbei ihre kranke Mutter.

An den Wänden des Wohnzimmers hingen nahezu lückenlos Setzkästen, in denen unzählige Überraschungseier-Figuren aufgestellt waren. Diese Sammlung ist ein wesentliches Hobby der Familie. Daher werden die Wochenenden häufig auf Flohmärkten verbracht. Von weiteren gemeinsamen Familienunternehmungen wissen weder Sabine noch ihre Eltern zu berichten. Sabine stellt im Interview fest: „Am meisten gucken meine Eltern fern.“

So verbringt Sabine viel Freizeit im Jugendzentrum und nimmt gern an den dort angebotenen Ausflügen ins Theater, ins Kino, zu Ausstellungen und in den Zoo teil. Sie interessiert sich für Tiere, Mode und aktuelle Musik. Da sie regelmäßig Bravo liest und Musiksendungen im Fernsehen anschaut, kennt sie sich mit Stars und Charts sehr gut aus. Sonntags geht sie in den Kindergottesdienst. Ihre Freizeit organisiert sie ohne Unterstützung ihrer Eltern.

5.3.3 Ron: Begegnungen mit Musik bei Familienunternehmungen

Ron ist ein eher kräftiger, im Gegensatz zu seinen Klassenkameraden noch relativ kindlich wirkender Junge. Auffällig ist sein großes Geltungsbedürfnis. Im Gruppeninterview versuchte er permanent die Aufmerksamkeit auf sich zu lenken, wenngleich er häufig nicht allzu viel zum Thema Musik beizutragen hatte. Er hörte anderen Kindern kaum zu und wollte in allen Spielen der Erste sein. Nach Aussage der Klassenlehrerin hat Ron aufgrund seiner dominanten Art Schwierigkeiten, Freunde in seiner Klasse zu finden. Im Einzelinterview berichtete er mit großer Ausdauer und großem Stolz und war sehr bemüht, einen guten Eindruck zu machen.

Ron lebt mit seinen Eltern und seiner großen Schwester in einer einfachen Vier-Zimmer-Altbau-Wohnung an einer stark befahrenen Straße. Sein Vater ist gelernter Maschinenbauer, arbeitet aber derzeit als Staplerfahrer mit einem zeitlich befristeten Vertrag. Die Mutter arbeitet einige Stunden pro Woche in der Kleiderkammer der Bundeswehr. Finanzielle Engpässe in der Haushaltskasse bekommt Ron direkt mit, wenn beispielsweise am Ende des Monats keine Unternehmungen mehr möglich sind. „Meine Mutter, die kriegt erst im nächsten Monat wieder Geld. Jetzt ist sie wieder erst mal Pleite. Meine Mutter hat nur noch ganze 20 Mark in der Tasche.“ erläutert er im Einzelinterview.

Wenn möglich wird in Rons Familie jedoch relativ viel unternommen. An den Wochenenden fährt die Familie regelmäßig auf einen bestimmten Campingplatz, wo sie eine kleine Holzhütte gepachtet hat. Dort erlebt Ron verschiedene Feste, wie z. B. das „An- und Abcampen“, Disko, Grillen, Fahren mit der Pferdekutsche usw. Weitere genannte gemeinsame Familienaktivitäten sind der Urlaub an der Nordsee, der Besuch von Auto- und Trecker-Ausstellungen, Schützenfest, Kino und Go-Kart-Fahren. Viele von Rons Musikbegegnungen finden im Rahmen dieser Unternehmungen statt. Ein mit dem Vater geteiltes Hobby ist die Beschäftigung mit Aquarien und Fischen.

Vergleichsweise unklar bleibt dagegen das Bild dessen, was Ron allein für sich oder mit Freunden macht. Gelegentlich spielt er wohl mit dem Computer, sieht fern, guckt Videos oder hört die Musik von den Schlümpfen oder von Pur. Der einzige enge Freund scheint der zwei Jahre jüngere Cousin zu sein. Vom Spielen außerhalb der Wohnung weiß Ron kaum etwas zu berichten.

5.3.4 Bilal: Familien-Musizieren mit Verstärker

Bilal, ein zugewandter türkischer Junge, ist ebenfalls Klassensprecher. Im Gruppeninterview fiel er durch sein offenes und geduldiges Interesse an den Erzählungen der anderen Kinder sowie durch seine eigenen stets ruhig vorgetragenen Erlebnisse mit Musik auf. Von der Hektik der Interviewspiele ließ er

sich nicht anstecken. Für das Einzelinterview hatte sich Bilal ein frisches weißes Hemd angezogen und benahm sich sehr höflich, aber nicht angepasst.

Zu Bilals Familie gehören seine Eltern sowie eine 13-jährige und eine 3-jährige Schwester. Sie alle leben in einer sehr ordentlichen Vier-Zimmer-Altbau-Wohnung. Bilals Mutter ist Krankenpflegerin im ambulanten Pflegedienst, der Vater arbeitet bei einem großen Automobilhersteller als Lackierer.

Musikmachen ist das wichtigste Hobby dieser Familie: Bilal und sein Vater haben sich das Keyboardspiel autodidaktisch beigebracht. Immer wieder üben sie türkische Schlager und neue internationale Popsongs wie z. B. aktuell den Titel-Song aus dem Film „Titanic“ ein, indem sie die Melodien und Akkordfolgen aus Aufnahmen heraushören. Die Mutter und die ältere Schwester fungieren meist als Sängerinnen. Musiziert wird nahezu täglich, und zwar in unterschiedlichen Personenkonstellationen: Vater und Mutter, Bilal und Schwester, Vater und Schwester, Vater und Bilal, Vater und beide Kinder, manchmal auch weitere Verwandte. Eine große Anregungskraft geht dabei von dem sogenannten „Studio“ aus, einer großen Verstärkerbox mit Kassettendeck und Aufnahmefunktion, an die sich Mikrofone und Keyboards anschließen lassen. Gelegentlich tritt der Vater mit seinen Kindern auf türkischen Festen auf. Mit Spannung erwartet die Familie zudem die Antwort eines türkischen Fernsehsenders, dem im Rahmen eines Wettbewerbs Probeaufnahmen der 13-jährigen Schwester zugesandt wurden.

Anders als seine Schwester strebt Bilal jedoch keine professionelle Musikkarriere an, sondern hat sich dem Fußball verschrieben, wo er als erfolgreicher Nachwuchs-Torwart gilt. Während der Saison hat er wöchentlich bis zu vier Termine im Fußballverein.

5.3.5 Gina: Xylophonspiel zur Entspannung

Die dunkelblonde zierliche Gina wirkte im Gruppeninterview zunächst sehr still und versteckte sich häufig hinter ihrer dominanten Freundin Felicitas (s. u.), indem sie ihr ihre Gedanken zuflüsterte und Felicitas diese dann verkündete. Auch wenn Gina zunehmend lockerer wurde, so blieb doch erhalten, dass es ihr unangenehm war, im Mittelpunkt zu stehen. Dies ging sogar so weit, dass sie sich während des Antwortenvergleichs im erweiterten Einschätzungsspiel unter dem Tisch verkroch, was Ginas Kindlichkeit noch unterstrich. Ihr auch im sonstigen Leben stark ausgeprägter Wunsch, alles richtig machen zu wollen, erschwerte später auch das Einzelinterview. Inhaltlich berichtete Gina von ihren vielen kreativen Aktivitäten und von ihren Tagträumen und Phantasien.

Ginas Eltern haben sich vor einem halben Jahr voneinander getrennt. Seitdem wohnt Gina nicht mehr in einem Einfamilienhaus, sondern gemeinsam mit ihrer Mutter in einer kleinen Drei-Zimmer-

Stadtwohnung. Ihre Mutter ist gelernte Einzelhandelskauffrau, arbeitet aber derzeit nur zwei- bis dreimal in der Woche als Putzhilfe.

Nach Aussage der Mutter stand in den vergangenen Monaten für die kleine Familie vor allem der Umgang mit dem Schmerz über die Trennung und die Neuorientierung im Vordergrund. Da Ginas Schulleistungen stark nachließen und die Mutter das Sitzenbleiben wegen des damit verbundenen Klassenwechsels unbedingt verhindern wollte, wurde dem Üben für die Schule viel Zeit gewidmet. Daneben finden vornehmlich sportliche Aktivitäten zwischen Mutter und Tochter statt: Inlinerfahren, Schwimmen und Radfahren.

Gina besucht regelmäßig einen Aikido-Kurs und trifft sich häufig mit Nachbarskindern oder Freundinnen aus der Schule zum Spielen. Sie züchtet auf ihrer Fensterbank Pflanzen und besitzt eine Schildkröte und einen Goldfisch in einem Kugelaquarium. Täglich nach der Schule spielt Gina auf einem ihrer drei Xylophone. Dies hilft ihr Abstand zu gewinnen. Sie ist Mitglied in der Instrumental-AG ihrer Schule.

5.3.6 Felicitas: Hohe Medienpräsenz und keine Lust zum Keyboard-Üben

In einer ersten Auswertung wurde Felicitas von einem Mitglied der Forschungsgruppe sehr treffend als „poltrige Kichererbse“ bezeichnet. In der Tat verhielt das kräftige Mädchen in den Interviews vorwiegend laut, unruhig und albern und benutzte häufig einen groben und abwertenden Wortschatz, insbesondere im Zusammenhang mit ihren eigenen Aktivitäten und dem Verhalten ihrer Familienmitglieder. Nicht selten zog sie im Gruppeninterview die Aufmerksamkeit auf sich, ohne inhaltlich etwas beizutragen. Direkt an sie gestellten Fragen verweigerte sie sich jedoch meist mit einem schnippischen „Weiß ich doch nicht!“ oder „Sag ich nicht!“. Blickkontakt vermied sie weitgehend. Außerdem berichtete Felicitas von Zerstörungsphantasien, in denen sie beispielsweise ein Zimmer „verwüstet“ oder laut auf einem Klavier „rumhämmert“ bis es „zusammenkracht“.

Felicitas lebt gemeinsam mit ihrer Mutter in einer modernen Maisonette-Wohnung über einer Einkaufspassage. Die bereits erwachsene Schwester ist vor einiger Zeit ausgezogen. Von ihrem Vater berichtet Felicitas, er hätte „vor’n paar Jahren ‘n Abflug gemacht“. Erst im Interview mit der Mutter erfahren wir, dass er drei Jahre zuvor gestorben ist.

Felicitas Mutter arbeitet als selbstständige Buchhalterin und hat ihr Büro zu Hause. Trotz ihrer ständigen Präsenz fühlt sich Felicitas stark vernachlässigt: „Meistens arbeitet die [Mutter] immer an ihrer beschissenen Rechenmaschine. Die hat fast nie Zeit für mich.“ Tatsache ist, dass Mutter und Tochter durchaus einiges miteinander unternehmen, wobei die Mutter nach eigenen Angaben „ruhige Sachen“ wie z. B. Radfahren, Baden, Eisessen, Kuscheln und Gesellschaftsspiele bevorzugt. Felicitas legt

zudem wert auf den gemeinsamen sonntäglichen Gottesdienstbesuch. Die Mutter äußert, dass sie sich von den schier unerschöpflichen Nähe-Bedürfnissen ihrer Tochter gelegentlich erdrückt fühlt. Das Mädchen ließe sie häufig nicht einmal allein auf die Toilette gehen.

Felicitas bleibt täglich bis 16 Uhr in der Schule, da ihre Mutter möchte, dass Felicitas Kontakt zu anderen Kindern hat. Einmal in der Woche geht sie zum Tanzunterricht sowie zum Keyboard-Gruppenunterricht eines Klavierhauses. Mit dem Keyboard-Lehrer gibt es derzeit einen Konflikt, da Felicitas zu wenig übt. Felicitas deutet seine Ermahnungen als Versuch des Lehrers sie loszuwerden. Manchmal trifft sich Felicitas mit einer ihrer beiden Freundinnen zum Spielen. Ansonsten geht sie zu Hause ihren vielen eigenen Interessen nach, von denen ihr gut mit Spielzeug und Kreativmaterialien ausgestattetes Zimmer Aufschluss gibt. Auffällig ist, dass Felicitas über einen eigenen Fernseher und einen eigenen Videorekorder verfügt – Geräte, die sie relativ ausgiebig nutzt. Sie ist dementsprechend gut über aktuelle „für Kids“ beworbene Trends informiert.

5.3.7 Annika: Einbindung des Keyboards ins Spielen

Annika ist ein wenig blass und trägt lange glatte dunkelblonde Haare. Während sie im Gruppeninterview eher zurückgenommen wirkte, entpuppte sie sich im Einzelinterview als differenzierte und erzählfreudige Gesprächspartnerin. Die Inhalte ihrer Antworten lassen darauf schließen, dass sie über viel Kreativität verfügt und in ihren Interessen recht eigensinnig ist. Trotz ihrer Kindlichkeit deutet sich bereits die beginnende Pubertät an: gern berichtete sie über Neckereien mit den Jungen ihrer Klasse.

Annikas Eltern haben sich bereits getrennt, als sie zwei Jahre alt war. Zum Vater besteht kaum Kontakt, er kommt nur etwa alle zwei Jahre zu Besuch. Annika lebt mit ihrer Mutter in einer kleinen Erdgeschoss-Wohnung in der Innenstadt. Der Familie steht nur ein geringes Einkommen zur Verfügung. Die Mutter ist zwar gelernte Bankkauffrau, arbeitet aber derzeit mit reduzierter Stundenzahl in einer Anwaltskanzlei als Schreibkraft. Da sie erst um 15 Uhr von der Arbeit nach Hause kommt, muss Annika nach der Schule einige Stunden allein überbrücken. Meist tut sie dies, indem sie die am Vorabend auf Video aufgezeichnete Folge von „Star Trek“ schaut. Sie bezeichnet sich als Fan dieser Serie und hat mehrere Poster in ihrem Zimmer hängen.

Neben dem gemeinsamen Fernsehen verbringen Mutter und Tochter ihre Freizeit mit Verwandten-Besuchen, im Schwimmbad oder mit Aktivitäten in der Natur. Der Urlaub wird häufig in den Bergen oder in Portugal verbracht. Kürzlich hat Annika an einem Wochenende das Segeln kennen gelernt, ließ sich daraufhin zu einem wöchentlich stattfindenden Kinder-Segel-Kurs anmelden, verlor aber schon nach wenigen Malen die Lust daran. Der Umgang mit Annikas wiederholter Sprunghaftigkeit macht der Mutter zu schaffen; insgesamt wünscht sie sich mehr kontinuierliche Interessen für ihre Tochter. Insbesondere

das Erlernen eines Instrumentes liegt der klassische Musik liebenden Mutter am Herzen. Doch Annika verweigert sich konsequent dem Instrumentalunterricht.

Etwa dreimal pro Woche spielt Annika autodidaktisch auf ihrem Keyboard. Zudem beschäftigt sie sich mit dem Hören von Hörspielen, Computer, Lesen oder ihren beiden Wüstenmäusen. Ein regelmäßiger Termin in Annikas Leben ist der wöchentliche Aikidounterricht. Ansonsten trifft sie sich nachmittags gern mit einer ihrer etwa vier guten Freundinnen, mit denen sie insbesondere Rollen- und Verkleidungsspiele spielt, z. B. Zwerge-Mädchen, Hund und Katze, „Hulla“-Tänzerinnen, Musikstars und Ausreißer-Kinder. Unter ihrem Hochbett hat Annika dazu eine „Zwergenwohnung“ eingerichtet. Das Keyboard wird mit seinen einprogrammierten Rhythmen und Stücken nicht selten in das Spielen integriert. Während des Interviews präsentierte uns Annika die Aufnahme eines selbstgemachten Liedes mit dem Titel „Wir sind zwei coole Mäuse“.

5.3.8 Ariane: Musizieren und Komponieren

Die dunkelhaarige Ariane fiel in den Interviews insbesondere durch ihre besonnene und differenzierte Art des Antwortens auf. Nicht selten erklärte sie bei schwierigen Fragen, unter welchen Bedingungen dieses oder jenes gelte („Kommt drauf an ...“). Ihre Art zu reden wirkte relativ monoton und gefühlsneutral, was im Gegensatz zu den vielfältigen Inhalten ihrer Berichte stand. Insgesamt vermittelte Ariane einen braven und ausgeglichenen Eindruck.

Das Mädchen lebt mit seinen Eltern und der 14-jährigen Schwester in einer sanierten Altbau-Wohnung. Obwohl die Wohnung im zweiten Stock liegt, gehört der hinter dem Haus liegende Garten dazu. Die Mutter ist Gymnasiallehrerin, der Vater ist Jurist und viel unterwegs.

Auffällig sind die von den Eltern vertretenen klaren Wertvorstellungen und Rituale, die das Familienleben prägen. Gemeinsame Mahlzeiten, ein fester Ablauf beim Zu-Bett-Gehen, ein geregelter Umgang mit Radio und Fernsehen, eine Ausstattung mit pädagogischem Spielzeug, die Ermunterung zum Lesen von Büchern und vieles mehr scheinen den Eltern wichtig zu sein. In der Freizeit geht die Familie gern hinaus in die Natur, beobachtet Tiere, auch im eigenen Biotop im Garten, oder schaut Tierfilme. Den Urlaub verbringt die Familie in Österreich oder auf Segelfreizeiten. Von großer Bedeutung scheint in dieser Familie das Musizieren zu sein. Nahezu alle Personen in Arianes Verwandtschaft lernen oder spielen ein Instrument, wie z. B. Klavier, Klarinette, Gitarre und Akkordeon. Auf Familienfeiern werden gelegentlich Volkslieder gesungen oder klassische Werke oder Jazz musiziert. Beim Musikhören werden die Kinder manchmal ermuntert, die beteiligten Instrumente zu erraten.

Ariane verfügt kaum über Musikmedien, und mit der Musikanlage der Eltern weiß sie nicht umzugehen. Ihre Beziehung zu Musik besteht hauptsächlich im eigenen Musizieren. Wenn sie Musikhören will, spielt sie sich selbst etwas auf ihren Instrumenten vor. Mit dem privaten Klavierunterricht hat Ariane direkt nach der Musikalischen Früherziehung begonnen, Blockflöte lernt sie autodidaktisch. Ariane erfindet unabhängig vom Unterricht eigene Lieder, die sie in Text und Noten aufschreibt. Weitere feste Termine des Mädchens sind Aikido, Ballett-Tanz und Segeln. Ansonsten verbringt sie viel Zeit mit ihren Freundinnen und befasst sich mit Tieren, Lesen oder technischen Basteleien. Insgesamt verkörpert Ariane in gewisser Weise ein bildungsbürgerliches Idealbild von einem kreativen und gebildeten Mädchen.

5.3.9 Hanno: Mit dem Vater im Medienkeller

Wie alle Kinder aus der Grundschule Schellerten verhielt sich auch Hanno sowohl im Gruppen- als auch im Einzelinterview sehr gutwillig, konzentriert und zugewandt. Auffällig an Hanno war sein häufiges interessiertes Nachfragen bei den Erzählungen der anderen Kinder. Es schien, als sei er insbesondere auf der Suche nach Pointen und Sensationen – ein Motiv, das ihn auch sonst zu leiten scheint.

Hanno lebt mit seinen Eltern und seiner 6-jährigen Schwester in einem verlinkerten Einfamilienhaus in Ortsrandlage. Im Obergeschoss lebt die Oma, einige Straßen weiter leben die anderen Großeltern. Hannos Vater arbeitet als Dreher, seine Mutter ist Zahnarzthelferin, aber derzeit ausschließlich Hausfrau und Mutter.

Wenn der Vater abends von der Arbeit nach Hause kommt, möchte er ungestört fernsehen, zu Abend essen und sich in seinen Medienkeller mit Computer, Spielkonsolen, CD-Brenner und Musikanlage zurückziehen. Hanno darf ihn manchmal begleiten. Wie sein Vater definiert er sich stark über Medienbesitz und medientechnisches Wissen. Ansonsten besucht die Familie gern Volksfeste und Freizeitparks, für einen nahegelegenen besitzt die Familie eine Jahreskarte. Mit seiner Mutter spielt Hanno gelegentlich Gesellschaftsspiele, außerdem scheinen Puzzeln und das Bauen mit Lego gemeinsame Familieninteressen zu bilden. Zentral ist das Fernsehen und Computerspielen. Pädagogische Regelungen bezüglich des Mediengebrauchs gibt es nicht; der Vater vertritt eine „Abstumpfungstheorie“, wonach Kinder irgendwann von selbst das Interesse verlieren, wenn sie alles dürfen.

Passend zu seinem ausgeprägten Medien- und Technikinteresse favorisiert Hanno – wie sein Vater, der regelmäßig die „Love-Parade“ besucht – laute und stark rhythmische Techno-Musik. Mit seinen Freunden bevorzugt er Computerspiele oder wilde Tobe-Spiele, bei denen nicht selten etwas zu Bruch geht. Darüber hinaus hat Hanno zweimal wöchentlich Judounterricht.

5.3.10 Mario: Playback-Show vor den Eltern

Im Gruppeninterview nahm der blonde Mario die Rolle eines Wortführers ein, weil er zahlreiche Musikerfahrungen besaß und so gut seine Meinung vertreten konnte, dass die anderen Kinder sich ihm gern anschlossen. Insgesamt wirkte Mario offen, vernünftig, kreativ und selbstständig.

Mario lebt mit seinen Eltern und seiner 7-jährigen Schwester in einer mit viel Holz ausgebauten Wohnung im ersten Stock eines Zweifamilienhauses im Ortskern. Da die Wohnfläche begrenzt ist, muss sich Mario mit seiner Schwester ein Zimmer teilen. Im Untergeschoss wohnt Marios Oma, außerdem hat sein Vater dort ein Architektur-Büro. Die Mutter arbeitet als Sozialversicherungsfachangestellte. Zum Gebäude gehört ein großer Garten mit Baumhaus und eine Scheune mit einer Werkstatt, in der Mario gern mit Holz werkelt.

Da die Eltern beide berufstätig sind, bleibt wenig Zeit für Familienaktivitäten. Am Wochenende müssen meist Haus und Garten versorgt werden. Dennoch ergibt sich manchmal die Gelegenheit, Tennis oder Squash zu spielen, gemeinsam im eigenen Kanadier zu paddeln oder sich mit anderen befreundeten Familien zum Kochen zu treffen. Bei diesen Familientreffen ist es üblich, dass die Kinder eigenständig etwas einüben, das den Eltern später vorgeführt wird, wie z. B. kürzlich ein Playback-Bandauftritt. Sonntags nimmt die Mutter ihre Kinder manchmal mit zum Gottesdienst. Sie ist Mitglied im Kirchenvorstand und spielt gelegentlich im Gottesdienst Gitarre oder eine ihrer verschiedenen Blockflöten. Auch zu Hause versucht sie, ihre Kinder in ihr Musikmachen und Singen einzubeziehen. Mario singt jedoch ungern und hat vor einiger Zeit seinen direkt nach der Musikalischen Früherziehung begonnenen Keyboardunterricht an der Musikschule abgebrochen. Das Keyboard liegt seitdem verpackt auf einem Schrank und wird nur noch sehr selten gespielt.

Marios Interessen beziehen sich insbesondere auf Playmobil- und Legospielen, Malen, Werken und Comiclesen. Mit Freunden spielt er gern Computer oder geht nach draußen. Das Tennistraining ist Marios einziger fester Termin in der Woche. Sein Umgang mit Medien ist sehr eingeschränkt: Fernsehen ist ihm nur für eine Stunde am Tag erlaubt, und zum Hören von Musik oder von Hörspielen muss er sich stets das tragbare Spielgerät der Eltern borgen und auf die Schwester Rücksicht nehmen. Als Kind hat Mario für eine örtliche Blaskapelle und dann für die Prinzen geschwärmt; jetzt beginnt er, sich zunehmend für aktuelle Charts zu interessieren.

5.3.11 Jessica: Keine Zeit zum Instrumentlernen

Die schlanke sportliche Jessica wirkte während des Gruppeninterviews zurückhaltend, gleichzeitig aber auch aufmerksam beobachtend. In beiden Interviews fiel auf, dass sie sehr aufrecht saß und diese

Haltung über lange Zeit beibehalten konnte. Jessica ist Leistungsschwimmerin, die sogar an Wettkämpfen auf Bundesebene teilnimmt. Im Einzelinterview gab sie sich gut gelaunt, offenherzig und vernünftig.

Jessica lebt mit ihren Eltern in einem kleinen Nachbardorf von Schellerten. Dort haben ihre Eltern ein im alten Dorfkern gelegenes Fachwerkhaus ausgebaut und modern eingerichtet. Erst vor einem Jahr ist die Familie aus Hildesheim aufs Land gezogen. Jessicas Vater ist Tischler, ihre Mutter arbeitet vormittags als Aushilfe im Verkauf in einem Schreibwarenladen.

Die Freizeit der Familie wird stark durch Jessicas sportliche Aktivität geprägt. Vier- bis fünfmal pro Woche wird Jessica von ihrer Mutter zum Schwimm-Training nach Hildesheim gefahren. Die Mutter überbrückt die Wartezeiten dort mit Einkäufen und Besuchen. An Wochenenden fährt die Familie meist zu Schwimm-Wettkämpfen. Wenn einmal ein Wochenende frei ist, nutzen die Eltern die Zeit zur weiteren Gestaltung von Haus und Garten. Auch Fernsehen und Musikhören spielen dann eine wichtige Rolle. Nicht selten dreht der Vater die Musik laut auf und singt mit.

Jessica bewohnt ein geräumiges Zimmer mit Kuscheltieren im Bett, einer Diddl-Maus-Sammlung, selbstgemachten Fensterbildern, Pferdepostern, Plastikpferden, einem Käfig mit einem Hasen sowie einer Musikanlage, einigen Popmusik-CDs, einem kleiner Fernseher und zahlreichen an der Wand aufgehängten Schwimm-Medaillen. Da sie der festen Überzeugung ist, dass man „nur eine Sache richtig machen kann“, hat Jessica neben dem Schwimmen kein weiteres Hobby. Zwar bedauert sie, dass sie nicht Reiten und Blockflöte lernen kann, aber das ist der von ihr akzeptierte Preis für Erfolg.

5.3.12 Beverly: Noch nie Live-Musik gehört

Die langhaarige blond gelockte Beverly ist ein aufgewecktes Mädchen, das im Interview und wohl auch sonst im Leben sehr darum bemüht zu sein scheint, von anderen gemocht zu werden. Sie übernimmt gern Verantwortung, ist vorbildlich ordentlich und eine gute Schülerin. Wenngleich Beverly unseren Termin zum Einzelinterview vergessen hatte und entsprechend von unserem Besuch überrascht wurde, konnte sie sich spontan darauf einstellen.

Beverly wohnt mit ihren erst 29-jährigen Eltern und ihrer vier Jahre jüngeren Schwester in einer Doppelhaushälfte in einem Neubaugebiet. Die andere Haushälfte wird von Beverlys Patenonkel und seiner Frau bewohnt. Erst vor kurzem sind die Familien aus Hildesheim hierher gezogen. Beverlys Vater ist selbstständiger Gas-Wasser-Installateur mit eigener Firma, ihre Mutter ist gelernte Bürokauffrau und arbeitet einige Stunden pro Woche vormittags.

Gemeinsame Hobbys gibt es in dieser Familie kaum. Einzelne Interessensbereiche werden jeweils nur von zwei oder drei Familienmitgliedern geteilt. Mit ihrem Vater teilt Beverly eine Vorliebe für das Schauen von Autorennen im Fernsehen, die Mutter ist für Unternehmungen wie Kino, Eisessen, Schwimmen, Inlinerfahren und Basteln zuständig.

Beverly trägt moderne Kleidung, wohnt in einem gestylten Jugendzimmer, besitzt einen eigenen Computer, hört Popmusik, schaut täglich „Gute Zeiten – Schlechte Zeiten“ und schwärmt vom Club-Urlaub. Einen gewissen Stolz zeigt sie darüber, dass sie auch von Jungen gemocht wird. Nachmittags spielt sie mit ihnen und ist Mitglied in einer „Kokelbande“. Wenn Beverly allein zu Hause ist, beschäftigt sie sich überwiegend mit Fernsehen, Computerspielen, ihrem Kaninchen oder Rechenaufgaben, die ihr großen Spaß machen. Mit ihrer Schwester gibt es häufig Streit. Beverly besucht einmal wöchentlich den Sportunterricht des örtlichen Sportvereins und die Jungschar-Stunde der Gemeinde.

Praktische Musikausübung findet in dieser Familie so gut wie gar nicht statt. Beverly behauptet sogar, noch nie in ihrem Leben jemanden live musizieren gehört oder gesehen zu haben. Gleichzeitig zeigt sich in der Familie eine sehr positive Haltung zu Popmusik. Die Anpassung des eigenen Geschmacks an die aktuellen Charts wird von der Mutter als Zeichen für Jugendlichkeit, Offenheit und Flexibilität gewertet. Für Beverly spielt Musik gegenwärtig insbesondere in Form des Liedes „Blue“ der Band „Eiffel 65“ eine Rolle, das sie sehr zu berühren scheint.

5.3.13 Cindy: Besuch einer Schlager-Show und Kinder-Tanzstunde

Das Gruppeninterview in der Friesenschule hatte insgesamt einen recht zähen und angespannten Charakter, was zum einen an der trüben Wetterlage, zum anderen an der Tatsache gelegen haben mag, dass unter den vier beteiligten Kinder kein mutiger Wortführer war. Alle Kinder verhielten sich angepasst und abwartend. Nur Arne und Cindy trauten sich zunehmend spielerische Neckereien.

Cindy ist ein Mädchen mit einem dünnen Pferdeschwanz und einer dicken Brille. Sie einzuschätzen fällt schwer: Einerseits nahm sie kaum Blickkontakt auf, war leicht ablenkbar, wiederholte Beiträge anderer Kinder als wären es ihre eigenen und hatte gelegentlich Formulierungsschwierigkeiten; andererseits war sie konsequent bei der Sache, antwortete trotz gesenkten Blickes ehrlich und gewissenhaft und gab damit interessante Einblicke in ihr Bild von der Welt.

Cindy ist Einzelkind und lebt mit ihren Eltern in einer sehr kleinen Wohnung im oberen Stockwerk eines 50er-Jahre-Wohnblocks. Das Haus liegt in einer kleinen Seitenstraße einer Einkaufszone in der Hannoverschen Innenstadt. Cindys Vater ist stellvertretender Leiter eines Supermarkts, die Mutter ist Postangestellte, arbeitet im Nachtdienst und muss tagsüber Cindys Oma pflegen. Aufgrund ihrer

gegenläufigen Arbeitszeiten begegnen sich die Eltern häufig nur sonntags. Während der Woche hat Cindy daher die Möglichkeit, im elterlichen Ehebett zu übernachten. Als ein Kind mit starker Vater-Orientierung scheint sie dies zu genießen.

Samstagabends geht die Familie regelmäßig auswärts essen, sonntags fährt sie gern in den Harz, die Ferien verbringt sie im Schwarzwald. Mit dem Vater verbindet Cindy das Interesse für Formel-1-Autorennen, mit der Mutter das Interesse für Tiere und Schlagermusik. Einmal hat Cindy mit ihrer Mutter eine Schlager-Show besucht, bei der viele Stars auftraten und die vom Fernsehen übertragen wurde. Bei dieser Gelegenheit hat Cindy ein Küsschen von der Schlagersängerin Michelle bekommen, da Cindy ihr ein Kuscheltier geschenkt hat. Bisher orientiert sich Cindys Musikgeschmack eindeutig an dem der Mutter, die CDs der Mutter präsentiert sie uns als ihre eigenen.

Musikhören, Fernsehen und Spielen mit der Playstation sind zentrale Tätigkeiten in Cindys Leben. Darüber hinaus spielt sie gern Gesellschaftsspiele und fährt mit ihrer Freundin Inliner. Einen regelmäßigen Nachmittagstermin bildet die Kinder-Tanzstunde in einer privaten Tanzschule.

5.3.14 Arne: Begeistertes Singen im Kinderchor und zu Hause

Arne ist ein „pfißiger“ (Zitat Vater) Junge mit dunklen kurzen Haaren, der noch sehr kindlich wirkt. In beiden Interviews erlebten wir ihn manchmal leise nuschelnd, wenn ihm Antworten schwer fielen, häufiger aber ausführlich und klar, manchmal sogar extrem detailliert berichtend, vor allem wenn es um Themen ging, die er selbst gewählt hatte oder zu denen er etwas zu erklären wusste. Im Einzelinterview erinnerte sich Arne noch sehr gut an einzelne Fragen des Gruppenspiels und wirkte daher manchmal genervt, wenn wir ähnliche Fragen erneut stellten oder genauer nachfragten. Das Elterninterview wurde mit seinem Vater geführt, der uns eine gewisse Skepsis gegenüber unserem Forschungsprojekt spüren ließ und insgesamt relativ wenig Einblick in den konkreten Familienalltag gab.

Arne ist Einzelkind und lebt mit seinen Eltern, die er mit Vornamen anredet, in einer Vier-Zimmer-Wohnung in einem 50er-Jahre-Haus in der Innenstadt von Hannover. Von seinem Zimmer aus kann Arne in die Fußgängerzone blicken. In der Wohnung hängen selbstgemalte gerahmte Bilder und Kunstdrucke an den Wänden, Zeitungen und Bücher liegen auf antiken Möblestücken verstreut. Arnes Vater ist Politikwissenschaftler und arbeitet zu Hause an einer Forschungsarbeit, die Mutter ist Logopädin und ganztätig außer Haus. Daher besucht Arne täglich nach der Schule den Schülerladen, wo er Mittag isst und seine Hausaufgaben erledigt. Je nach dem, ob Arne noch einen Nachmittagstermin hat oder nicht, kommt er zwischen 16 und 18.30 Uhr nach Hause.

Arne empfindet seinen Alltag als sehr anstrengend und äußert mehrfach sein Bedürfnis nach Erholung. Tatsächlich hat er einen vollen Terminkalender: Er hat nahezu täglich nach dem Schülerladen noch einen Therapietermin, wie z. B. Ergotherapie, Logopädie und Krankengymnastik. Hinzu kommen die einmal wöchentlich stattfindenden Kinderchorproben sowie zusätzliche Chorauftritte. An den Wochenenden möchte Arne dann am liebsten einfach zu Hause bleiben; insbesondere lange Autofahrten „nerven“ ihn. Dennoch unternimmt die Familie gemeinsame Ausflüge, wie z. B. aufs Land, zur Oma, zu Konzerten oder Kunstausstellungen. Der Urlaub der Familie wird an der Ostsee oder im Schwarzwald verbracht.

Arne verabredet sich gern mit Mädchen. Er singt gern, entweder für sich allein oder mit der Geige und Klavier spielenden Mutter, er liebt in der Schule die Fächer Kunst, Textil und Religion und möchte später gern Querflöte lernen. Wenn Arne, was selten ist, Medienmusik hört, dann nimmt er seine Kinderliederkassetten oder sucht im Radio einen Sender, auf dem gerade ein Lied läuft, das ihm spontan gefällt. Häufig sei dies Volksmusik, berichtet der Vater.

5.3.15 Marina: Spanisch lernen und Pop-Sängerin werden

Das griechische Mädchen Marina wirkte in den Interviews manchmal etwas träge – ein Eindruck, der auch dadurch bedingt sein mag, dass es ihr oftmals schwer fiel, die richtigen deutschen Worte zu finden. Dennoch gab Marina oftmals sehr offenherzig über ihre Träume und Phantasien Auskunft. Manchmal erschien es jedoch, als würde sie in ihrer Verträumtheit einige musikbezogene Aktivitäten hinzu erfinden.

Marina lebt mit ihrer Mutter, ihrer 18-jährigen Schwester und ihrem 16-jährigen Bruder in einer kleinen Drei-Zimmer-Wohnung in einem einfachen 50er-Jahre-Haus direkt an einer viel befahrenen vierspurigen Straße. Der Vater, eigentlich gelernter Klempner, betreibt ein griechisches Restaurant in Ostdeutschland, weshalb ihn seine Familie nur in den Ferien sehen kann. Marinas Mutter ist nicht berufstätig. Während sich die beiden großen Geschwister das Kinderzimmer der Wohnung teilen, übernachtet Marina gemeinsam mit ihrer Mutter im elterlichen Ehebett. Das Elternschlafzimmer wird von ihr als „ihr Zimmer“ bezeichnet, hier bewahrt sie in einer Ecke ihre persönlichen Dinge auf. Ihre Hausaufgaben erledigt sie auf dem Flur oder im Wohnzimmer.

Marinas Leben findet an drei Orten statt: in Griechenland, in Ostdeutschland und in Hannover. Von keinem dieser Orte spricht sie mit besonderer Begeisterung. Gemeinsame Familienaktivitäten fallen ihr kaum ein, bis auf gemeinsames Schwimmengehen mit Picknick und ein wegen Krankheit ausgefallener Besuch im Disney-Land.

Marina selbst hegt ein intensives Interesse an Spanien. Sie schwärmt für die Musik spanischer Pop-Interpreten und will unbedingt Spanisch lernen. Dazu hat sie sich bereits ein spanisch-deutsches Wörterbuch aus der Bücherei ausgeliehen. Später will sie Spanisch-Lehrerin oder Sängerin werden. Ihr Interesse für die aktuellen Charts teilt sie mit ihrer großen Schwester. Neben CDs sammelt Marina Diddl-Zettel. Sie verbringt ihre Nachmittage mit Inlinerfahren, Fernsehen und dem Besuch von Spielzeugabteilungen in Kaufhäusern, in denen man Playstation spielen kann. Manchmal verabredet sich Marina mit einer ihrer Freundinnen, dann machen Rollenspiele wie z. B. „Hund und Frauchen“, spielen mit Plastik-Ponys oder widmen sich traditionellen Brettspielen.

5.3.16 Stina: Drei Musiktermine pro Woche

Die dunkelhaarige Stina wirkte während beider Interviews zurückhaltend und kontrolliert. Sie vermittelte den Eindruck, sehr konzentriert darauf zu sein, ihre Sache gut zu machen. Generell spielen leistungsbezogene Tätigkeiten in Stinas Leben eine wichtige Rolle.

Stina wohnt mit ihren Eltern und ihren drei älteren Brüdern in einer großzügigen Altbauwohnung im Erdgeschoss eines vornehm sanierten Gründerzeit-Hauses. Ihr Vater ist Unternehmensberater, die Mutter Hausfrau.

Während die älteren Brüder weitgehend ihre eigenen Wege gehen, unternehmen Stinas Eltern an den Wochenenden manchmal etwas mit ihr, wie z. B. Schwimmen oder Rodeln. An Geburtstagen kommt die Oma zu Besuch. Bei der Urlaubsplanung wird auf Stinas Interessen Rücksicht genommen; die Familie fährt im Frühjahr nach Andalusien, die Herbstferien verbringt Stina auf einem Reiterhof.

Stinas Zimmer ist mit hochwertigen Möbeln, wie z. B. einem Gesundheitsstuhl, eingerichtet. Es finden sich in ihrem Zimmer viele Bücher, Gesellschaftsspiele und einige Hörspielkassetten. Musik hört Stina so gut wie gar nicht. Ihr wichtigstes Hobby ist das Reiten. Daneben hat sie wöchentlich Klavier- und Flötenunterricht und singt in einem Kinderchor. Auch wenn Stina die einzige Musizierende in der Familie ist und sie das Üben als unangenehm empfindet, so gehört es doch für sie selbstverständlich zum Tagesablauf. Eine besondere Motivation sind ihr dabei Vorspiele in der Musikschule, vor Freundinnen oder allabendlich vor dem Vater, wenn er von der Arbeit nach Hause kommt. Die Eltern nehmen stets Anteil an Stinas Lernfortschritten, indem sie sie zu Reitturnieren, zum Instrumentalunterricht, zu Vorspielen und zu Chorkonzerten begleiten.

Auffällig ist, dass Stina keine Spiele spielt, bei denen es auf Kreativität und Improvisation ankommt, wie z. B. Rollenspiele und freies Tanzen. Auch beim Musizieren hält sie sich meist streng an die Vorgaben im Lehrbuch.

5.3.17 Christian: Pläne zur Bandgründung

Die vier Kinder der Grundschule Vinnhorst verhielten sich im Gruppeninterview vergleichsweise laut und unruhig und provozierten einander mit schlüpfrigen Sprüchen. Küssen, Strippen, Nacktsein, Miteinander-im-Bett-Liegen u. ä. waren die aktuellen Themen der Kinder, für die sie im Gespräch stets Anknüpfungspunkte suchten. Für die daraus entstehende restriktive Gesprächsatmosphäre war insbesondere der selbstbewusste Christian verantwortlich. Als klarer Wortführer mit dem weitaus größten Redeanteil setzte er durchgehend die Norm. Bestimmte Erlebnisse mit Musik, wie z. B. die Lieder des Klassenlehrers zur Gitarre, Konzerte in der Kirche oder entspannende Hörsituationen zu Hause, wertete er als „Kinderkram“ oder „uncool“ ab oder interpretierte sie in zweideutige Richtung um. Vor allem die Berichte von Daniel (vgl. 5.3.19) wurden von ihm schlecht gemacht. Zugleich präsentierte sich der Junge als Experte für Party-Musik, Keyboardspiel und Band-Gründung.

Beim Einzelinterview fiel das pubertäre Verhalten weg. Er wirkte vernünftig und stand auch zu seinen kindlichen Seiten, wie z. B. dem Kuscheln mit seinen Eltern.

Christian wohnt mit seinen Eltern in einer modern eingerichteten Wohnung im zweiten Stock eines Mehrfamilienhauses aus den 70er Jahren.

Da beide Eltern berufstätig sind und Christian mehrere Hobbys hat, bleibt der Familie relativ wenig Zeit für gemeinsame Aktivitäten; ein sportliches Interesse ist jedoch bei allen vorhanden. Christian hat zweimal wöchentlich Fußballtraining, einmal Tischtennis und einmal Keyboardunterricht. Das Üben findet aufgrund der vielen anderen Interessen nur unregelmäßig statt; neue Stücke übt Christian nur ungern. Für die Zukunft hegt er die Idee, mit Freunden eine Band zu gründen – ein Thema, das zu zahlreichen Phantasien und Diskussionen über Gruppenzugehörigkeiten Anlass gibt. In seiner freien Zeit beschäftigt sich der Junge vor allem mit Lego-Technik, seinem Aquarium und dem neuen Computer der Familie – alles Interessen, die auch vom Vater mitgetragen werden. Um die Mäuse des Jungen kümmert sich überwiegend die Mutter.

5.3.18 Christos: Diskos veranstalten und DJ sein

Der schlanke dunkelhaarige Christos ist griechischer Herkunft. Er leidet unter leichten Wahrnehmungs- und Konzentrationsstörungen und ist daher ein eher schwacher Schüler, der aber dennoch bei Klassenkameraden und Mädchen beliebt ist. Obwohl manche seiner Aussagen etwas widersprüchlich waren, brauchte er sich im Gruppeninterview nicht vor Kritik zu fürchten, da er den Schutz seines Freundes Christian genoss. Im Einzelinterview fehlte dem Jungen zeitweise die Ausdauer zur systematischen Beantwortung aller Fragen; er blickte häufig zur Uhr oder naschte Pralinen. Da er

zudem von den anderen, bereits vor ihm interviewten Kindern gehört hatte, dass er uns „Musik-Sachen zeigen“ soll, tat er häufig genau ausschließlich dies und hielt dabei eine verbale Erläuterung für unnötig.

Zum Zeitpunkt der Erhebung war die Handwerkerfamilie gerade dabei, ein Haus zu bauen und aus der bisher bewohnten Mietwohnung auszuziehen. Da Hausbau und Umzug vor dem jährlichen Urlaub in Griechenland abgeschlossen sein sollten, wurden auch die Kinder an Wochenenden zur Mithilfe herangezogen. Darüber hinaus verbringt die Familie gern Zeit im eigenen Garten oder besucht die Oma. Die zehn Jahre jüngere Schwester der Mutter unternimmt ebenfalls gern etwas mit den Kindern, geht z. B. mit ihnen zum Schwimmen oder zu McDonald's.

Das Kinderzimmer, das sich Christos mit seinem 5-jährigen Bruder teilt, ist stark von populärkulturellen Symbolen durchzogen: Alltagsgegenstände und Spielsachen mit „Ernie und Bert“, der „Diddl-Maus“, „König der Löwen“, „Werner“, „Winnie Pooh“, Fußballvereins-Logos u. ä. überwiegen. Eine weitere Auffälligkeit ist die gute Ausstattung mit Medien und anderen technischen Geräten, wie z. B. einem großen Fernseher, zwei Musikanlage-Türmen mit Boxen, drei kleinen Kassettenrekordern, einem Keyboard und einer Lichtorgel. Diese Geräte werden von Christos vor allem genutzt, wenn er Disko oder Band spielt oder Partys veranstaltet. Christos gilt in seiner Familie und unter Freunden als guter DJ und als guter Tänzer, der auch anderen etwas beibringen kann. Anregungen hierzu erhält er durch seine sing- und tanzfreudige Familie, einen Onkel mit Partykeller und durch die eigenen technischen Geräte. Weitere Hobbys sind der wöchentliche Sport in einem Verein und der Besuch einer Gruppe der Freiwilligen Feuerwehr sowie Fernsehen, Nintendospielen, Skateboardfahren und Fußballspielen.

5.3.19 Daniel: Fan von christlichen Rockbands

Der eher unscheinbar wirkende Daniel, der in seiner Klasse eher als Außenseiter gilt, wurde im Gruppeninterview insbesondere von Christian stark gemobbt: Seine Aussagen wurden abgewertet und seine Witze blockiert. Daniel sicherte sich daraufhin ab, indem er seine musikbezogenen Erlebnisse jeweils selbst mit einem abfälligen oder entschuldigenden Unterton versah oder gar nichts mehr beitrug. Im Einzelinterview wirkte Daniel verschlossen und antwortete nur knapp oder ausweichend. Ob dies eine Nachwirkung des Gruppeninterviews war oder an der Anwesenheit der Interviewer, an geringer Bedeutsamkeit von Musik in Daniels Leben oder an den Geschwistern lag, die vor der Zimmertür lauschten, kann nur vermutet werden.

Daniel lebt mit seinen Eltern, zwei älteren Brüdern, einem jüngeren Bruder und einer jüngeren Schwester in einem sehr geräumigen Einfamilienhaus, das die Eltern vor wenigen Jahren in weitgehender Eigenleistung gebaut haben. Das Erdgeschoss besteht im Wesentlichen aus einer großen offenen Küche, die in einen Ess- und Spielbereich übergeht.

Die kinderreiche Familie, deren Vater freier Mitarbeiter bei der Gebühreneinzugszentrale ist, ist aktives Mitglied in einer evangelisch-freikirchlichen Gemeinde und fühlt sich christlichen Werten verbunden. Dazu zählt auch eine bewusste Erziehung, so z. B. im Umgang mit Medien: Im gemeinschaftlichen Wohnraum wird keine Musik im Hintergrund gespielt, der Fernseher ist nicht angeschlossen, sondern nur mit einem Videorekorder verbunden, und die Beschäftigung mit dem Computer ist für jedes Kind auf eine halbe Stunde pro Tag beschränkt. Sonntags geht die Familie in den Gottesdienst. Manchmal spielen dort auch christliche Rockbands, deren Musik Daniel gut gefällt.

In Daniels Zimmer im ersten Stock finden sich nur wenige Spielsachen und persönliche Gegenstände. Das Zimmer wird nur zum Schlafen und gelegentlichen Comiclesen oder Musikhören benutzt. Hausaufgaben, Spielen und alle weiteren Aktivitäten finden in der Wohnküche statt. Daniel gilt in seiner Familie weniger als kreativer Initiator als vielmehr als begeisterungsfähiger „Mitmacher“. Einmal wöchentlich geht er zum Geräteturnen. Weitere Hobbys hat er nicht – zum einen aus finanziellen Gründen, zum anderen, weil ihm seine vielen Geschwister genügend Anregungen bieten.

5.3.20 Nine: Öffentliche Auftritte mit dem Keyboardorchester

Nine ist ein selbstbewusstes Mädchen. An den anzüglichen Neckereien im Gruppeninterview war sie maßgeblich mit beteiligt, wobei sie dabei kaum von der Zustimmung oder Anerkennung der Jungen abhängig zu sein schien. Als Hobby nannte sie u. a. „Ich verklappe Jungs auch ziemlich gern“. Ihr Einzelinterview verlief dagegen eher zäh, nur bei einigen Fragen zu ihren Hobbys geriet sie in freudigen Erzählfluss.

Nine lebt mit ihren Eltern und ihren beiden Schwestern – eine zwei Jahre älter, eine zwei Jahre jünger – in einem großen, allein stehenden Klinker-Haus, das von vier Mietparteien bewohnt wird. Der Vater ist Kfz-Mechaniker, die Mutter versorgt den Haushalt. Fahrradtouren, Schrebergarten und Ferien an der Nordsee sind wichtige Elemente der Freizeitgestaltung. Ab und zu geht Nine mit ihrem Vater frühmorgens zum Angeln.

Ihr Zimmer hatte Nine extra für das Interview aufgeräumt und hergerichtet. Auffällig sind die vielen Kuscheltier-Hunde, eine Plastik-Pferde-Sammlung und ein großes Teleskop, mit dem Nine gelegentlich den Sternenhimmel beobachtet. Fernsehen, Computer und Nintendo-Spiel befinden sich im Wohnzimmer. In ihrem Zimmer liest Nine gern oder hört laute Musik. Da sie sich beim Musikhören stark an ihrer älteren Schwester orientiert, kennt sie sich vergleichsweise gut mit aktueller Popmusik und ihren Interpreten aus.

Zu Nines umfangreichem wöchentlichen Nachmittagsprogramm gehören Feuerwehr, Geräteturnen und christliche Jungschar. Seit dreieinhalb Jahren erhält sie zudem, wie ihre Schwestern auch, Gruppenunterricht im Keyboardspiel. Seit einiger Zeit nimmt Nine auch am Keyboardorchester teil, worauf sie sehr stolz ist, da es erstens eine besondere Leistung erfordert, ehe man in das Orchester aufgenommen wird, und zweitens öffentliche Auftritte damit verbunden sind. Nine fühlt sich bereits als erfahrene Musikerin. Von ihrem Klassenlehrer wird sie manchmal mit der Aufgabe betraut, das Singen der Klasse am Keyboard zu begleiten.

5.4 Zusammenfassung: Die Rolle der Musik im Leben der beteiligten Kinder

Zunächst ist auffällig, dass der Bereich der Musik lediglich einen Aspekt unter vielen in der Lebenswelt der Kinder darstellt. Wichtige andere Aktivitätsbereiche sind Schule, Sport, Spielen, Fernsehen und Computer, Experimentieren und Bauen, Angebote der Kirchen, Vereine und Betreuungseinrichtungen sowie Ausflüge, Besuche und Urlaube. Aktivitäten in diesen Bereichen sind häufig ebenso mit Aufmerksamkeit, emotionaler Bedeutung und zeitlichem Aufwand verbunden wie Aktivitäten im musikalischen Feld.

Bei allen befragten Kindern ist Musik selbstverständlicher Bestandteil ihres Lebens – wenn auch mit unterschiedlichem Gewicht und auf sehr unterschiedliche Weise. In den Kinderporträts konnten insgesamt sieben wesentliche Anknüpfungspunkte an die Musik ausfindig gemacht werden, die in der Beziehung der Kinder zu Musik offensichtlich im Vordergrund stehen:

- Aktuelle Musik, Fansein (Sabine, Felicitas, Beverly, Cindy, Marina, Daniel)
- Musiktechnik (Bilal, Hanno, Christian, Christos)
- Tanzen zu Musik (Esra, Cindy, Christos)
- Freies Spielen mit Instrumenten und Klängen (Gina, Annika, Mario, Jessica)
- Gemeinsames Singen/Musizieren im privaten Umfeld (Bilal, Ariane)
- Chorsingen/Instrumentalunterricht (Felicitas, Ariane, Arne, Stina, Nine)
- Musikalische Aufführungen (Arne, Marina, Christian, Nine)

Jedes Kind lässt sich einem oder zwei dieser Anknüpfungspunkte zuordnen (siehe Klammern). Eine Musikpädagogik, die Kinder aus ihrer musikalischen Lebenswelt „abholen“ möchte, könnte sich an diesen Anknüpfungspunkten orientieren.

Insgesamt zeigt sich in den Kinderporträts eine Vielzahl unterschiedlicher kultureller Milieus, in denen die Kinder aufwachsen. Auffällig sind insbesondere Unterschiede in den familiären Strukturen, in den

räumlichen Gegebenheiten des Wohnens, in Art und Umfang der Sachausstattung, in den Werten und Erziehungsstilen, in den zeitlichen Ressourcen sowie in den Anregungen und der Aufmerksamkeit für das einzelne Kind.

Die musikbezogenen Aktivitäten der Kinder sind jedoch keine eindimensionalen Spiegelungen ihres Umfeldes. In manchen Fällen werden beispielsweise musikbezogene Anregungen der Eltern von den Kindern aufgegriffen, in anderen Fällen aber auch abgelehnt (z. B. Felicitas, Mario, Annika); und in einigen Fällen entwickeln die Kinder von sich aus überraschende musikbezogene Schwerpunkte (z. B. Marina, Ariane, Gina, Christos). Die musikbezogene Sachausstattung im privaten Umfeld ist eine wichtige Voraussetzung für musikalische Aktivitäten; allerdings scheint die musikalische Kreativität davon unberührt: Technische Geräte und musikalisches Spielzeug können hier beflügeln (Annika, Christos), während der Besitz zahlreicher qualitativ hochwertiger Instrumente den freien Umgang auch hemmen kann (Stina).

Es entsteht der Eindruck, als gäbe es „filternde“ oder „katalysierende“ Faktoren, die darüber entscheiden, welches musikbezogene Verhalten die Kinder im Rahmen des gesetzten Lebensumfeldes letztendlich entwickeln. Dies mag zum einen die individuelle Anlage des Kindes sein, der angeborene Wunsch, sich musikalisch berühren zu lassen, zu betätigen oder auszudrücken. Bei genauer Betrachtung der befragten Kinder drängt sich zum anderen aber auch die Vermutung auf, dass die Kinder die Musik jeweils in der Weise verwenden, wie es angesichts ihrer aktuellen außermusikalischen Herausforderungen sinnvoll ist.

Mehr als die Hälfte der befragten Kinder steht besonderen Herausforderungen gegenüber, die zum Teil typisch für die sogenannte „veränderte Kindheit“ sind (vgl. Kapitel 2.1):

- Esra: Leben in zwei Kulturen
- Sabine: kaum Anregungen durch die Eltern, wenig Raum durch beengte Wohnsituation
- Ron: geringer finanzieller Spielraum der Familie, keine Freunde
- Gina: Trennung der Eltern, Verschlechterung der schulischen Leistungen
- Felicitas: Tod des Vater, alleinerziehende Mutter
- Annika: alleinerziehende Mutter
- Hanno: keine Begrenzung des Mediengebrauchs durch Eltern
- Jessica: starke zeitliche Belastung durch Leistungsschwimmen
- Arne: Belastung durch lange Fremdbetreuungszeiten und zahlreiche Therapietermine
- Marina: wenig Raum durch beengte Wohnsituation
- Daniel: viele Geschwister, stark reglementierter Mediengebrauch

Dank der vorliegenden detaillierten Informationen über den familiären Hintergrund der Kinder ist es in vielen Fällen möglich, Verbindungen zwischen diesen Herausforderungen und einem spezifischen musikbezogenen Verhalten zu ziehen. Hier einige Beispiele dazu:

Sabine:

Sie nimmt sehr bewusst wahr, dass ihre Eltern ihr nicht viel bieten können. Ihr starkes Interesse an Stars und Charts könnte als ein Versuch gedeutet werden, möglichst schnell erwachsen oder zumindest jugendlich zu werden, um wie ihre 19-jährige Schwester ein eigenständiges Leben zu beginnen.

Gina:

Durch die Trennung der Eltern haben sich ihre schulischen Leistungen verschlechtert, der empfundene Druck ist groß. Sie hat das Xylophonspiel zum Stressabbau für sich entdeckt.

Felicitas:

Ihr aggressives und herausforderndes Verhalten lässt sich möglicherweise durch den Tod ihres Vaters erklären, durch den sie sich verlassen fühlt. Ihrem Keyboard-Lehrer unterstellt sie nun, dass er sie loswerden will. Indem sie nicht übt, provoziert sie den Ärger einer männlichen Bezugsperson und kreiert damit eine Situation, in der sich ihre traumatische Erfahrung noch einmal wiederholt.

Hanno:

Aufgrund des starken Mediengebrauchs in seiner Familie benötigt Hanno intensive Impulse, damit Musik seine Emotionen erreicht. So ist es kein Wunder, dass ihn Techno besonders anspricht und er am liebsten wild tanzt und tobt. Sein Interesse an Musiktechnik ist eng verknüpft mit dem Wunsch nach Nähe zum Vater.

Arne:

Er fühlt sich in seinem Alltag stark beansprucht und entschließt sich daher, erst in ein paar Jahren mit dem gewünschten Querflötenunterricht zu beginnen.

Marina:

Ihre musikbezogenen Träume, später einmal eine berühmte Pop-Sängerin zu sein und vielbeachtet auf einer Bühne zu stehen, lassen sich aus ihrer Lebenslage erklären, in der sie wenig räumliche Möglichkeiten zur Entfaltung und somit zum Sichtbar-Werden eingeräumt bekommt.

In ähnlicher Weise lassen sich an vielen Stellen Verbindungslinien zwischen dem Musikverhalten und den aktuellen psychosozialen Entwicklungsaufgaben bzw. grundlegenden Bedürfnissen der Kinder ziehen. Auffällig ist darunter z. B.

- der Wunsch, den Eltern zu gefallen und ihre Erwartungen zu erfüllen
- der Abschied vom Kindsein, die beginnende Abgrenzung von den elterlichen Erwartungen
- der Wunsch nach Erprobung neuer Rollen, die Suche nach der eigenen Identität
- der allgemeine Wunsch nach Aufmerksamkeit, Wertschätzung und Anerkennung
- die Freude an oder auch Verweigerung von Leistung und Vergleich
- der Wunsch nach physischer Auslastung und Entspannung
- der Wunsch nach Gemeinschaft und Nähe

Die Musik bietet für all dies ein geeignetes Feld; ebenso lassen sich diese Wünsche aber auch durch andere Aktivitäten befriedigen. Ob die Wahl der Kinder bei Auftreten eines dieser Bedürfnisse auf die Musik fällt, ist nicht zuletzt davon abhängig, inwieweit ihnen der musikalische Bereich zugänglich ist oder inwieweit andere Bereiche naheliegender sind.

6. Qualitative und quantitative Befunde

Ziel dieses Kapitels ist es, die in den Interviews vorgefundenen Aktivitäten der Kinder sowohl qualitativ darzustellen als auch einen Überblick über die Häufigkeiten einzelner Aktivitätsausprägungen zu geben. Dabei folgt der strukturelle Aufbau der Darstellung im Wesentlichen dem in Kapitel 4.3.2.2 abgedruckten Auswertungsschema. Den Auftakt jedes Kapitels bildet jeweils eine Begriffsklärung der betrachteten Kategorie, danach folgen die quantitativen Ergebnisse. Die qualitativen Beschreibungen der Aktivitäten wurden in diese Struktur eingefügt. Einige Kapitel sind in ihrer weiteren Differenzierung nach den im Material vorgefundenen Aktivitätsarten unterteilt (so die Kapitel „Rahmenaktivitäten“ und „Höraktivitäten“), andere nach Initiatorengruppen (so die Kapitel „Singaktivitäten“, „Tanzaktivitäten“ und „Musizieraktivitäten“).

Wichtig ist zu betonen, dass es sich bei den dargestellten Ergebnissen nicht um die tatsächlichen Aktivitätsausprägungen der Kinder handelt, wie man sie – zumindest theoretisch – durch Rund-um-die-Uhr-Beobachtungen hätte ermitteln können, sondern um die subjektive Perspektive der Kinder auf ihre musikalische Lebenswelt, oder noch vorsichtiger formuliert: um das, was die Kinder zum Zeitpunkt des Interviews als berichtenswert empfanden. Im Folgenden wird jedoch nicht jedes Mal auf diese Einschränkung hingewiesen.

Die Interviewzitate enthalten jeweils eine Quellenangabe mit folgender Bedeutung: GI = Gruppeninterview/Spiel, KI = Kinderinterview, EI = Elterninterview. Dahinter befindet sich die Zeilenzahl des Interviewtranskripts; es ist jeweils nur die erste Zeile der Fundstelle angegeben. Das Kürzel „vdT“ bezeichnet Zitate aus Gesprächen, die beim erweiterten Einschätzungsspiel des Gruppeninterviews mit einem einzelnen Kind „vor der Tür“ stattfanden (vgl. Kapitel 4.2.3.3).

6.1 Die Initiatoren der Aktivitäten

6.1.1 Begriffsklärung

„Initiatoren“ sind in dieser Arbeit diejenigen Personen, Personengruppen oder Institutionen, die in einer Situation den Anstoß zu einer musikbezogenen Aktivität des Kindes gegeben haben, sei es durch verbale Aufforderung oder durch Handlungen, die das Kind einbeziehen. Das Kind selbst gilt als Initiator, wenn es sich aus eigenem Antrieb für eine Aktivität entscheidet.

Von „Sozialisationsinstanzen“ unterscheiden sich Initiatoren darin, dass ihre Einflussnahme direkt, offensichtlich und zeitlich nah an der Aktivität stattfindet. So wurde beispielsweise das Instrument-Üben eines Kindes nicht als eine von musikpädagogischer Seite her initiierte Aktivität verkodet, sondern – je nachdem, ob das Kind aus eigenem Entschluss oder auf elterliche Ermahnung hin handelt – als alleininitiiert oder familieninitiiert. Nicht aufgenommen wurden die Medien als Initiator, da sie nicht aus sich selbst heraus die Macht zur Aktivierung besitzen, sondern die Entscheidung zur Mediennutzung letztlich immer bei Personen liegt.

In Fällen, in denen sich kein eindeutiger Initiator ermitteln ließ, orientiert sich die Zuordnung der Aktivität an der beteiligten Personengruppe. Die Aktivitäten, die von einem Kind allein und von mehreren Kindern gemeinsam initiiert wurden, werden im Folgenden unter dem Begriff „selbstinitiiert“ zusammengefasst.

6.1.2 Quantitative Einordnung

Abbildung 3 gibt einen quantitativen Überblick darüber, von wie vielen Aktivitäten in jeder Initiatoren-Gruppe die Kinder berichtet haben. Es zeigt sich, dass die alleininitiierten Tätigkeiten deutlich überwiegen (38 % der Gesamtaktivitäten, $n = 478$). Zum einen spiegelt diese Zahl die Forschungsintention dieser Studie wider: Es ist offenbar gelungen, insbesondere etwas über das Handeln der Kinder zu erfahren. Zum anderen mag der Grund darin liegen, dass Menschen ohnehin eine selbstzentrierte Sichtweise auf ihre Umwelt. Zugleich mag der Befund aber auch eine objektive Realität abbilden, nämlich dass musikbezogenes Handeln bereits im Kindesalter ein persönliches Bedürfnis darstellt.

Am zweithäufigsten berichteten die Kinder von musikbezogenen Aktivitäten, die im familialen Zusammenhang angeregt wurden (24 %), gefolgt von Aktivitäten mit Peers (20 %). In dem Alter der Probanden scheint also die Familie für die musikalische Sozialisation noch mehr Bedeutung zu besitzen als die Gruppe der Gleichaltrigen.

Die Schule war immerhin in 12 % der Aktivitätsbeschreibungen der genannte Initiator. Aktivitäten und Erfahrungen in musikpädagogischen Institutionen kamen nur selten vor (4 %), was wenig überraschend ist, da lediglich fünf der befragten Kinder Instrumentalunterricht erhalten. Doch auch wenn man nur die Aktivitäten der Kinder mit Instrumentalunterricht berücksichtigt ($n = 301$), erhalten die musikpädagogischen Aktivitäten bei ihnen lediglich ein Gewicht von 8 %.

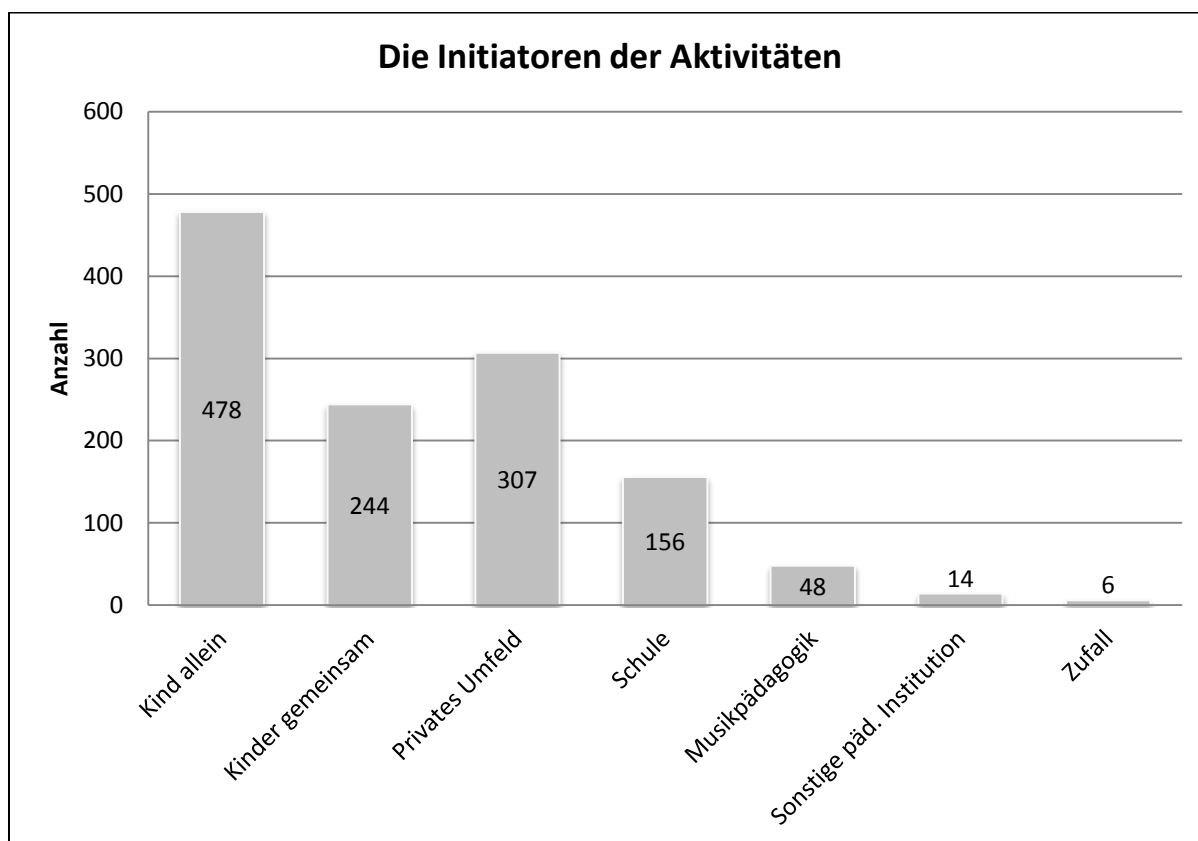


Abbildung 3: Die Initiatoren der musikbezogenen Aktivitäten, Basis: $n = 1253$ (100 % der Gesamtaktivitäten)

Insgesamt kann zusammengefasst werden, dass bei den hier untersuchten Kindern die musikbezogenen Aktivitäten im privaten Raum gegenüber denen in pädagogischen Institutionen eindeutig im Vordergrund stehen. Unter diesen nehmen die Selbstinitiativen der Kinder den größten Raum ein. Dies mag erklären, warum Erwachsene relativ wenig über kindliche Beziehungen zu Musik wissen.

6.2 Die vier musikbezogenen Aktivitätsbereiche

6.2.1 Begriffsklärung

Als „musikbezogene Aktivitätsbereiche“ werden die vier grundlegenden Arten des Umgangs mit Musik bezeichnet, die auch in musikpädagogischer Literatur oftmals – wenn auch mit Varianten – als Ordnungskategorien genannt werden. Es sind dies Hören, Singen, Tanzen und Musizieren. Minkenberg bezeichnet sie als die „vier Funktionsfelder“ (vgl. Minkenberg 1991, S. 55).

Für die hier durchgeführte Auswertung wurde jedoch eine inhaltliche Erweiterung jedes Bereiches vorgenommen; nicht zuletzt um auch die sogenannten „Rahmenaktivitäten“ (siehe Kapitel 6.3) berücksichtigen zu können. Der Bereich „Hören“ wurde vom herkömmlichen Begriffsverständnis von „Hören“ als Sinneswahrnehmung der Ohren auf alle Wahrnehmungsaktivitäten der Kinder ausgeweitet. Demzufolge wurden beispielsweise auch Berichte über das Zuschauen beim Tanzen oder Musizieren anderer Personen einbezogen. Die Kategorie „Wahrnehmung“ umfasst zusätzlich jeglichen Umgang mit Musikmedien, also z. B. auch das Kaufen, Sammeln, Verschenken von Medien und das Reden über sie. Der Bereich „Singen“ wurde ergänzt durch den Umgang mit Liedern, der Bereich „Tanzen“ durch den Umgang mit Tänzen und der Bereich „Musizieren“ durch den Umgang mit Instrumenten und Musizierstücken.

6.2.2 Quantitative Einordnung

6.2.2.1 Verteilung der Aktivitätsbereiche

Abbildung 4 gibt einen Überblick darüber, wie häufig die Kinder von einzelnen Aktivitätsbereichen berichtet haben. 51 % der genannten Aktivitäten gehören zum Bereich „Wahrnehmung“ ($n = 637$), 21 % zum Bereich „Musizieren“ ($n = 269$), 16 % zum Bereich „Singen“ ($n = 198$) und 11 % zum Bereich „Tanzen“ ($n = 141$). Acht Aktivitätsbeschreibungen fehlen in der Darstellung; sie konnten keinem der Bereiche zugeordnet werden, da es dabei ganz allgemein um Musik ging, z. B. um das Reden über Musik mit den Eltern.

Obwohl die Dominanz des Wahrnehmungsbereichs auf den ersten Blick das gängige Bild vom ständig musikberieselten Kind zu bestätigen scheint, so ist es doch bemerkenswert, dass das Verhältnis zwischen dem rezeptiven und dem praktischen Bereich ca. 50:50 beträgt und nicht extremer ausfällt. Möglicherweise ist der kindliche Umgang mit Musik doch vielseitiger als vielfach angenommen. Eine andere Erklärung wäre, dass sich Wahrnehmungsaktivitäten schlechter als Sing-, Tanz- und

Musizieraktivitäten als Gesprächsthema im Interview eignen. Innere Prozesse des Hörens sind schwer zu beschreiben und häufig sehr intim, die äußerlichen Merkmale von Hörsituationen sind oft unspektakulär und in ihren Varianten relativ schnell erschöpft – es sei denn, man berichtet von Hörinhalten, also von verschiedenen CDs, Radiosendern, Interpreten. Da jedoch gleiche Höraktivitäten, die sich nur durch den Inhalt des Gehörten unterscheiden, im Rahmen der Aktivitätsauswertung nicht gesondert paraphrasiert wurden (vgl. Paraphrasierungsregeln im Anhang), mag hier eine Schieflage entstanden sein.

Betrachtet man die Aktivitätsbereiche Singen, Tanzen und Musizieren, so ist die starke Betonung der Musizieraktivitäten auffällig. Dieser Bereich scheint den Kindern besonders berichtenswert zu sein. Wenngleich der Aktivitätsbereich des Tanzens am seltensten thematisiert wurde, so ist seine Relevanz dennoch überraschend hoch, da diese Aktivitätsform im Befragungs-Leitfaden keinen besonderen Schwerpunkt bildete.

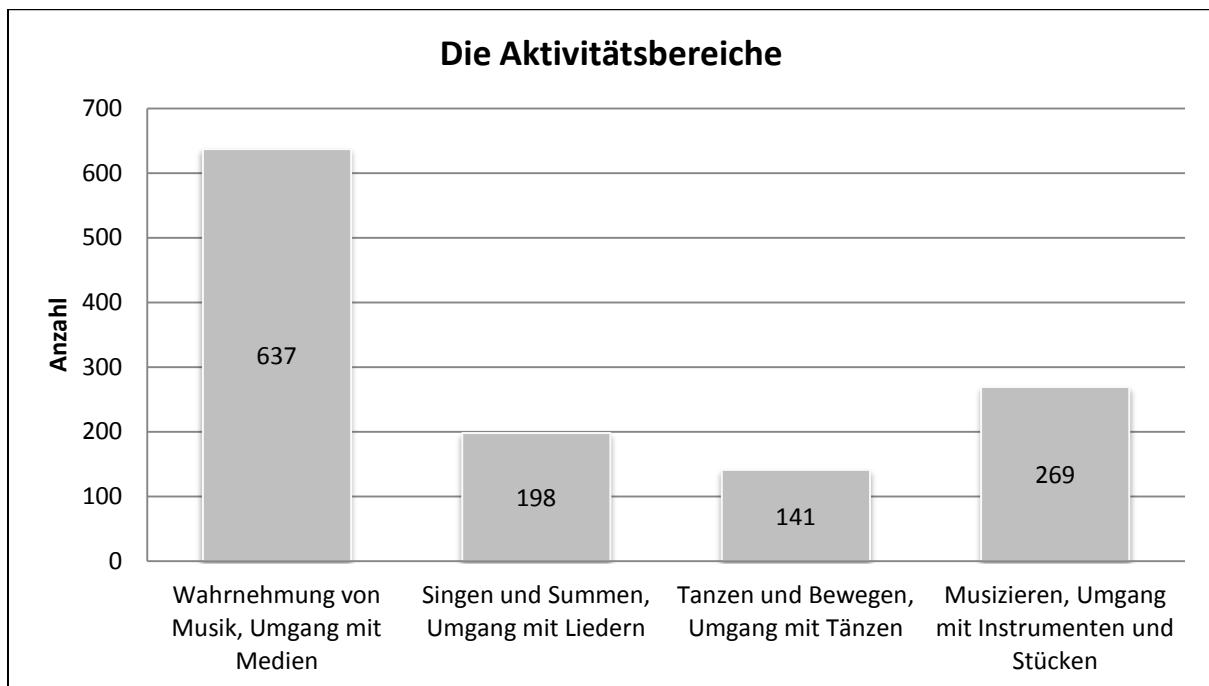


Abbildung 4: Die musikbezogenen Aktivitätsbereiche, Basis: n = 1245 (99,4 % der Gesamtaktivitäten)

6.2.2.2 Verteilung der Aktivitätsfrequenz auf die Aktivitätsbereiche

Ein weiterer Grund für die unerwartet mäßige Häufigkeit von Wahrnehmungsaktivitäten könnte darin vermutet werden, dass das Hören eine so selbstverständliche und regelmäßige Aktivität ist, dass die Kinder darüber meist zusammenfassend berichten, während es sich beim Singen, Tanzen und Musizieren überwiegend um einmalige, besondere Aktivitäten handelt. Abbildung 5 relativiert diese

Annahme: In allen Aktivitätsbereichen kommen sowohl mehrfache oder regelmäßige Aktivitäten als auch einmalige Aktivitäten vor.

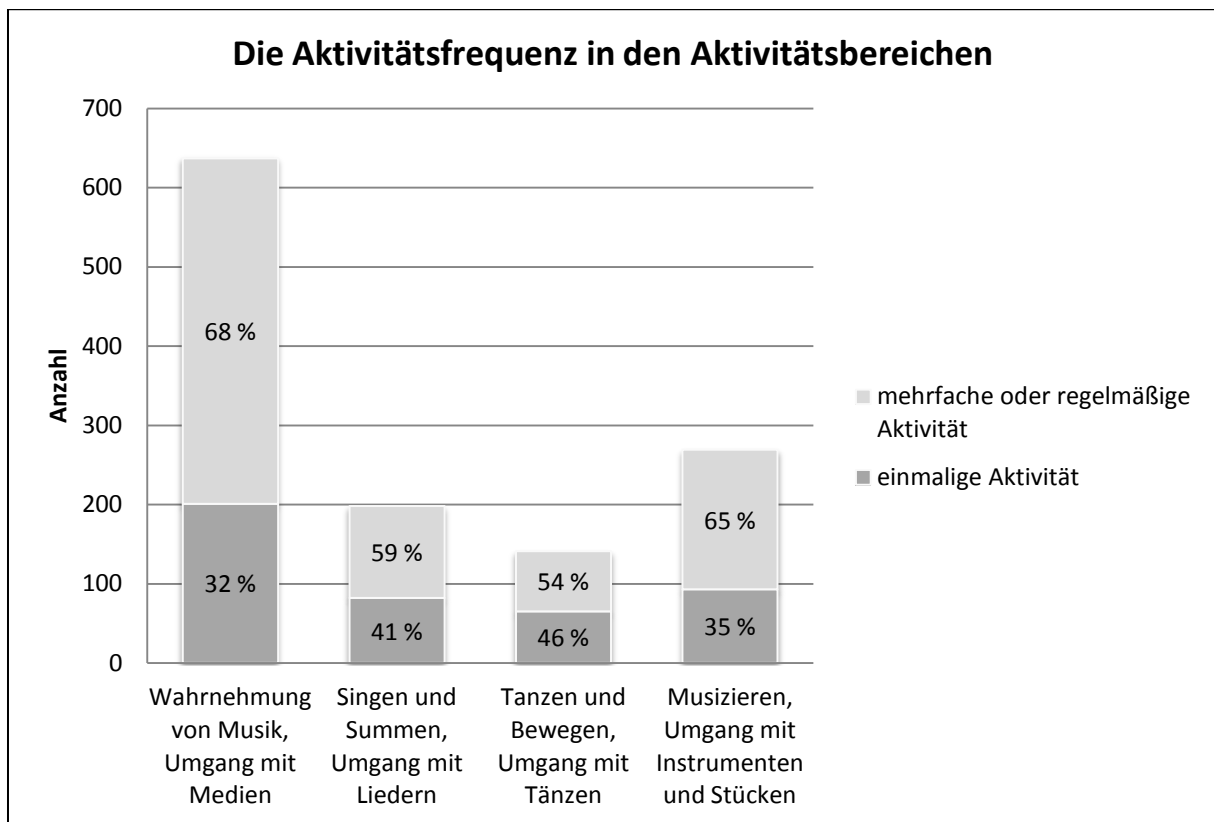


Abbildung 5: Die Aktivitätsfrequenz in den vier musikbezogenen Aktivitätsbereichen, Basis: n = 1245 (99,4 % der Gesamtaktivitäten)

Dennoch lässt die Abbildung einen leichten Trend erkennen: In der Reihenfolge Tanzen, Singen, Musizieren und Wahrnehmung nimmt der Anteil der mehrfachen/regelmäßigen Aktivitäten in jedem der Bereiche zu und entsprechend der Anteil der einmaligen Aktivitäten ab. Tanzaktivitäten z. B. scheinen also weniger Alltäglichkeit zu besitzen als Wahrnehmungsaktivitäten. Musizier- und Wahrnehmungsaktivitäten finden mit größerer Regelmäßigkeit als Sing- und Tanzaktivitäten statt.

6.2.2.3 Verteilung der Aktivitätsbereiche auf die Initiatoren

Bedeutsam für die Fragestellung dieser Arbeit ist, wie die Bereiche Wahrnehmung, Singen, Tanzen und Musizieren bei den einzelnen Initiatoren verteilt sind. Der besseren Vergleichbarkeit halber sind die Verteilungen von Abbildung 6 in Abbildung 7 prozentual dargestellt. Die Initiatoren „Sonstige pädagogische Institution“ und „Zufall“ wurden weggelassen, da sie auf zu geringen Fallzahlen beruhen.

Der Chi²-Test bestätigt den optischen Eindruck, dass sich alle Säulen signifikant voneinander unterscheiden. Die einzige Ausnahme bildet der Vergleich zwischen den Initiatoren „Kind allein“ und

„Privates Umfeld“. Möglicherweise gibt es bestimmte häusliche Verhaltensschemata im Umgang mit Musik, welche die Kinder für sich übernehmen. Eine andere Erklärung besteht darin, dass Kinder im familialen Umfeld insbesondere das wahrnehmen, was ihnen selbst von Bedeutung ist.

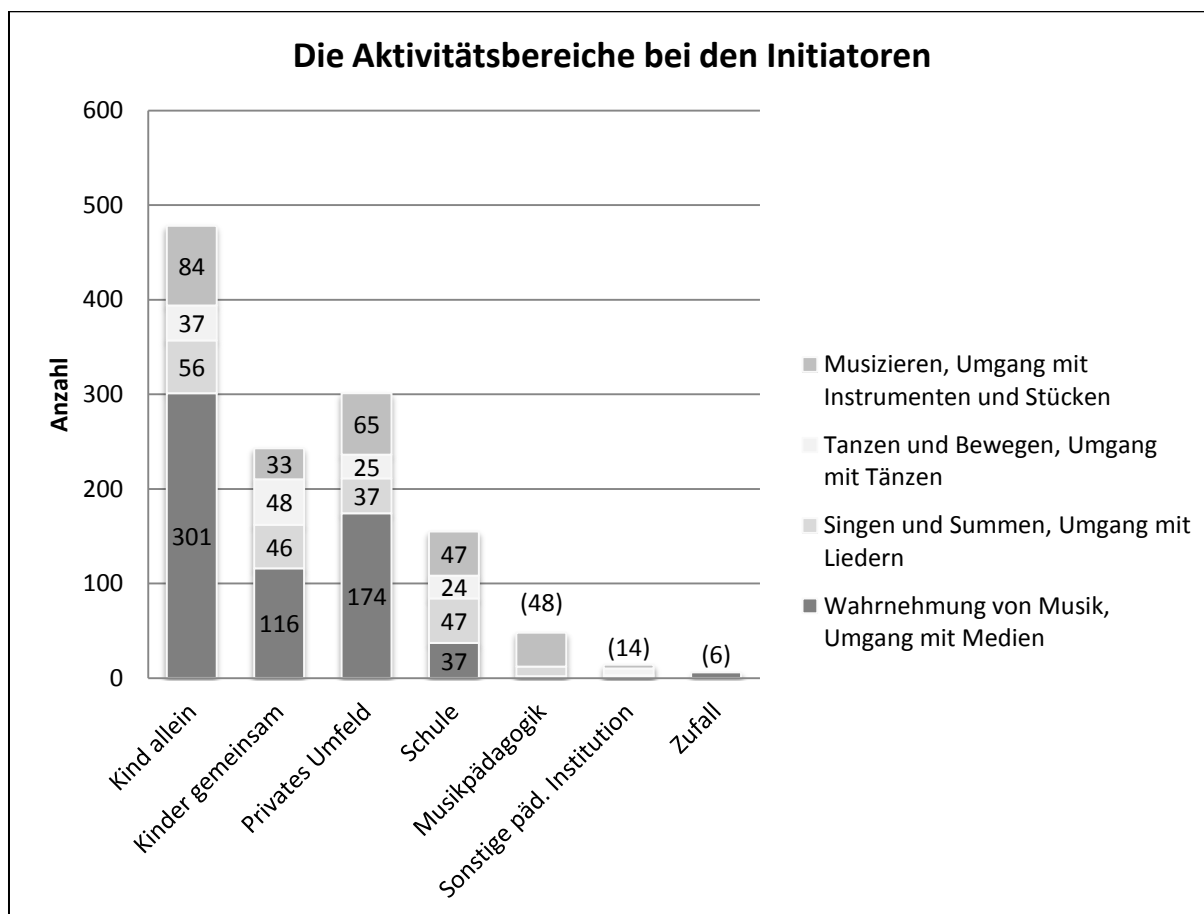


Abbildung 6: Die Verteilung der musikbezogenen Aktivitätsbereiche bei den einzelnen Initiatoren, Basis: n = 1245 (99,4 % der Gesamtaktivitäten)

Die Verteilungen bei „Kind allein“ und „Kinder gemeinsam“ unterscheiden sich insofern, als dass die Bereiche Wahrnehmung und Musizieren seltener in sozialen Zusammenhängen stattfinden. Offenbar stellt das Musikhören für die befragten Kinder eine eher individuelle Tätigkeit dar, und vielleicht reichen ihre instrumentalen Fähigkeiten noch nicht aus, um gemeinsam zu musizieren. Sichtbar ist, dass die vier Aktivitätsbereiche etwas ausgewogener verteilt sind, wenn Kinder gemeinsam musikalisch aktiv sind als wenn sie dies allein tun. Insbesondere das Tanzen stellt eine überwiegend sozial eingebundene Aktivität der Kinder dar.

Während sich für das schulische Umfeld ein recht ausgewogenes Bild der vier Bereiche ergibt (nur das Tanzen ist leicht unterrepräsentiert), liegt bei der außerschulischen Musikpädagogik eine verzerrte Verteilung vor, die sich deutlich vom kindlichen Musikerleben in anderen sozialen Settings unterscheidet: Musikpädagogische Institutionen sind nahezu ausschließlich Initiator des Musizierens und Singens. Das Hören nimmt nur sehr wenig Raum ein, und das Tanzen kommt hier überhaupt nicht

vor. Problematisch ist das vor allem deshalb, weil gerade das Tanzen gern von den Kindern gemeinsam praktiziert wird.

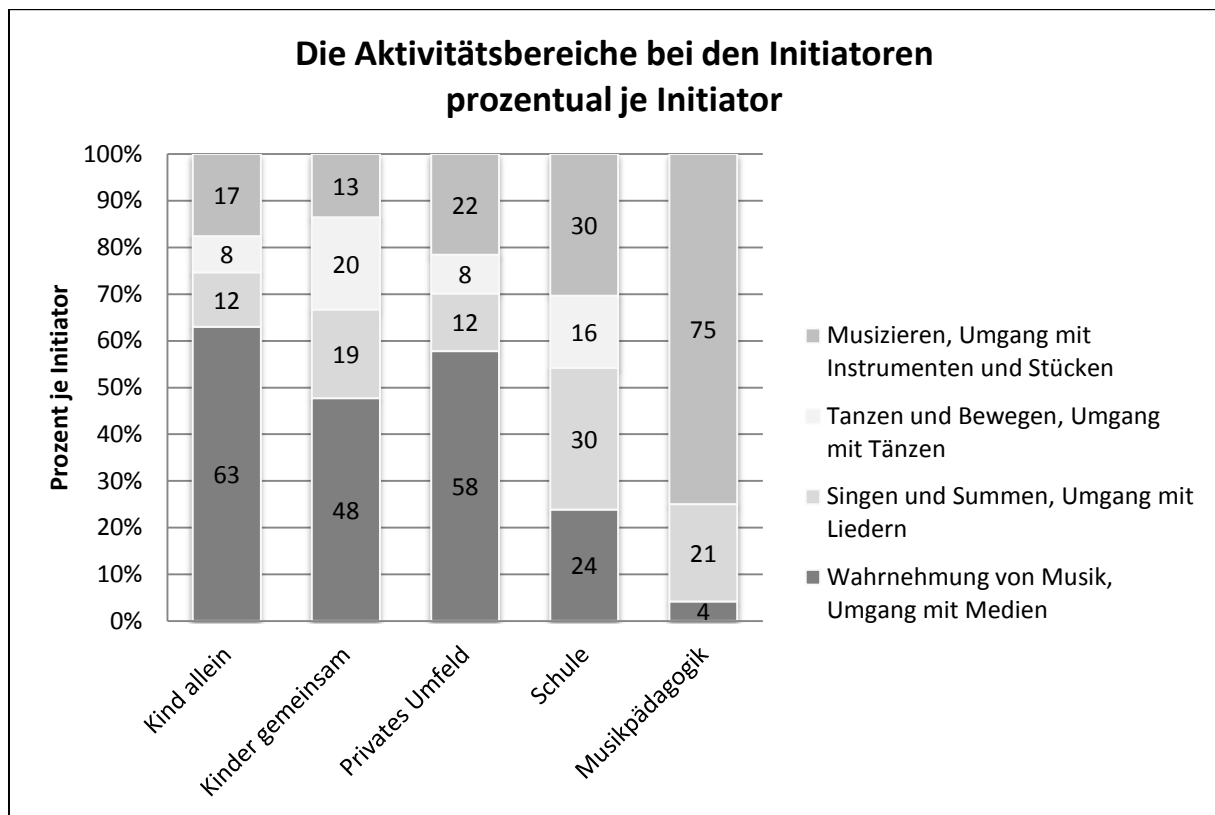


Abbildung 7: Die Verteilung der musikbezogenen Aktivitätsbereiche bei den einzelnen Initiatoren, auf 100 % gesetzt, ohne Initiatoren „Sonstige päd. Institutionen“ und „Zufall“, Basis: n = 1225 (97,8 % der Gesamtaktivitäten)

6.3 Musikbezogene Rahmenaktivitäten

6.3.1 Begriffsklärung

Musikbezogene Rahmenaktivitäten sind all jene Aktivitäten in Zusammenhang mit Musik, bei denen keine musikalische Praxis (wie Hören, Singen, Tanzen und Musizieren) stattfindet. Es sind also Tätigkeiten, die beispielsweise der Vorbereitung, Reflexion und Dokumentation musikalisch-praktischer Aktivitäten dienen. In ihnen beschäftigen sich die Kinder mit Musik, ohne dass diese erklingt.

6.3.2 Quantitative Einordnung

6.3.2.1 Verteilung der Rahmenaktivitäten auf die Aktivitätsbereiche

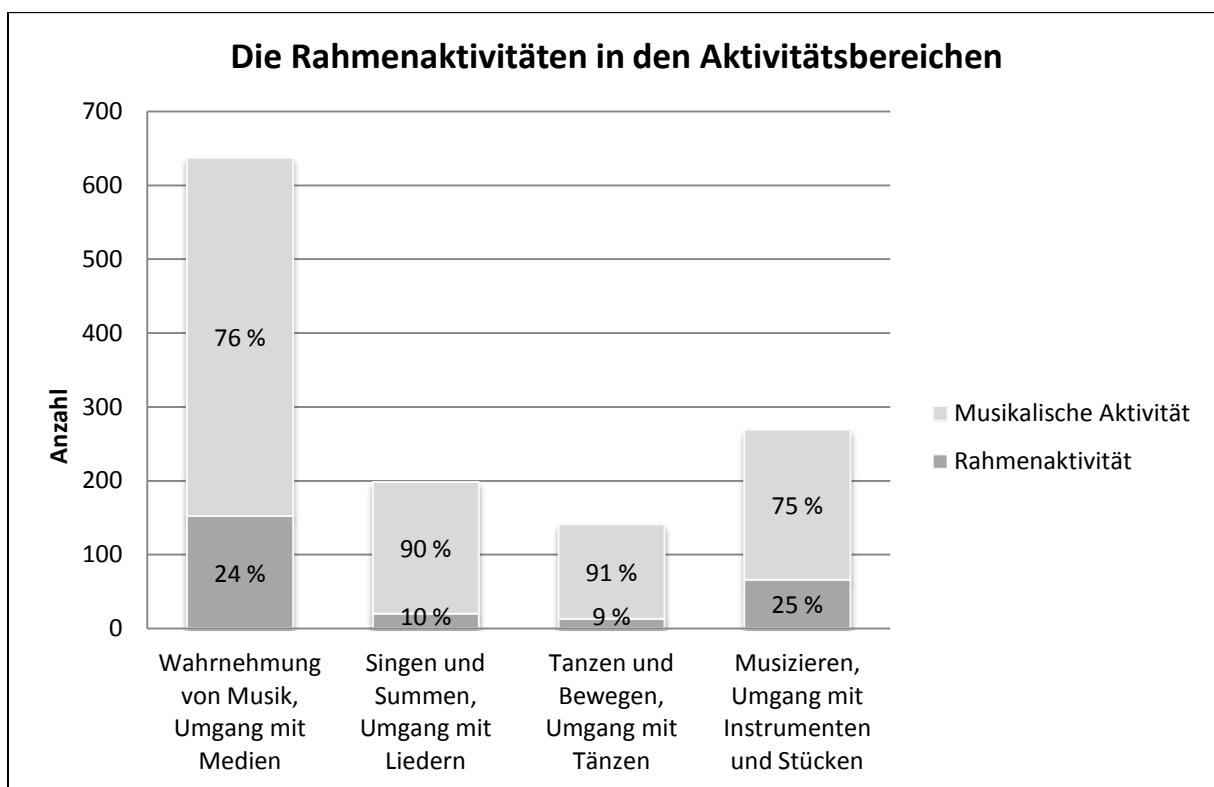


Abbildung 8: Anteil der Rahmenaktivitäten in den einzelnen Aktivitätsbereichen, Basis: n = 1245 (99,4 % der Gesamtaktivitäten)

Insgesamt haben die Kinder von n = 259 Rahmenaktivitäten berichtet. Abbildung 8 zeigt, dass ihr Anteil bei den einzelnen Aktivitätsbereichen jeweils zwischen 9 und 25 % ausmacht – zusammen etwa 20 % der Gesamtaktivitäten. Vorbereitung, Reflexion und Dokumentation musikalischer Praxis kennen Kinder offenbar in allen vier musikbezogenen Aktivitätsbereichen, jedoch vor allem im Umgang mit Medien und mit Instrumenten und Stücken.

6.3.2.2 Verteilung der Rahmenaktivitäten auf die Initiatoren

Aus Abbildung 9 geht hervor, dass Rahmenaktivitäten fast ausschließlich außerhalb von Bildungseinrichtungen praktiziert werden. Unter den Aktivitäten im privaten Umfeld und jenen unter Peers umfassen sie jeweils fast 30 % aller erwähnten Aktivitäten. 58 % aller Rahmenaktivitäten sind von Kindern selbstinitiiert, ein Indiz dafür, wie sehr Kinder sich um die Befriedigung ihrer musikbezogenen Bedürfnisse kümmern.

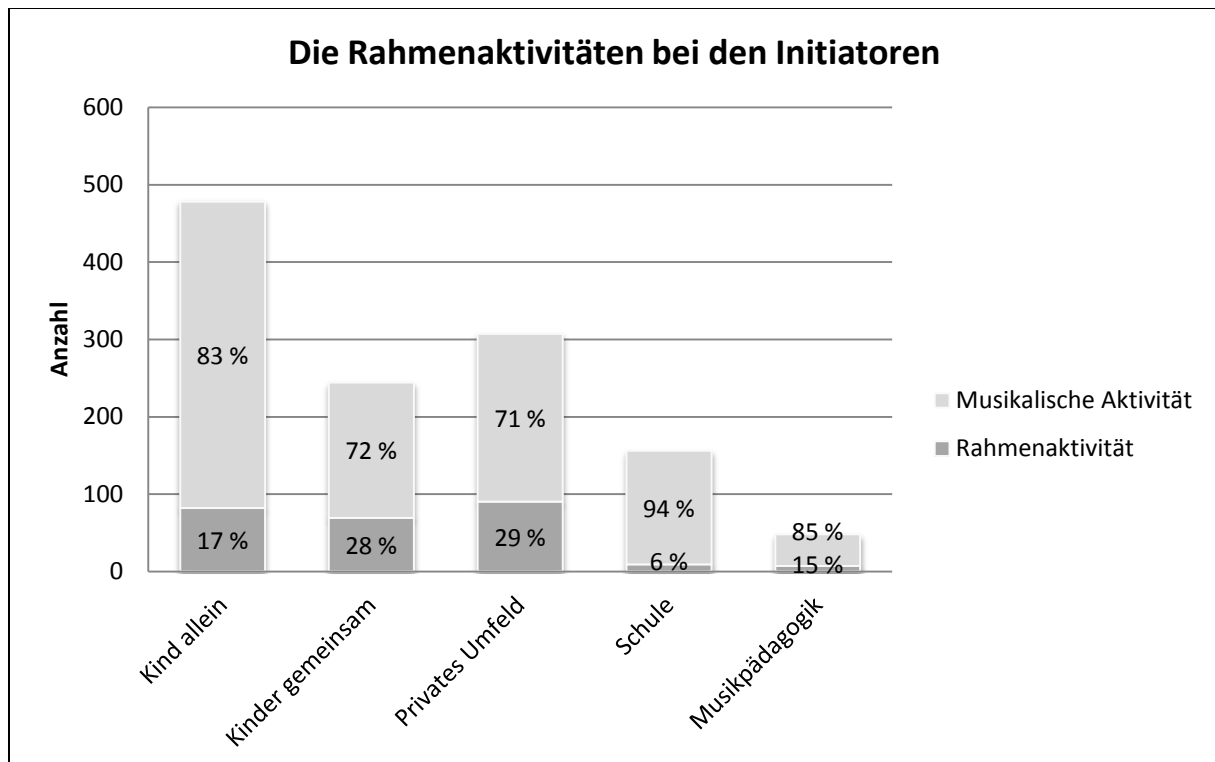


Abbildung 9: Anteil der Rahmenaktivitäten bei den einzelnen Initiatoren, ohne Initiatoren „Sonstige päd. Institutionen“ und „Zufall“, Basis: n = 1233 (98,4 % der Gesamtaktivitäten)

Bei der Deutung dieser Zahlen stellt sich die Frage, ob organisatorische und reflektierende musikbezogene Aktivitäten im pädagogischen Zusammenhang tatsächlich so selten vorkommen oder ob sie von den Kindern nur nicht wahrgenommen werden. Beides ist denkbar: Zum einen übernehmen Lehrer in der Regel die Vorbereitungen der musikalischen Praxis, d. h. sie suchen CDs aus, stellen Musikinstrumente bereit, legen Notenmaterial vor und sorgen so für einen reibungslosen Ablauf der Musikstunde. Zum anderen sind Kinder im pädagogischen Umfeld sicherlich sehr fixiert auf die musikalisch-praktischen Tätigkeiten, so dass sie das „Drumherum“ nicht erwähnenswert finden.

6.3.2.3 Verteilung der Arten von Rahmenaktivitäten

Die qualitative Datenanalyse ergab, dass sich die Rahmenaktivitäten im Wesentlichen in vier Gruppen einteilen lassen:

- Information und Wissenserwerb durch Beobachtung und Gespräche, musikbezogene Konflikte
- Erwerb, Erhalt und Vervielfältigung von musikbezogenen Materialien und Objekten
- Herstellung und Aufsuchen von musikbezogenen Situationen
- Dokumentation musikalischer Praxis

Zusätzlich wurde im Auswertungsschema eine Kategorie für „Sonstige Rahmenaktivitäten“ eingerichtet.

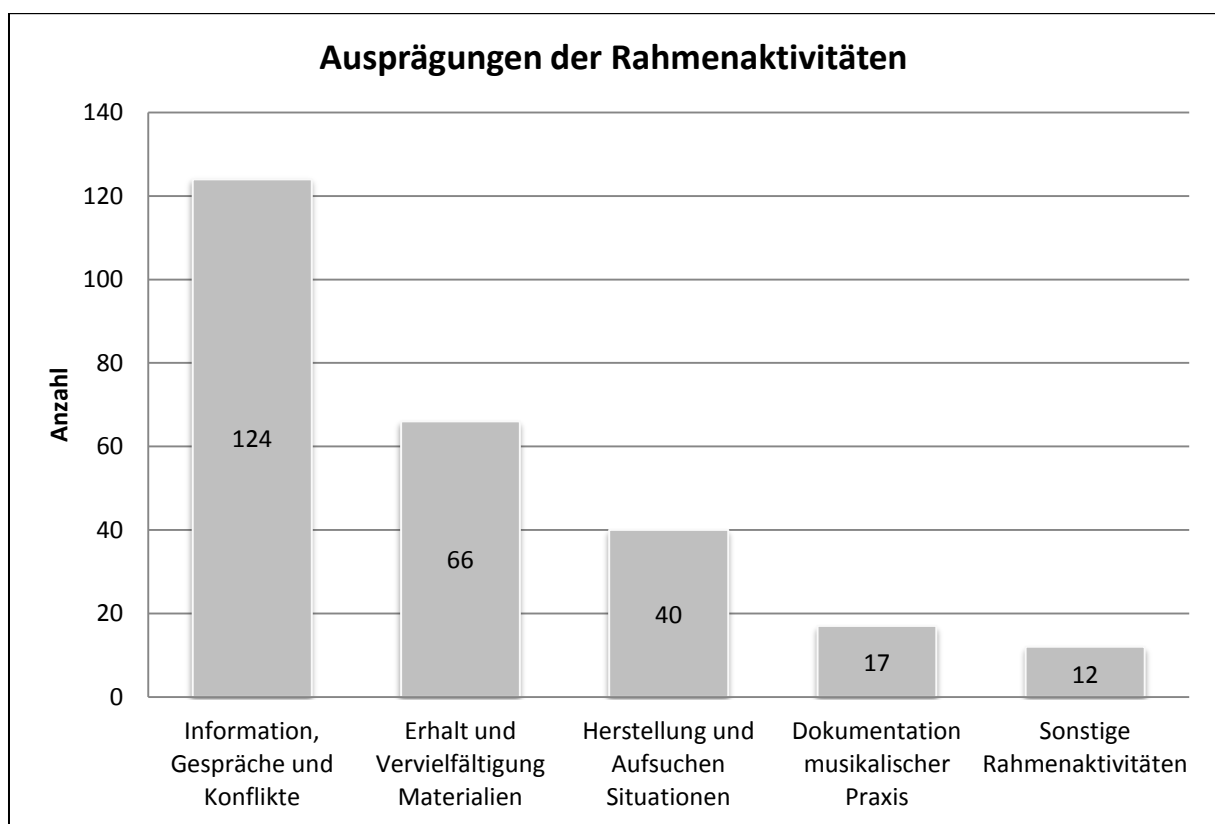


Abbildung 10: Die Ausprägungen der Rahmenaktivitäten, Basis: n = 259 (21 % der Gesamtaktivitäten)

Wie Abbildung 10 zeigt, ist die Kategorie „Information, Gespräche und Konflikte“ mit n = 124 (48 % aller Rahmenaktivitäten) am umfangreichsten vertreten. Dies mag vor allem daran liegen, dass Kinder sehr häufig und gern darüber Auskunft geben, woher ihre musikbezogenen Kenntnisse stammen und mit wem sie über welche Themen gesprochen und gestritten haben. Ihr musikbezogenes Wissen ist offenbar nicht abstrakt, sondern an bestimmte Erlebnisse und Personen gebunden. Die Kategorie „Erhalt und Vervielfältigung“ ist mit n = 66 (26 %) vertreten, auf „Herstellung und Aufsuchen Situationen“ fallen n = 40 (15 %) und auf „Dokumentation“ n = 17 (7 %) der Rahmenaktivitäten.

6.3.3 Qualitative Beschreibung

6.3.3.1 Information, Austausch und Konflikte über musikbezogene Themen

Die unter dieser Kategorie zusammengefassten $n = 124$ Aktivitäten lassen sich inhaltlich grob drei Untergruppen zuordnen:

Information und Wissenserwerb durch Beobachtung

Bei den durch Beobachtung in Gang gesetzten Erkenntnisprozessen lassen sich grundsätzlich mediale oder live erlebte Situationen unterscheiden.

Unter den Medien scheint das Fernsehen mit seiner Werbung, seinen Musiksendungen und seinen Filmen die wichtigste Informationsquelle für die Kinder zu sein, gelegentlich wurde aber auch von Musikzeitschriften erzählt. Mit Hilfe dieser Medien informieren sich die Kinder über Musikgruppen, neue CDs und Tanzschritte, sie bekommen – wenn auch häufig nur klischeehaft – Einblicke in Diskotheken und in den Alltag von Musikern, und sie werden aufmerksam gemacht auf Musikveranstaltungen, wie z. B. Musicals, und weitere TV-Ereignisse, wie z. B. das nächste „Popcorn-Live-Konzert“. Auffällig ist, dass die Kinder nicht selten eine Person nannten, die sie auf die im Fernsehen dargestellten Inhalte aufmerksam gemacht hatte. Es ist offenbar ein persönlicher Anknüpfungspunkt notwendig, ehe die Kinder Informationen als wichtig einstufen, sich merken und weitere Informationen eigenständig suchen. Darüber hinaus berichtete ein Junge, anhand eines bestimmten CD-Covers Informationen über Tanzschritte gewonnen zu haben (Christos), und ein anderer Junge hatte im Katalog nachgeschlagen, wie viel eine E-Gitarre kostet (Hanno).

Wissenserwerb ohne mediale Vermittlung findet in vielerlei alltäglichen und besonderen Situationen statt. Die Kinder schilderten, dass sie durch Live-Beobachtungen Tanzstile, DJ-Tätigkeiten, die Bedienung von Musikinstrumenten und den Umgang mit musikbezogenen Computer-Funktionen (z. B. das Brennen von CDs) kennen gelernt haben. Darüber hinaus berichteten einzelne Jungen und Mädchen, dass sie bei Freunden und Verwandten mitbekommen, wie diese Instrumente oder das Singen eines bestimmten Songs üben (Arne, Jessica), dass sie aus Beobachtung wissen, wann der Probentermin der geschätzten lokalen Band stattfindet (Mario) und dass sie einige Musiker-Anekdoten kennen, die auf einem Schülerkonzert von der Moderatorin zum Besten gegeben wurden (Nine).

Gespräche über Musik

Bei den musikbezogenen Themen, über die Kinder reden, bilden die Gespräche über vergangene Musikerfahrungen einen ersten großen Block. Die Kinder scheinen sich sehr für musikalische

Lebensbereiche zu interessieren, zu denen sie (noch) keinen eigenen Zugang haben. So unterhalten sie sich mit ihren Eltern über deren Partys, Disko-, Konzert- und Musicalbesuche. Ein Mädchen erwähnte, dass ihre Mutter ihr manchmal von ihren musikalischen Kindheitserinnerungen erzählt (Marina). Aber auch die eigenen Musikerfahrungen sind ein häufig genannter Gesprächsinhalt. Viele Kinder berichteten, dass sie zu Hause von den musikalischen Aktivitäten erzählen, die in der Schule, im Instrumentalunterricht, in der Musik-AG oder im Chor stattgefunden haben. Insbesondere die neu gelernten Lieder und Stücke werden dabei thematisiert und bewertet. Solche Dialoge finden aber auch zwischen Kindern statt, z. B. wenn zwei Freunde, die unterschiedliche Schulen besuchen, die ihnen bekannten Lieder vergleichen (Christian). Bei Kindern, die Instrumentalunterricht erhalten, ergibt sich zusätzlich eine Vielzahl von Themen, die mit diesem Unterricht zusammenhängen: Man redet – insbesondere mit den Eltern – über das Üben, die Lustlosigkeit zum Unterricht zu gehen (Felicitas), den Instrumentallehrer, die Stückauswahl, über Vorspiele und die eigenen Lernfortschritte (Stina).

Einen zweiten großen Block bilden Gespräche, in denen zukünftige musikbezogene Tätigkeiten geplant werden. Viele Kinder haben mit ihren Eltern schon darüber gesprochen, wie es wäre, in die Tanzschule zu gehen oder ein Musikinstrument zu erlernen. Weitere Planungsgespräche beziehen sich auf die Gründung einer Band (Christos, Christian), einen Auftritt bei der Mini-Playback-Show (Beverly) oder eine Karriere als Sängerin (Bilal in Bezug auf seine Schwester) oder die Musikauswahl für bevorstehende Geburtstagspartys. Mit den Eltern wird darüber hinaus gern über die eigenen musikbezogenen Wünsche gesprochen, denn nur so besteht ja eine Chance, dass sie realisiert werden. Die Kinder wünschen sich insbesondere bestimmte CDs und würden gern Musicals und Popkonzerte besuchen.

Den dritten und letzten Block der Gespräche über Musik bildet der Meinungsaustausch über musikalische Inhalte. Sowohl zwischen den Kindern als auch zwischen Eltern und Kindern wird nicht selten über Stücke und Interpreten geredet. Meistens beziehen sich solche Gespräche darauf, ob die Stücke gefallen oder nicht, von wem sie sind und was man über die Interpreten weiß. Ein im engen Sinne „analytisches Reden“ über Musik scheint bei den Kindern dagegen nur sehr selten stattzufinden bzw. nicht erinnert zu werden. Die einzigen genannten Beispiele stammen aus pädagogischen Zusammenhängen: Es handelt sich um eine Liedtextanalyse im Konfirmandenunterricht (Sabine) und ein Spiel im Musikunterricht, bei dem die Kinder Titel zu gehörten Stücken erfinden sollten (Kinder der Friesenschule).

Musikbezogene Konflikte

Manchmal bleibt es nicht beim Reden über Musik, sondern es kommt zu Konflikten. Bezogen auf den Musikgeschmack berichten die Kinder vielfach über spielerische Neckereien, z. B. zwischen Vater und

Tochter (Sabine, Jessica), zwischen Schwestern (Nine) und zwischen den Mädchen und Jungen einer Schulklasse. In seltenen Fällen wird aus solchen Neckereien aber auch Ernst, wenn z. B. die musikalischen Vorlieben von Außenseiter-Kindern von den Wortführern der Klasse niedergemacht werden (Christian). Ernsthafte Konflikte, die sich auf Hörinhalte beziehen, können aber auch dann entstehen, wenn zwei Parteien gemeinsam Zeit verbringen wollen oder müssen und dabei Musik gehört werden soll. Einige Kinder erzählten von Streitigkeiten mit den Eltern beim Autofahren, wo jedoch der Walkman oder Diskman als Lösungsstrategie genutzt wird. Außerdem sind den Kindern Konflikte mit Freunden bekannt, mit denen man zum Spielen verabredet ist. Den meisten Kindern gelingt es, sich auf eine gemeinsame Musik zu einigen oder Kompromisse zu schließen, wie z. B. keine Musik zu hören oder erst die eine, dann die andere Musik (Nine, Beverly). Manchmal gelingt ein solcher Kompromiss aber auch nicht: Die beiden Freunde Christian und Christos berichteten beispielsweise in ihren jeweiligen Einzelinterviews, sich wegen der Musikauswahl einmal so stark zerstritten zu haben, dass Christos letztlich „nach Hause gelatscht“ ist (Christian).

In erster Linie scheinen Kinder musikbezogene Konflikte aber aus dem Bereich der Lautstärke zu kennen; dies war jedenfalls häufig das Erste, was ihnen zum Thema „Streit wegen Musik“ einfiel. Diese Konflikte werden manchmal nonverbal ausgetragen, indem gegen eine störende laute Musik der Nachbarn, der Eltern oder der Geschwister eine eigene laute Musik gesetzt wird. Nicht selten bekommen Kinder Ärger mit den Eltern, wenn sie ihre Musik zu laut aufdrehen.

Ein letzter Bereich, in dem die Kinder musikbezogene Konflikte erleben, ist das Musikhören bei den Hausaufgaben und beim Einschlafen. Manche Eltern haben hier klare Erziehungsprinzipien, an die sich die Kinder nicht immer halten mögen.

6.3.3.2 Erwerb, Erhalt und Vervielfältigung von musikbezogenen Materialien und Objekten

N = 66 der berichteten Rahmenaktivitäten betreffen das Thema, wie Kinder Zugang zu musikbezogenen Materialien und Objekten erhalten. In wenigen Fällen sind diese Materialien und Objekte Musikinstrumente, Spielzeuginstrumente, Notenmaterial oder Musikzeitschriften, welche die Kinder geschenkt bekommen, erben oder sich ausleihen. Die weitaus meisten Erzählungen handeln von CDs, Kassetten und Abspielgeräten.

Bei den Aus- und Verleih-Aktivitäten der Kinder fällt auf, dass sie überwiegend im Familienkreis stattfinden. Eltern, Geschwister und andere Verwandte sind eindeutig die bevorzugten Partner für das Ausborgen von CDs. In manchen Familien ist der Zugang der Kinder zu den elterlichen CDs streng

reglementiert (Christos), in anderen Familien gelten die CDs der Eltern mehr oder weniger als Allgemeingut: Die Kinder behalten sie gelegentlich über Wochen in ihren Kinderzimmern (Cindy, Felicitas, Ron), letztendlich ist unwichtig, wem sie eigentlich gehören. Vom CD-Verleih unter Freunden war dagegen äußerst selten die Rede. Dies kann als ein Indiz für ein noch geringes Interesse an der Musik der Peers gewertet werden. Ebenso wahrscheinlich ist jedoch, dass Kinder und Eltern dem Verleih mit Misstrauen begegnen, da CDs relativ teuer und die Freundschaften manchmal labil sind. Eine dritte Erklärung wäre, dass die Kinder noch zu wenige eigene CDs besitzen, so dass die materielle Grundlage für einen Austausch fehlt.

Im Bereich des Schenkens von Tonträgern und Abspielgeräten stehen die Kinder fast ausschließlich auf der Empfängerseite. Einzige Ausnahme bildet das Verschenken einer CD zum Geburtstag einer Freundin (Gina). Die Kinder erhalten meist Kompaktanlagen mit Radio-, CD- und Kassettenfunktion oder auch mobile Diskmans. Letztere können allerdings meist nicht lange genutzt werden, da sie offenbar relativ schnell kaputtgehen. Auch CDs werden gern von Eltern und Großeltern geschenkt, obgleich sie nicht von allen Kindern explizit gewünscht werden. In einigen Fällen scheint es, als warteten die Eltern, Tanten, Onkel und Großeltern regelrecht darauf, dass es bei dem Kind nun „endlich mit der Popmusik losgeht“ (Stinas Mutter). Da einige Kinder ihre musikalischen Vorlieben noch nicht so genau formulieren, werden sie mit poplarmusikalischen Samplern, wie z. B. „Bravo-Hits 26“, beschenkt.

Diejenigen Kinder, die sich bereits für aktuelle Trends interessieren, nehmen zum Teil sehr offen die Anregungen von Mitmenschen und von Rundfunk bzw. Fernsehen auf, wie z. B. zum Zeitpunkt der Befragung die Begeisterung für den Song „Zieh Dich aus, kleine Maus“ (Christian) und für die CD von der „Diddl-Maus“ (Felicitas). Manche Kinder wünschen sich gezielt bestimmte Aufnahmen, andere gehen in Musikgeschäfte, um sich dort Musik auszusuchen. Vom Taschengeld lassen sich zwar keine CDs finanzieren, aber Geburtstagsgeld und Kommunionsgeld (Felicitas) sowie Geldgeschenke älterer Geschwister (Sabine, Marina) ermöglichen den einen oder anderen Kauf.

Das Aufnehmen von Musik aus dem Radio ist von den befragten Kindern nur zweimal genannt worden, z. B. von Ron, der auf diese Weise eine Kassette für seine Mutter erstellt hat. Etwas weiter verbreitet scheint das Überspielen von CD auf Kassette zu sein, es stellt aber dennoch keine Selbstverständlichkeit dar. Einige Kinder benötigen dabei noch die Hilfe ihrer Eltern oder Geschwister (Marina, Arne). Mit der zum Zeitpunkt des Interviews relativ neuen Technik des Brennens von CDs hatten erst zwei Kinder Kontakt, und zwar über ihre Väter bzw. deren Freunde. Dabei haben die beiden Jungen Christian und Mario jedoch nicht selbst den Computer bedient, sondern sind nur am ersten Schritt, dem Zusammenstellen einer Liste mit den gewünschten Titeln, beteiligt worden.

6.3.3.3 Herstellung und Aufsuchen von musikbezogenen Situationen

N = 40 Rahmenaktivitäten wurden dem Stichwort „Herstellung und Aufsuchen musikbezogener Situationen“ zugeordnet. Inhaltlich sind hier drei Formen von Aktivitäten zu finden:

Vorbereitung von Feiern und Konzerten

Die Feste, die von Kindern gefeiert werden, sind in erster Linie Fasching und Kindergeburtstage. Neben diesen „richtigen“ Festen spielen Kinder gelegentlich im Rollenspiel Disko oder Party (Hanno, Christos). Außerdem nehmen sie an Feiern der Erwachsenen teil. Für all diese Veranstaltungen sind Vorbereitungen erforderlich. Während Mädchen eher vom Schmücken und Verkleiden erzählten (Esra, Beverly), schilderten einige Jungen, dass sie sich um die Gestaltung der musikbezogenen Elemente dieser Feste kümmern, d. h. CDs organisieren, Lichtorgeln anschließen und Musikanlagen bedienen (Hanno, Christian). Über die Vorbereitung von Konzerten hat nur ein Kind berichtet: Mario hat seiner Mutter beim Aufhängen von Plakaten und beim Kartenverkauf für ein christliches Rock-Musical geholfen.

Technische Maßnahmen zur Realisation musikalisch-praktischer Aktivitäten

Für den alltäglichen Umgang mit Musik müssen ebenfalls zahlreiche technische Vorbereitungen getroffen werden. Kinder, die kein eigenes Abspielgerät besitzen, berichteten vom Holen und Anschließen des Familien-Kassettenrekorders (Stina, Mario). Christian beschäftigt sich mit der Programmierung des CD-Players, damit bei den Hausaufgaben nur ruhige Musik erklingt, bei der er sich konzentrieren kann. Hanno erklärte, dass er immer erst ein Antennenkabel verlegen müsse, um den Sender MTV auf seinem Fernseher sehen zu können, und Bilal schilderte, welche Geräte an die Verstärkerbox angeschlossen werden müssen, ehe gemeinsam musiziert werden kann. Für Nine, die Keyboard lernt, ist das Einprogrammieren bestimmter Sound-Kombinationen wichtig.

Bemühungen um Instrumentallehrer und Instrumentalunterricht

Mehrfach berichteten die Kinder, wie sie ihre eigene instrumentalpädagogische Unterweisung mitgestaltet haben. Ariane erzählte, dass sie schon einige Lehrerwechsel hinter sich hat und jeweils am Aussuchen des nächsten Instrumentallehrers beteiligt war. Felicitas schilderte ihre vergeblichen Versuche, in die Instrumental-AG der Schule aufgenommen zu werden. Bilal berichtete wiederholt, dass er vor etwa einem Jahr die Musikschule aufgesucht hat, um Instrumentalunterricht zu nehmen. Die Lehrerin in der Musikschule habe ihm aber gesagt, sie könne ihm nichts mehr beibringen.

6.3.3.4 Dokumentation musikalischer Praxis

Ein kleiner, gut abgrenzbarer Bereich der Rahmenaktivitäten betrifft das Dokumentieren der eigenen Musikpraxis ($n = 17$), was zumeist in Form von Aufnahmen auf Kassetten geschieht. Etliche Kinder berichteten, das eigene Singen aufgenommen zu haben (Esra, Annika, Sabine, Ron, Christos, Arne). Esra und Annika haben dabei selbsterfundene Lieder vorgetragen, Christos mischte Lieder aus dem Schulrepertoire mit von ihm vorgelesenen Geschichten, und Arne sang Lieder, die er aus dem Kinderchor kannte. Manchmal werden solche selbstbespielten Kassetten als Geschenke für die Mutter verwendet (Arne, Ron), in anderen Fällen ist mit ihnen Größeres geplant: Bilal erzählte, dass er regelmäßig das gemeinsame Musizieren mit seinem Vater und seiner Schwester aufnimmt, da Bilals Schwester eine Sängerinnen-Laufbahn anstrebt und dafür „Demo-Tapes“ produzieren müsse. Drei Kinder berichteten aber auch von schriftlicher Fixierung ihres musikalischen Tuns: Ariane hat die Texte ihrer selbsterdachten Lieder notiert und das von ihr komponierte Stück „Die schläfrige Schlange“ in Noten festgehalten. Christian hat den Text des von ihm und seinen Freunden gedichteten „Strip-Rap“ mit dem Computer aufgeschrieben und ausgedruckt. Gina hat ihre Lieder handschriftlich aufgeschrieben und das Papier mit passenden Bildern verziert. Eine letzte Art der Dokumentation musikalischer Praxis stellt Marinas Aufschreiben jener Phantasien dar, die ihr beim Hören kommen. Die Idee dazu hat sie aus dem schulischen Musikunterricht in ihren Alltag übernommen.

Die Dokumentation der eigenen musikalischen Praxis entspringt also unterschiedlichen Wünschen: sich selbst einmal von außen zu erleben, Verwandten eine Freude zu machen, die eigenen Werke und Gedanken nicht zu vergessen oder sie anderen zugänglich zu machen.

6.3.3.5 Sonstige Rahmenaktivitäten

Nur sehr wenige Rahmenaktivitäten lassen sich nicht den gerade vorgestellten Bereichen zuordnen. Unter anderem sind dies die folgenden Tätigkeiten:

- Ron stellt sich abends im Bett vor, Musikstar zu sein.
- Hanno hat mal einem Freund mit einer Kindergitarre „eine übergeben“.
- Cindy hat auf einem Schlagerkonzert der Sängerin Michelle einen Stoffhund geschenkt und dafür ein Küsschen bekommen.
- Marina hat geweint, weil ihr Bruder eine ihrer CDs kaputt gemacht hat.
- Christian hat sich auf Anregung seiner Keyboardlehrerin eine Klaviatur aus Pappe gebastelt, um im Urlaub darauf üben zu können.
- Christos hat ein Bild gemalt, auf dem Ernie und Bert E-Gitarre spielen.

6.3.3.6 Zusammenfassung der Rahmenaktivitäten

Die Beschreibung der musikbezogenen Rahmenaktivitäten lässt sehr schnell ein Geamtbild über die Beschaffenheit des gegenwärtigen Lebens von Kindern entstehen, das von großer Plastizität und Realitätsnähe geprägt ist. Die musikbezogenen Rahmenaktivitäten sind offenbar sehr stark mit anderen Elementen der kindlichen Lebenswelt verwoben. Sie sind Teil von Gesprächen, von Fernsehaktivitäten, von Feiervorbereitungen, von Geburtstagswünschen, von Zukunftsphantasien, vom Umgang mit Technik, von Auseinandersetzungen mit dem Thema Geld, von der Fürsorge für andere, vom Wunsch nach Selbstdarstellung usw. Sie sind also eingebettet in Aktivitäts- und Themenkomplexe, die für Kinder ohnehin bedeutsam sind.

Der vielleicht wichtigste Aspekt, der sich aus der Auswertung der Rahmenaktivitäten ableiten lässt, ist, dass sich die Kinder in vielfältiger Weise um die Befriedigung ihrer musikbezogenen Bedürfnisse kümmern. Zwar erhalten sie viele Anregungen zunächst aus ihrer Umwelt; sind jedoch erst einige Orientierungspunkte festgelegt, so entwickeln die Kinder ein eigenes Interesse daran, sich weiter auszutauschen, Vorbereitungen für bestimmte Musikerlebnisse zu treffen und Einblicke in jene musikbezogenen Bereiche zu bekommen, die ihnen noch unbekannt oder verschlossen sind.

Zusammenfassend scheinen folgende Arten von Rahmenaktivitäten für die befragten Kinder wesentlich zu sein:

- Beobachten von musikbezogenen Aktivitäten anderer Personen
- Informieren über Musikkultur und ihre Zusammenhänge
- Reden über eigene Musikerfahrungen und musikbezogene Wünsche
- Entwickeln und Verteidigen musikalischer Geschmacksurteile
- Aushandeln musikbezogener Freiräume bezüglich Lautstärke, Hausaufgaben, Einschlafen
- Sorgen für musikbezogene Sachausstattung, insbesondere CDs und Technik
- Vorbereiten und Gestalten von musikbezogenen Situationen und Erlebnissen
- Bemühen um Instrumentalunterricht
- Dokumentieren eigener musikalischer Praxis

Hinter diesen Aktivitäten lassen sich zahlreiche Bedürfnisse erahnen, wie z. B. eine allgemeine Neugier auf Neues, der Wunsch nach intensiven Erlebnissen, die Freude an Kompetenzgewinn, die Verarbeitung eigener musikbezogener Erfahrungen, die Suche nach der eigenen Identität, der Wunsch nach Nähe und Abgrenzung und vieles mehr.

Der Blick auf die konkreten Inhalte dessen, worüber die Kinder sich informieren, worüber sie reden und streiten, wovon sie träumen und wofür sie sich einsetzen, verweist auf ein übergreifendes

musikbezogenes Bedürfnis der Kinder: der Wunsch, die Rolle der Musik in unserer Kultur insgesamt zu begreifen und selbst ein Teil davon zu werden bzw. den eigenen Platz darin zu finden. Dieser Wunsch lässt sich als ein „Schritt in die Welt“ deuten, bei dem die Kinder beginnen, sich außerhalb der Familie zu orientieren und über den familiären Tellerrand zu schauen – ganz wie es für die späte Kindheit typisch ist.

An den Rahmenaktivitäten zeigt sich außerdem, dass die Kontakte der Kinder mit Musik nicht nur den Charakter des Besonderen und „Abgehobenen“ besitzen, sondern auch eine sehr bodenständige Seite haben. Selbst in Zeiten ständiger Verfügbarkeit von Musik erfordert die Realisation von musikalisch-praktischen Erlebnissen bestimmte Anstrengungen: sei es, im Gespräch mit anderen Kriterien für die eigene Musikauswahl und die Bewertung von Musik zu entwickeln, sich über musikalische Angebote und Preise zu informieren, sich um die materiellen Voraussetzungen für praktische Aktivitäten zu kümmern oder Musikveranstaltungen aufzusuchen. Kinder heute müssen über zahlreiche Kompetenzen verfügen, wenn sie ihren Vorstellungen entsprechend mit Musik umgehen wollen. Dies gilt sowohl für das Musikhören als auch für den musikalisch-praktischen Ausdruck.

Bemerkenswert ist, dass alle diese Maßnahmen von den Kindern so gut wie nie als Anstrengung empfunden werden. Die meisten Rahmenaktivitäten werden in Kauf genommen, gehören einfach dazu oder machen den Kindern sogar Spaß. Sie können als ein Gradmesser für die Bedeutsamkeit von Musik gedeutet werden.

Gelegentlich ist in den Rahmenaktivitäten jedoch auch eine gewisse Unbeholfenheit der Kinder festzustellen. Den Kindern fehlen zum Teil kompetente Ansprechpartner, leicht zugängliche und zuverlässige Informationsquellen, differenzierte Kriterien und generell ein weiter Horizont. Ihr Zugang zu musikbezogenen Materialien und Situationen ist eingeschränkt. Bemühungen der Kinder um Musikinstrumente und Instrumentalunterricht führen nicht immer zum Erfolg.

6.4 Musikbezogene Aktivitäten mit Medienbeteiligung

6.4.1 Begriffsklärung

Musikbezogene Aktivitäten mit Medienbeteiligung sind solche Aktivitäten, in denen in irgendeiner Weise sogenannte „Neue Medien“, also technische Geräte oder Tonträger vorkommen, wie z. B. Radio, Fernseher, Kassettenrekorder, Diskman, Computer, Playstation, Gameboy sowie CDs, Kassetten, Schallplatten, Disketten usw. Ausdrücklich nicht dazu zählen hier Aktivitäten, in denen ältere Informations- und Unterhaltungsmedien, wie z. B. Bücher und Zeitschriften, zum Einsatz kommen.

Aktivitäten, in denen es um den Umgang mit technischen Musikinstrumenten geht (hier häufig das Keyboard), wurden nur dann als Medienaktivitäten eingeordnet, wenn die Kinder das Instrument ausschließlich zum Abspielen von Musik verwenden. Live-Musik-Erfahrungen gelten dagegen immer als Erlebnisse ohne Medienbeteiligung, selbst wenn die Musiker zur Musikproduktion technische Medien verwenden.

6.4.2 Quantitative Einordnung

6.4.2.1 Verteilung der Medienbeteiligung auf die Initiatoren

52 % aller berichteten Aktivitäten finden unter Medienbeteiligung statt. Abbildung 11 führt vor Augen, dass Kinder am häufigsten Medien verwenden, wenn sie alleininitiiert handeln. $N = 351$, d. h. 73 % der alleininitiierten Aktivitäten finden unter Einsatz von Medien statt. Wenn Kinder gemeinsam musikbezogen aktiv sind, so sind es nur noch 53 % ihrer Aktivitäten, im familialen Umfeld verringert sich der Anteil weiter auf 40 %. Schule und musikpädagogische Institutionen stehen mit einer Medienbeteiligung von 21 % bzw. 6 % am Ende dieser Reihe.

Insgesamt zeigt sich, dass die Mediennutzung der Kinder umso größer ist, je weniger sie unter sozialem oder pädagogischem Einfluss stehen. Abspielgeräte und Tonträger sind ein wichtiger Bestandteil ihres persönlichen Umgangs mit Musik. Möglicherweise fungieren sie als Ersatz, wenn gerade echte Sozialkontakte fehlen. Pädagogische Einrichtungen regen dagegen in erster Linie zu medienfreien Tätigkeiten mit Musik an.

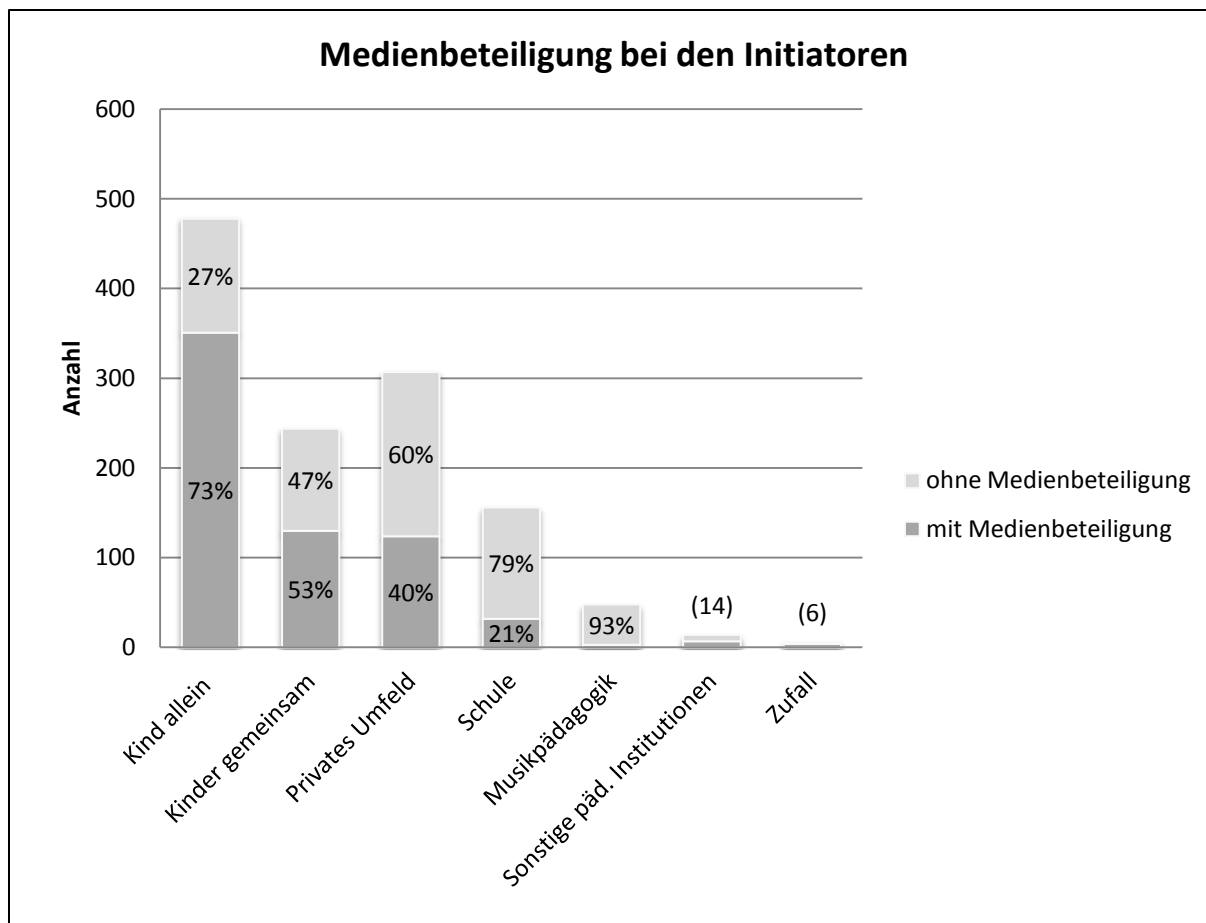


Abbildung 11: Die Medienbeteiligung bei den einzelnen Initiatoren, Basis: n = 1253 (100 % der Gesamtaktivitäten)

6.4.2.2 Verteilung der Medienbeteiligung auf die Aktivitätsbereiche

Die Verteilung in Abbildung 12 zeigt, dass rezeptive Aktivitäten häufig unter Beteiligung von Medien stattfinden, während in den musikalisch-praktischen Bereichen (mit Ausnahme des Tanzens) Aktivitäten ohne Medien vorherrschen. Dies ist wenig überraschend.

Bemerkenswert ist jedoch, dass die Kinder n = 110 Hörsituationen schildern, in denen sie offenbar Live-Musik gehört haben. Da nicht anzunehmen ist, dass die Kinder tatsächlich ein Viertel der Musik, die an ihr Ohr dringt, live erleben, muss vermutet werden, dass Live-Erlebnisse besonders intensiv sind und lange präsent bleiben oder besonders berichtenswert erscheinen. Da live gehörte Musik in ihrem Erlebniswert sehr hoch ist, verblasen mediale Hörerfahrungen möglicherweise dahinter. Damit bietet sich für die Musik- und Konzertpädagogik in der Realisation von Live-Erlebnissen eine nicht zu unterschätzende Chance, dem manchmal übermächtig erscheinenden Einfluss der Massenmedien etwas entgegenzusetzen.

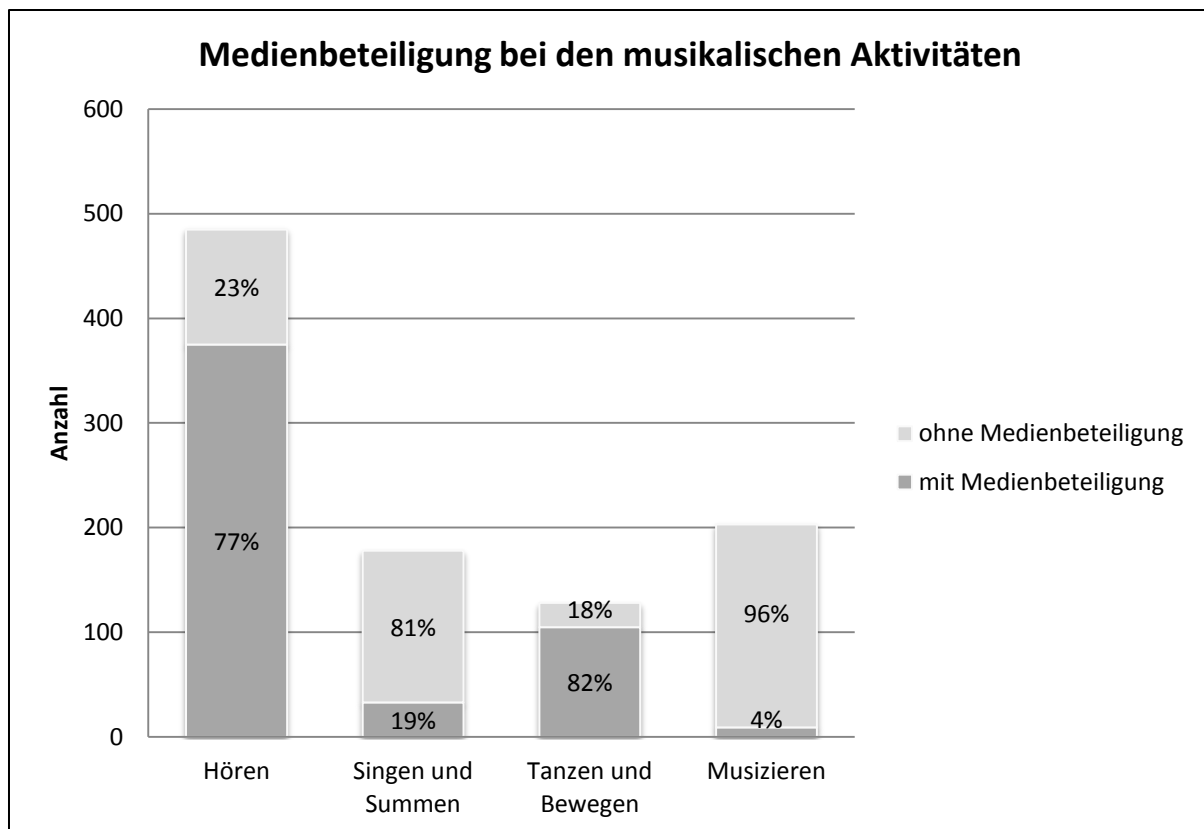


Abbildung 12: Medienbeteiligung bei den einzelnen musikalischen Aktivitätsbereichen, ohne Rahmenaktivitäten, Basis: n = 994 (79 % der Gesamtaktivitäten)

Ebenfalls hervorzuheben ist, dass die Kinder insgesamt $n = 147$ praktische Aktivitäten im Umgang mit Medien nennen. Medienrezeption bedeutet für die Kinder also nicht nur Berieselung, Zerstreuung und Abschalten, sondern wird auch als aktivierend empfunden. Insbesondere wird Medienmusik im Zusammenhang mit dem Tanzen verwendet, aber auch das Singen ist mit ihr verknüpft. Etwas überraschend ist, dass die traditionellen Kindertänze, die ohne Medien mit Gesang begleitet werden, weniger thematisiert wurden als das Tanzen und Bewegen zu Medienmusik. Tatsächlich sprachen die Kinder diese Aktivitäten von sich aus kaum an.

Die Vermutung, dass Kinder heute nur noch mit Medienmusik singen, wird durch die Daten nicht bestätigt. Der hohe Anteil der berichteten Sing-Aktivitäten ohne Medienbeteiligung zeigt zumindest, dass Kinder medienfreies Singen als berichtenswerter empfinden als das Mitsingen zu Medienmusik. Darüber, in welcher Weise Kinder Medienmusik beim Singen verwenden, geben die qualitativen Daten in Kapitel 6.7.3 Aufschluss.

6.5 Wahrnehmungsaktivitäten

6.5.1 Begriffsklärung

Die folgenden Wahrnehmungsaktivitäten beziehen sich auf das Hören von akustischen Ereignissen, die von den Kindern als Musik eingeordnet wurden, sowie auf die Wahrnehmung von musikalischen Aktivitäten anderer Menschen.

Es steht außer Frage, dass beim Hören eine aktive Beteiligung des Hörers nötig ist, um die Schallwellen, die von Lautsprechern, Musikinstrumenten oder Stimmen produziert werden, zu Musik zu verarbeiten. Dennoch wurden in dieser Arbeit die Wahrnehmungsaktivitäten als Gegenstück zu den „praktischen Aktivitäten“ Singen, Tanzen und Musizieren kategorisiert (vgl. Abbildung 1 in Kapitel 3.1).

Bei der Abgrenzung der Wahrnehmungsaktivitäten ist problematisch, dass – abgesehen von den Rahmenaktivitäten – nahezu jede musikbezogene Aktivität in irgendeiner Weise mit dem Hören von erklingender Musik in Zusammenhang steht. Singen, Tanzen und Musizieren wären ohne gleichzeitiges Hören nicht praktikierbar. Um jedoch Mehrfachzuordnungen zu vermeiden, wurden nur jene Aktivitäten als Höraktivitäten kodiert, in denen das Hören nicht mit eigenem Singen, Tanzen und Musizieren verbunden ist. Die praktischen Aktivitäten in Verbindung mit dem Musikhören werden erst in späteren Kapiteln dargestellt.

6.5.2 Quantitative Einordnung

6.5.2.1 Verteilung der Wahrnehmungsmodi

Insgesamt haben die Kinder von $n = 496$ Wahrnehmungsaktivitäten berichtet, was 40 % der Gesamtaktivitäten entspricht. Etwa Dreiviertel davon finden unter Medienbeteiligung statt. Um herauszufinden, ob Kinder der Musik mit bewusster Aufmerksamkeit folgen oder sie nur als diffuse Klangkulisse verwenden, wurde versucht, die rezeptiven Aktivitäten der Kinder den Aufmerksamkeitsgraden „beiläufig“ und „gerichtet“ zuzuordnen:

Als „gerichtet“ kann ein Wahrnehmungsakt kodiert werden, wenn der Aufmerksamkeitsfokus des Kindes dabei auf die Musik selbst gerichtet ist. Indizien dafür sind, dass das Kind von seinen Gedanken und Gefühlen beim Hören der Musik berichtet, dass es die musizierenden und singenden Menschen und ihre Handlungen thematisiert oder dass es in der Situation des Hörens entweder keiner oder einer eindeutig musikbezogenen Nebenbeschäftigung nachgeht.

„Beiläufige Wahrnehmung“ wird dagegen angenommen, wenn das Kind unbeabsichtigt Musik mithören muss oder wenn sein Aufmerksamkeitsfokus auf außermusikalischen Tätigkeiten liegt. Einige Aktivitätsbeschreibungen können jedoch nicht eindeutig zugeordnet werden, da sie selbst für diese Grobeinordnung zu wenige Informationen enthalten. Dies ist beispielsweise der Fall, wenn nur von bestimmten Tageszeiten (morgens, nach der Schule), Orten (im Auto, in der Küche), Medien (Diskman, Anlage), Gelegenheiten (im Urlaub, zu Weihnachten), Gesellschaften (mit Freundinnen, mit Tante) oder Folgen (bis die Polizei kam, bis die Kassette kaputt war) des Hörens berichtet wurde.

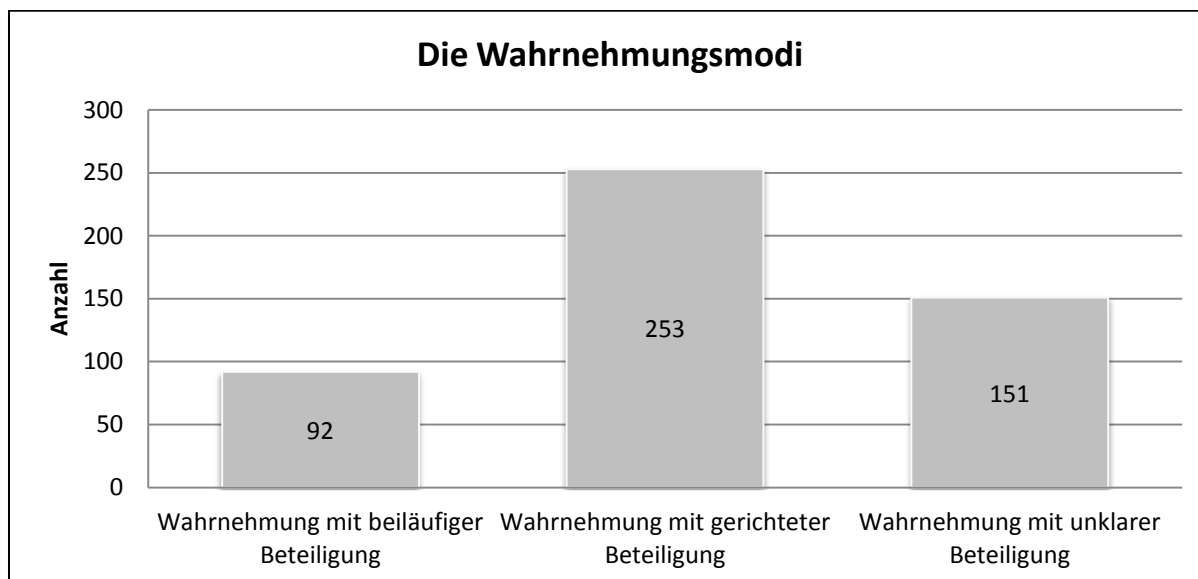


Abbildung 13: Verteilung der Wahrnehmungsmodi bei den Wahrnehmungsaktivitäten, ohne Rahmenaktivitäten, Basis: n = 496 (40 % der Gesamtaktivitäten)

Aus Abbildung 13 geht hervor, dass rezeptive Aktivitäten mit gerichteter Beteiligung (n = 253, 51 %) mehr als doppelt so häufig vorkommen wie solche mit beiläufiger Beteiligung (n = 92, 18,5 %) – und dies, obwohl jene Aktivitäten, in denen das Hören mit Singen, Tanzen und Musizieren verknüpft ist und die daher ebenfalls als gerichtete Wahrnehmungsaktivitäten verstanden werden können, nicht in diese Auswertung einbezogen wurden (vgl. Kapitel 6.5.1).

Sind die kindlichen Hörweisen also weniger diffus als von besorgten Erwachsenen befürchtet? Bei der Bewertung des Befundes ist erneut zu berücksichtigen, dass die Erhebung nicht widerspiegelt, was tatsächlich in den Kinderzimmern geschieht, sondern nur, wovon die Kinder in den Interviews berichtet haben. Möglicherweise nehmen die Kinder ihre (wahrscheinlich viel zahlreicheren) beiläufigen Wahrnehmungsaktivitäten häufig nicht wahr und können daher nicht von ihnen erzählen.

Dennoch war es den Kindern offenbar möglich, zumindest einige beiläufige Hörsituationen zu schildern. Ihnen ist also durchaus bewusst, dass sie manchmal mit Musik konfrontiert sind, ohne gerichtet

zuzuhören. Bemerkenswert ist, dass dies von den Kindern nicht abgewertet wird, sondern vielmehr als legitime, selbstbewusst vorgetragene Form des Musikhörens gilt.

6.5.2.2 Verteilung der Wahrnehmungsmodi auf die Initiatoren

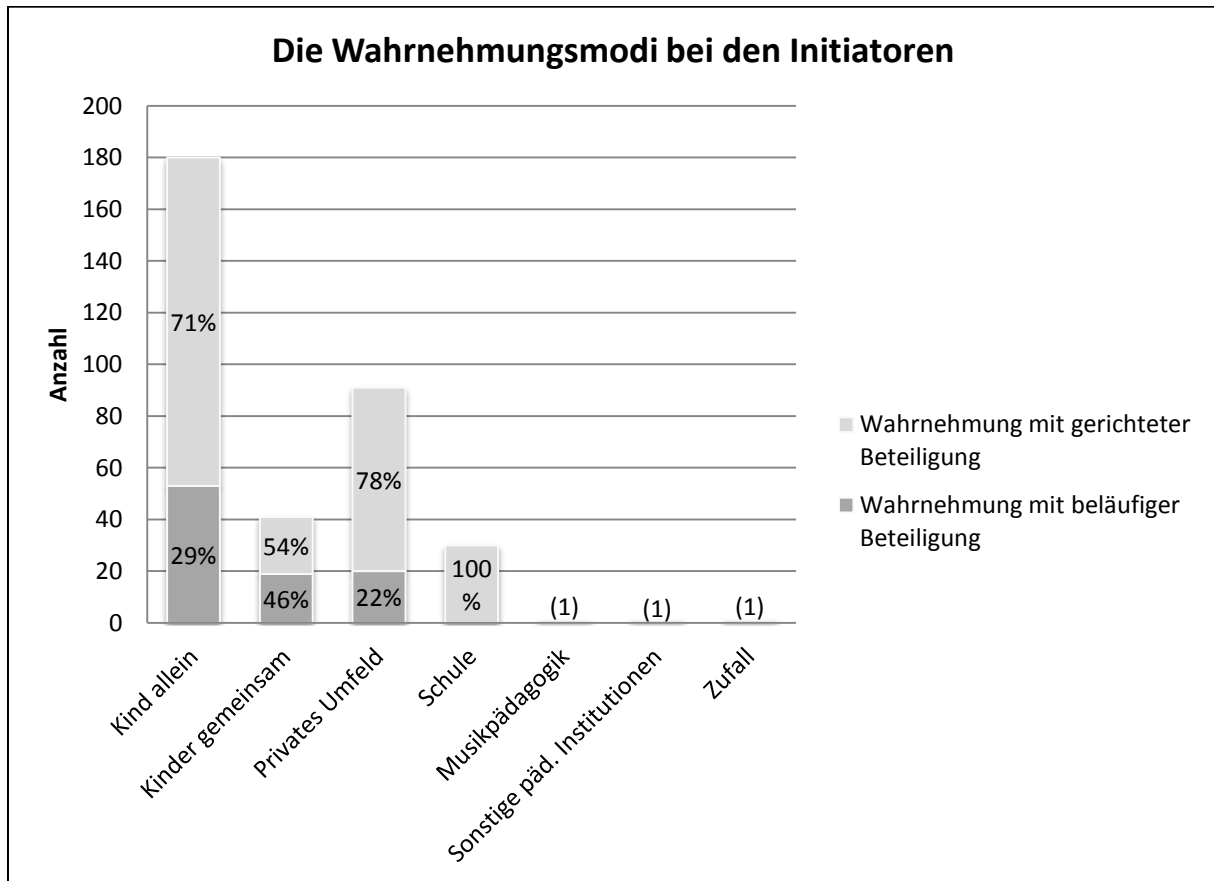


Abbildung 14: Die beiden Wahrnehmungsmodi bei den einzelnen Initiatoren, ohne Aktivitäten mit unklarer Beteiligung, Basis: n = 345 (28 % der Gesamtaktivitäten)

Um einen Überblick darüber zu gewinnen, bei welchen Initiatoren welche Art der Wahrnehmung im Vordergrund steht, wurden in Abbildung 14 die Wahrnehmungsaktivitäten mit unklarer Beteiligung weggelassen. Eindeutig zeigt sich, dass die Schule – wie es ihrem pädagogischen Auftrag entspricht – in ihren n = 30 Aktivitäten zu 100 % gerichtetes Hören initiiert. Bei der Initiatorengruppe „Kinder gemeinsam“ liegt dagegen eine nahezu gleichrangige Verteilung zwischen den beiden Wahrnehmungsmodi vor (46 % beiläufig zu 54 % gerichtet). Damit ist diese Gruppe diejenige, in der beiläufiges Hören am stärksten praktiziert wird.

Wie auch schon bei der Verteilung der Aktivitätsbereiche (vgl. Kapitel 6.2.2.3) gleichen sich die Initiatoren „Kind allein“ und „Privates Umfeld“ sehr. Beim Alleinsein hören die Kinder zu 29 % beiläufig (n = 53) und zu 71 % gerichtet (n = 127) Musik, in ihren Familien betragen die entsprechenden

Prozentwerte 22 % (n = 20) und 78 % (n = 71). Vielleicht gilt auch hier, dass es bestimmte familiäre Verhaltensschemata im Umgang mit Musik gibt, die die Kinder für sich übernehmen.

6.5.3 Qualitative Beschreibung

Für die qualitative Beschreibung der Höraktivitäten wurde eine Einteilung der Aktivitäten in vier verschiedene Gruppen vorgenommen: Musikhören neben außermusikalischen Aktivitäten (Kapitel 6.5.3.1), unbeabsichtigtes Mithören (Kapitel 6.5.3.2), Anteilnahme an der Darbietung von Musik (Kapitel 6.5.3.3) und mediales Musikhören ohne Nebenaktivitäten (Kapitel 6.5.3.4). Dabei befassen sich die beiden ersten Kapitel vornehmlich mit Inhalten, die unter die Kategorie „beiläufige Beteiligung“ fallen, in den letzten beiden werden dagegen insbesondere Aktivitäten dargestellt, in denen die Kinder „gerichtete Wahrnehmung“ praktizieren.

6.5.3.1 Musikhören neben außermusikalischen Aktivitäten

Ein Großteil der n = 92 Aktivitätsbeschreibungen, die der Kategorie „beiläufiges Hören“ zugeordnet sind, handelt von Situationen, in denen das Musikhören neben außermusikalischen und nicht-musikbezogenen Aktivitäten stattfindet. Zumeist entstanden die Aussagen als Antwort auf die vielfach gestellte Frage, was die Kinder beim Musikhören tun bzw. zu welchen Aktivitäten sie sich Musik anstellen. Die genannten Handlungen, die überwiegend von den Kindern selbstinitiiert sind, lassen sich den folgenden neun Bereichen zuordnen:

- Hausaufgaben machen
- Aufräumen, Putzen
- Lesen (Bücher, Comics)
- Beschäftigung mit Neuen Medien (Computer- und Playstationspielen, Fernsehen)
- Spielen (Kartenspiele, Figurenspiele)
- Körperpflege (Waschen, Kämmen, Anziehen)
- Reden, Erzählen von Witzen
- Naschen
- Beschäftigung mit Haustieren

Betrachtet man diese Liste, so scheint es kaum einen Lebensbereich der Kinder zu geben, der nicht von Musik untermalt sein kann; sowohl Pflichten als auch Freizeittätigkeiten werden von Musik begleitet. Zwischen den einzelnen Kindern gibt es jedoch sehr große Unterschiede: Während der überwiegende Teil der Kinder nur von einem der hier aufgeführten Bereiche berichtet (Gina, Felicitas, Hanno, Jessica,

Stina, Christos), wussten andere bis zu fünf Nebenaktivitäten zu nennen (Sabine, Ron, Cindy). Abgesehen davon, dass viele Kinder die Musik ihrer Familienangehörigen mithören müssen, scheinen einige Kinder eigenständig dafür zu sorgen, dass sie nahezu den ganzen Tag Musik um sich haben:

I: Und wie viel hörst du hier so Musik?

N: Ziemlich viel eigentlich.

I: Ja? Erzähl mal!

N: Morgens, wenn ich mich anziehe, mache ich Radio an. Mittags eigentlich auch, wenn ich von der Schule komme und Hausaufgaben mache.

I: Immer Radio?

N: Nee, dann höre ich meine CDs, und abends höre ich dann auch noch CDs. Ja.

I: Beim Einschlafen, oder wie?

N: Nee. Bevor wir ins Bett müssen, höre ich dann noch CDs.

(Nine, KI 436)

Es gibt aber auch Kinder, deren Lust Musik zu hören persönliche Grenzen hat. Zwar wird Musikhören von vielen Kindern als aufmunternd oder entspannend empfunden, Christian braucht darüber hinaus jedoch manchmal Momente der Stille, um zu sich zu kommen:

I: Wie viel Musik, würdest du denn sagen, erklingt denn eigentlich hier in der Wohnung?

Läuft hier den ganzen Tag irgendwas oder ganz selten?

C: Nee, den halben Tag läuft bestimmt das Radio, weil Mama kocht ja auch mittags, und da hört sie gerne mal so Musik zu im Radio. Und vielleicht höre ich mittags oder abends mal ein bisschen Musik, und mehr eigentlich auch nicht, weil ich auch mal ein paar Ruheminuten brauche, weil ich habe im Moment sehr viel zu tun mit der Schule und so. Wie Diktat zum Beispiel, und beim Fußball haben wir auch noch Sachen zu bedenken und alles drum und dran, das ist so das Problem.

(Christian, KI 1293)

Die Frage, inwieweit Kinder solche persönlichen Grenzen spüren oder in Gefahr sind, ihre Konzentrationsfähigkeit aufgrund von ständiger akustischer Reizüberflutung zu verlieren, ist von besonderem Interesse. Daher sollen im Folgenden jene zwei Tätigkeitsbereiche der oben genannten Liste gesondert betrachtet werden, bei denen das gleichzeitige Musikhören diesbezüglich problematisch sein könnte: die Erledigung von Hausaufgaben und die Beschäftigung mit Neuen Medien bei Musik.

Musikhören bei den Hausaufgaben

Mit nahezu allen Kindern wurde über das Musikhören bei den Hausaufgaben gesprochen (n = 18, es fehlen Gina und Hanno). Acht Kinder praktizieren dies regelmäßig (Sabine, Bilal, Beverly, Cindy, Marina, Christian, Christos, Nine), sieben Kinder nie (Esra, Ariane, Mario, Jessica, Arne, Stina, Daniel), zwei Kinder unregelmäßig (Ron, Felicitas) und ein Kind gab widersprüchliche Aussagen (Annika). In den Interviews zeigt sich, dass sich die Kinder ausführlich mit den Vor- und Nachteilen des Musikhörens bei den Hausaufgaben auseinander gesetzt haben, nicht zuletzt deshalb, weil die Erwachsenen es größtenteils verbieten: In der Grundschule Schellerten ist es sogar von Seiten der Lehrerin verboten,

eine ausdrückliche Erlaubnis ihrer Eltern dazu haben nur Sabine, Bilal, Arne und Nine. Auffällig ist jedoch, dass letztlich alle Kinder so handeln, wie sie es selbst am besten finden: entweder sie hören heimlich Musik dabei (Ron, Beverly, Cindy, Marina, Christos) oder sie stimmen mit ihren Eltern darin überein, dass Ruhe bei den Hausaufgaben besser sei. Die Konstellation, dass ein Kind sehr gern Musik hören würde, es aber allein wegen des Verbots nicht tut, haben wir nicht vorgefunden.

Während manche Kinder regelrecht genervt davon sind, wenn sie bei ihren Aufgaben keine Ruhe haben und sich dann nicht so gut konzentrieren können (Esra, Arne, Stina), nennen die Befürworter des Musikhörens insbesondere das Argument, dass die Schularbeiten mit Musik weniger langweilig und schneller zu erledigen seien (Ron, Nine, Marina):

I: Kannst du mal sagen, was daran so schön ist, mit Musik Hausaufgaben zu machen?

M: Ja, dann kann ich mehr überlegen, dann kann ich mehr überlegen. Dann weiß ich die Aufgaben, wenn ich das jetzt nicht weiß, dann überlege ich manchmal, und dann hab ich's meistens ganz schnell gefunden.

I: Mhm. Und das ist wegen der Musik?

M: Ja. Und wenn ich jetzt Hausaufgaben habe, ganz viele dann mache, und das dauert immer ganz viel lange, und mit Musik dann dauert das, also dann dauert das nicht so lange.

I: Dann kommt's einem kürzer vor?

M: Ja.

(Marina, KI 1186)

Bilal erläutert darüber hinaus, dass er in der Lage ist, seine Aufmerksamkeit aufzuteilen:

B: Ich kümmer mich gar nicht um die Musik. Ich mach's nur an, und mein einer Ohr hört zur Musik, und mein anderer Ohr gucke ich zu meinen Hausaufgaben.

(Bilal, GI 3893)

Inwieweit es tatsächlich möglich ist, die Wahrnehmung der einzelnen Ohren so gezielt zu lenken wie Bilal es hier vorgibt, ist fraglich. Interessant ist jedoch, dass er das Erfordernis des Ausblendens bestimmter Wahrnehmungen so genau auf den Punkt bringt.

Ein besonders originelles Argument für das Musikhören bei den Hausaufgaben liefert Christian:

I: Kannst du eigentlich Musik dazu hören, wenn du Schulaufgaben machst?

C: Ja. Dann, ähm, wenn ich dazu Hausaufgaben mache, dann ist es genauso wenn ich in der Klasse Aufgaben mache, und, weil meistens gibt's da so Chaoten, die schreien, spielen da, schmeißen da mit Stiften, stechen den anderen hier unter den Fingernagel und was weiß ich nicht und das -.

I: Aber das stört dich nicht so?

C: Doch, ja das stört mich dann nicht so, aber wenn Wiese dann wieder rumschreit, das stört mich dann. Ja, dann reicht das mir. Wenn ich Musik dann hör, dann hört sich das an, dann stört das eigentlich auch nicht so. Wenn ich Musik höre.

I: Lenkt dich also nicht ab?

C: Nöö. Das muss man dann so als Training machen, weil beim Diktat stört's dann auch, weil welche rumschreiben, fragen se mal: Hallo Wiese, wird das mit Punkt? und: Kommt nach sowieso soundso?

I: Dann nimmst du das sozusagen als Training? Dass du dann Musik hörst?

C: Ja, dass das nicht so ablenkt.

(Christian, KI 904)

Christian versteht offenbar Musikhören als Konzentrationstraining für die manchmal recht turbulenten Situationen in seiner Schulklasse. Gleichzeitig hält er sich durch die Schule bereits für so „abgehärtet“, dass die Musik zu Hause seiner Leistungsfähigkeit nichts anhaben kann.

Jene Kinder, die das Musikhören bei den Hausaufgaben befürworten, verfolgen in ihrer Argumentation also zwei Strategien: (a) die Findung rationaler Gründe, warum es sinnvoll ist, und (b) den Beweis, dass es keine negativen Auswirkungen hat.

Musikhören bei der Beschäftigung mit Neuen Medien

Eine erst seit der zunehmenden Medialisierung der Haushalte und Kinderzimmer möglich gewordene Aktivität stellt das Musikhören bei gleichzeitiger Verwendung von anderen Neuen Medien dar. Da diese Medien ihrerseits Töne oder Musik produzieren, kann eine doppelte akustische Beschallung entstehen. Musikhören beim Umgang mit Computer, Playstation oder Gameboy wurde von den Kindern Bilal, Mario, Hanno und Cindy genannt, Musikhören beim Fernsehen haben Hanno und Cindy erwähnt:

I: Machst du manchmal mit deinen Eltern was zusammen, wenn ihr hier zu Hause seid?

H: Ja, so Puzzeln, manchmal auch Spiele, aber meistens sitze ich hier unten mit meinem Vater, wenn ich mit keinem spielen kann.

I: Und das macht dir Spaß, mit deinem Vater da zu sitzen?

H: Ja. Manchmal, also wir ...

I: Mit unten meinst du jetzt im Keller beim Computer?

H: Ja, im Keller am Computer.

I: Und dann spielt ihr Computer? Oder was macht ihr da unten?

H: Ja. Computer, so. Und dann gleich noch Fernseher, unten haben wir auch 'n Fernseher stehen. Dann vielleicht gleich noch, dann macht er noch 'n bisschen CD an oder so.

(Hanno, KI 970)

Hanno scheint kein Problem in der Gleichzeitigkeit mehrerer Medien zu sehen. Für ihn stellt der Rückzug in den Medienraum im Keller eine der wenigen gemeinschaftlichen Aktivitäten mit seinem Vater dar. Cindy zeigt sich dagegen gestört davon, wenn zwei akustische Quellen gleichzeitig laufen:

I: Wie viel Musik erklingt denn überhaupt hier in dieser Wohnung?

C: Hm, eigentlich nicht viel.

I: Nicht viel würdest du sagen?

S: Ja.

I: Aha. Also läuft nicht den ganzen Tag irgendwas?

C: Nee. Außer das Radio. Wenn meine Mutter gerade mal einkaufen ist, das läuft dann die ganze Zeit. Das nervt. Ähm, dann gucke ich immer Fernsehen, dann kommen immer zwei: vom Fernseher kommt was, und aus der Küche kommt was. Dann mache ich immer das Radio aus. Dann ist immer schön Ruhe.
(Cindy, KI 1322)

Cindy fällt zunächst nicht ein, dass das Radio häufig läuft. Es ist schließlich nicht ihre eigene Musik, sondern die ihrer Mutter. Erst beim Fernsehen wird die ständige Geräuschkulisse zum Problem, und Cindy schaltet das Radio ab.

Einige Kinder reagieren also mitunter sensibel auf akustische Überflutung und grenzen sich dagegen ab (vgl. auch Kapitel 6.5.3.2). Möglicherweise ist dies davon abhängig, wie kritisch die Eltern mit der akustischen Umwelt umgehen. Hannos Vater vertritt beispielsweise die These, dass es gut ist, den Fernseher ständig laufen zu lassen, damit das Fernsehen letztendlich uninteressant für die Kinder wird. Dies ist seiner Ansicht nach ein Erziehungsziel. In Cindys Elternhaus laufen zwar ebenfalls gelegentlich mehrere Mediengeräte gleichzeitig, allerdings scheint in dieser Familie ein Bewusstsein dafür zu herrschen, dass dies die Konzentration erschwert. So stehen zwar im Wohnzimmer der Familie zwei Fernseher nebeneinander, aber sobald beide gleichzeitig laufen, werden bestimmte Vorkehrungen getroffen:

I: Wie? In einem Raum zwei Fernseher? Das habe ich ja noch nie gehört. Wie macht ihr das denn?

C: Das geht ganz einfach. Da steht der Schrank, dann steht da so'n ganz kleiner Tisch, da steht der große Fernseher drauf und dann ist da noch so'n Schrank da steht der kleine drauf.

I: Und dann guckt ihr manchmal mit beiden Fernsehern gleichzeitig?

C: Samstag guckt Papa auf'm kleinen, Mama immer auf'm großen.

I: Gleichzeitig? Und das stört nicht?

C: Nöö. Papa guckt 'nen Unsinn-Sender und wir auch.

I: Ach so (schmunzelt). Das ist ja – und dann könnt ihr zusammen auf'm Sofa sitzen und verschiedene Sachen gucken?

[...]

C: Wenn's Tatort gibt, das gibt's immer sonntags, dann gucken Papa und Mama immer zusammen auf'm großen Fernseher, und wenn es mal was anderes gibt, so, ähm, wie, wenn es was Spannenderes für Papa gibt, das gab's nämlich schon mal, das habe ich auch geguckt, dann hat Papa das geguckt, und Mama hat das geguckt.

I: Mhm. Und du musst dich dann immer entscheiden, wo du jetzt mit guckst?

C: Ja. Mal guck ich zu der Mama rüber, mal guck ich zum Papa hoch.

I: Ja, aber stört das denn nicht von dem Ton, also wenn die dann so reden?

C: Nöö. Papa hat den Ton aus und hört Kopfhörer.

(Cindy, KI 1347)

Um akustische Dopplungen zu vermeiden, benutzt der Vater den Kopfhörer. Die Frage, wie die Gleichzeitigkeit zweier Bildquellen bewältigt wird, bleibt jedoch offen.

6.5.3.2 Unbeabsichtigtes Mithören

Eine weitere beiläufige Wahrnehmungsaktivität ist das unbeabsichtigte Mithören von Musik, also das Hören, ohne sich bewusst dafür entschieden zu haben. Die beschriebenen Situationen lassen sich folgendermaßen gruppieren:

- Mithören, weil jemand Musik hört
- Mithören, weil jemand singt oder musiziert
- Mithören, weil man beschallte Räume nutzt

Wenngleich zwölf Kinder von $n = 22$ Erlebnissen des unbeabsichtigten Mithörens berichtet haben (Ron, Annika, Hanno, Mario, Jessica, Cindy, Ariane, Marina, Christian, Christos, Daniel, Nine), so ist doch anzunehmen, dass dies viel häufiger geschieht – man denke an die Musikberieselung in Wartezimmern, Kaufhäusern und Transportmitteln. Unklar ist, ob Kinder die Musik in diesen Situationen nicht wahrnehmen oder ob sie nur deshalb nicht thematisiert wurde, weil sie für die Kinder von geringer Bedeutsamkeit ist. Fest steht, dass Hintergrundmusik vor allem dann auffällt, wenn sich die Kinder von ihr gestört fühlen. Viele Berichte dieses Kapitels handeln daher von unerfreulichen Musikbegegnungen:

I: Du hattest uns auch erzählt, dass du dann manchmal auch Blasmusik hörst. War das nur 'n Scherz oder hattest du das ernst gemeint?

H: Nee, das mache ich manchmal. Oben muss ich das ja manchmal hören, bei meinen Großeltern.

I: Ach so, dann bist du da oben zu Besuch sozusagen?

H: Ja. Nicht so zu Besuch, aber manchmal sind meine Eltern ja nicht da, und dann muss ich oben auch Mittagessen und so, und dann hören wir auch manchmal diese Blasmusik.

(Hanno, KI 616)

Das Störende an der Musik kann – wie in Hannos Fall – das musikalische Genre sein oder aber die Lautstärke, die häufige Wiederholung oder das Niveau der musikalischen Praxis. Insbesondere Kinder mit älteren Geschwistern kennen die Beschallung aus dem Nachbarzimmer (Ariane, Marina, Daniel, Nine). Ariane schildert, dass sie durch das Mithören der Musik ihrer Schwester bereits zahlreiche Liedtexte auswendig gelernt hat, ohne es bewusst gewollt zu haben. Nine ärgert sich über die lauten Partys ihrer Nachbarn und „rächt“ sich dafür, indem sie am Morgen danach ihrerseits die Musik laut aufdreht. Jessica hat die Erfahrung gemacht, dass ihr die ständige Wiederholung desselben Musikstücks in einem Urlaubsclub auf die Nerven geht:

J: Ähm, als wir auch mal in Spanien waren, da gab's abends immer so 'ne Kinderdisco, und da haben se dann immer so spanische Musik gehört, so Nanana is se (singt vor mit hoher Stimme), weiß ich nicht wie das weitergeht. Irgendwie so. Auf jeden Fall, das gab's jeden Abend, und nach zwei Wochen geht das dann so einem auf'n Geist.

(Jessica, KI 1881)

Darüber hinaus werden die Kinder durch die Wände hindurch Zeuge von produktiver Musikausübung: Ariane verfolgt das Klavier- und Klarinette-Üben ihrer Schwester, Cindy beklagt sich über das nächtliche lärmende Schlagzeugspiel ihres Vaters auf Kochtöpfen, und Christos hört, wie sein Vater Ohrwürmer von griechischen Schlagern vor sich hin trällert.

Andere Episoden handeln von Situationen, in denen die Kinder an den allgemeinen Mediengewohnheiten ihrer Familien teilhaben. Zwar wird ihnen hier gelegentlich ein Mitspracherecht eingeräumt, meistens treffen aber die Eltern die Entscheidung über die Mediennutzung in gemeinschaftlichen Räumen allein. Rund die Hälfte der Eltern lässt das Radio oder den Fernseher nahezu ganztägig laufen (Eltern von Sabine, Ron, Hanno, Mario, Jessica, Beverly, Cindy, Christian und Christos), so dass Musik nicht nur die Mahlzeiten begleitet, sondern im Grunde alle häuslichen Tätigkeiten untermalt.

I: Und wie viel Musik hört ihr so hier im Haus? Habt ihr irgendwie so bestimmte Zeiten wo ihr immer Radio oder Musik anmacht?

J: Morgens oder beim Kaffeetrinken oder beim Mittag. Nee, beim Mittagessen gucken wir in der Küche immer Fernsehen. Also morgens hört mein Papa beim Frühstück immer oder auf'm Klo. Auf'm Badezimmer haben wir auch Musik, und beim Duschen oder so, oder im Auto. Im Auto hören wir auch manchmal Musik, weil wir da 'nen CD-Player drinnen haben.

(Jessica, KI 1090)

Cindy und Nine erzählen, dass im Badezimmer Radios installiert sind, die sich automatisch anschalten, wenn man diesen Raum betritt. In ähnlicher Weise gehören für die meisten Kinder Autofahren und Musikhören fest zusammen. Nur wenige Eltern legen Wert darauf, dass Musik nicht ununterbrochen gespielt wird (Arnes, Stinas und Daniels Eltern).

6.5.3.3 Anteilnahme an der Darbietung von Musik

Die Anteilnahme der Kinder an der Darbietung von Musik umfasst sowohl das Hören von Live-Musik als auch die gerichtete Beteiligung beim Hören von Medienmusik.

Musikhören über das Fernsehen

Wenngleich das Musikhören über das Fernsehen sicher vielfach auch beiläufig geschieht, so sind doch die meisten der $n = 30$ Aktivitätsbeschreibungen, in denen Kinder über fernsehvermittelte Musikbegegnungen berichten, als „gerichtete Wahrnehmung“ einzuordnen, da sich die Kinder dabei bewusst mit der Darbietung von Musik befassen (vgl. Kodierregeln im Anhang). Die Kinder berichteten nahezu ausschließlich von Musik, die in den Sendungen ausdrücklich thematisiert wird, also von Musik in den Musiksendungen ZDF-Hitparade, Bravo-TV und Popcorn Live (Cindy, Christos, Marina, Beverly),

in der Mini-Playback-Show (Esra, Ron, Hanno, Beverly, Christos), in den Videoclips der Musiksender MTV und Viva (Hanno, Felicitas, Jessica, Cindy, Marina, Nine, Beverly, Christian, Daniel, Bilal), in Kindershow wie Tabaluga-TV (Ron), in der Werbung für Tonträger und Musicals (Hanno, Christian), in Shows auf türkischen Sendern (Bilal) und in Opern-Übertragungen (Gina). In all diesen Sendungen wird der Aufmerksamkeitsfokus der Zuschauer gezielt auf die Musik bzw. die Musiker und Tänzer gerichtet.

B: Ich will aber, diesen Freitag gucke ich aber Popcorn live. Weiß ich nicht, was ich sonst machen kann. Aber ich guck immer gern Popcorn live.

I: Was ist Popcorn live?

B: Also da, also die, zum Beispiel tanzen alle, also dann kann ich gucken im Fernsehen wie sie tanzen und Oli P. und alles, Lou Bega und, weil da auch Musik ist und so.

(Beverly, KI 1239)

Von Film- bzw. Hintergrundmusik wurde dagegen nur in zwei Fällen erzählt, nämlich von der „witzigen Musik“ in einer japanischen Spielshow (Hanno) und von der Titelmusik der Serie „Sailermoon“ (Esra). Vermutlich war diese Musik in dem einen Fall so fremd und in dem anderen Fall so schön, dass sie trotz ihrer Hintergrundfunktion aufgefallen ist.

Allerdings sollte aus diesem Befund nicht vorschnell geschlossen werden, dass Kinder Hintergrundmusik grundsätzlich nicht bewusst wahrnehmen. Möglicherweise hielten sie diese Musik nicht für relevant, sie gehört vielleicht weniger zum kindlichen Konzept von Musik. Dass Kinder durchaus von der Existenz und Wirkung von Hintergrundmusik wissen, zeigte sich in den Gruppendiskussionen um die Frage, ob Musik Gefühle verändern kann. Hier wurde mehrfach die gruselige Musik von Horrorfilmen genannt.

Auffällig ist an den berichteten fernsehvermittelten Höraktivitäten die häufige Thematisierung der Musikvideoclip-Sender VIVA und MTV. Sie hat ihre Ursache in erster Linie darin, dass wir in unserem Interviewleitfaden direkt danach gefragt haben. Bei genauerer Betrachtung der Antworten stellt sich jedoch heraus, dass sie für die Kinder keine große Bedeutung besitzen. Viele Kinder schalten nur zufällig in die Musiksender hinein und verbleiben nur dort, wenn gerade nichts Besseres kommt. Beverly bildet dabei eher eine Ausnahme, wenngleich auch ihr Interesse nicht ganz eindeutig ist:

I: Ähm, guckst du auch Musik-Clips? Also so was wie auf MTV oder auf VIVA läuft?

B: Mhm. VIVA. Auf VIVA gucke ich meistens immer. Weil ich aber, na ja manchmal, ich weiß nicht, ich kenne im Moment gerade nicht VIVA. Ich weiß jetzt nicht auf welcher Nummer das ist, weil, wir sind ja jetzt umgezogen, jetzt. Da ist alles anders.

I: Ja, das muss man erst einprogrammieren.

B: Mhm. Vielleicht haben wir auch gar nicht VIVA. Aber, ähm, wo wir in Himmelsthür gewohnt haben, da habe ich meistens immer VIVA geguckt. Aber hier gucke ich jetzt nicht mehr VIVA, sondern immer MTV. Weil das kriege ich jetzt hier. Ist auch gut.

I: Und wie oft guckst du das?

B: Üff, wenn ich immer gerade, wenn gerade nichts im Fernsehen kommt, dann mache ich, dann schalte ich immer gleich MTV an, und dann gucke ich, was es da gibt. Wenn 's nur langweilige Musik gibt, dann schalte ich immer aus und dann mache ich was anderes.
(Beverly, KI 1258)

Etwas anders sieht das Verhalten der Kinder in Bezug auf Musiksendungen anderer Fernsehsender aus. Vielleicht sind es die klaren Strukturen und die deutschsprachige Moderation, die die Übertragungen von Musikshows und Preisverleihungen so attraktiv machen. Für manche Kinder stellen diese TV-Ereignisse wichtige Termine dar, die sie nur ungern verpassen. Insbesondere die Mini-Playback-Show hat hier einen hohen Status (vgl. auch Tanzaktivitäten in Kapitel 6.8).

I: Und die Mini-Playback-Show guckst du auch, wenn die kommt?

E: Ja. Die gucke ich am Dienstag immer.

I: Ja. Und du guckst immer in die Fernsehzeitung bevor du den Fernseher anmachst, oder wie?

E: Nein. Ich weiß schon, wann die immer so anfängt. Also die Mini-Playback-Show ist 15 nach 8, also 20.15 Uhr, und dann, ähh, gucke ich noch Trickfilme, Arielle ist 6.55 Uhr und, dings, und Sailormoon ist um 3 Uhr.
(Esra, KI 943)

I: Auf was für Konzerte würdest du denn gern mal gehen?

N: Auf irgendeins, wo verschiedene Leute Lieder, nicht immer nur von denselben Lieder hören. Das macht bestimmt auch keinen Spaß.

[...]

I: Also dann lieber gleich auf so'n Festival oder so was, wo ganz viele sind?

N: Ja, das zeigen se meistens manchmal im Fernsehen. Heut kommt auch wieder eins. Heut kommt Echo 2000. Das wollen wir auch gucken. Wenn wir dürfen. Aber ich glaub nicht, dass ich darf, weil ich ja morgen Angeln fahre. Weil ich ja morgen schon um 5 Uhr aufstehen muss.

[...]

I: Ja. Ähm, aber es wär jetzt nicht so, dass du sagst: ich will lieber das gucken und dann lieber morgen nicht Angeln gehen?

N: Nöö. Meistens will ich das gucken und dann doch, ähm, dann trotzdem Angeln gehen.

(Nine, KI 2266)

Nine gibt dem Angeln mit dem Vater Vorrang. Trotz aller Begeisterung für musikalische Medienereignisse scheinen sie nicht so viel Bedeutung zu besitzen, dass auf praktische Erlebnisse verzichtet wird.

Nur am Rande sei erwähnt, dass das Bewusstsein für die „Echtheit“ der gesendeten Inhalte und für die Unterscheidung zwischen „live“ und „aufgezeichnet“ sowie die Kompetenzen im Durchschauen medientechnischer Tricks u. ä. bei den Kindern sehr unterschiedlich ausgeprägt sind. So vermuteten beispielsweise einige Kinder der Grundschule Nord, dass die in der „Mini-Playback-Show“ auftretenden Kinder nicht zur Musik der Stars, sondern zu ihrem eigenen Gesang, der vorher aufgenommen wurde, Mundbewegungen machen. Für Bilal war es darüber hinaus ein Rätsel, wie sich die Kinder in dieser

Sendung innerhalb weniger Sekunden zum Star verwandeln können; als er hörte, dass hierfür das vorher aufgezeichnete Material einfach geschnitten wird, war er sichtlich enttäuscht. Medienpädagogische Begleitung durch die Eltern oder die Schule scheint insbesondere bei komplexen Show-Formaten nötig zu sein, bei denen Transparenz, Live-Erlebnis und Realitätsnähe vorgegaukelt werden, wie z. B. bei der so populären Serie „Popstars“, in der sich Kandidaten einem Casting zum Popstar unterziehen.

In einigen Interviewabschnitten wird deutlich, dass die Kinder mediale Erlebnisse als Ersatz für reale Begegnungen begreifen. So wurde auf Fragen nach Begegnungen mit musizierenden Menschen gelegentlich mit der Schilderung von Medienerfahrungen geantwortet:

I: Und habt ihr sonst schon mal, wenn's jetzt nicht im Konzert war, habt ihr sonst schon mal Leute gesehen, wenn die Musik machen?

M: Ja.

B: Ich auch!

I: Wo hast du denn schon mal Leute gesehen?

B: Im Fernsehen.

H: Ich auch. Auf MTV.

B: Ich immer auf ViVi. Oder auf tm3.

I: ViVi? (schmunzelt) Aha. Und Jessica? Du hast auch schon mal Leute gesehen ...?

J: Auf MTV, im Fernsehen.

H: Ich auch, auf VIVA.

(Mario, Beverly, Hanno, Jessica, GI 415)

Eine Erklärung für die geringe Differenzierung zwischen medialen und tatsächlichen Erlebnissen mag sein, dass den Kindern keine direkten Begegnungen mit Musikern einfallen und sie daher zwangsläufig auf die Medienerfahrungen zurückgreifen müssen. Ebenso wahrscheinlich ist jedoch, dass ihnen mediale Begegnungen gleichwertig erscheinen. So gut es ist, dass das Fernsehen Erfahrungen ermöglicht, die den Kindern ansonsten vielleicht verschlossen geblieben wären, wie z. B. das Beobachten von Instrumentalisten aus der Nähe und das Kennenlernen verschiedener Musikstile, Interpreten und Musikprodukte, so kann es auch als problematisch betrachtet werden, wenn diese Begegnungen „für wahr“ genommen werden. Das Bild der Kinder von der Musikwelt wird vermutlich in hohem Maße durch die medialen Erlebnisse geformt, was – je nach Darstellungsweise – zu realistischen oder zu fragwürdigen Konzepten führen kann.

Durch das zufällige Umerschalten zwischen den Fernsehsendern werden die Kinder gelegentlich mit Musik konfrontiert, die sie sich bewusst niemals ausgewählt hätten:

G: Wenn ich mal gerade, wenn jetzt mal anschalte und dann, dann habe ich gerade die Programme an, und dann singen die da manchmal diese Opern. Ey Mann, das hört sich so doof an. Wenn die dann immer so hoch singen.

I: Und das guckt sich dann deine Mama an?

G: Nee. Die guckt sich doch keine Opern an. Schrecklich. Das wäre schrecklich. Dann würde ich sofort ausziehen.

I: (lacht) Was guckt sich deine Mama an?

G: Also, weiß ich gar nicht. Auf jeden Fall so Musiksendungen, also wo die jetzt so, ich weiß nicht mehr wie die heißen, aber irgendwie singen die da. Manchmal ein langsames Lied, dann schnelle, dann langsam, dann schneller, und dann irgendwie hören se sich manchmal 'n bißchen Plem-Plem an und manchmal eigentlich ganz gut.

(Gina, KI 1212)

An Ginas Reaktionen zeigt sich jedoch, dass die Offenheit für die Entdeckung von Neuem nur gering ist. Ist sie dagegen gezwungen, bei einer Musiksendung zu verweilen, da die Mutter sich dafür interessiert, kommt sie zu dem Schluss, dass manche Lieder „eigentlich ganz gut“ klingen. Es zeigt sich, dass Kinder sich vor allem dann für eine neue ungewohnte Musik öffnen, wenn eine Anbindung an diese Musik über vertraute Personen besteht.

Zuhören beim Singen vertrauter Personen

Von den insgesamt $n = 110$ Höraktivitäten ohne Medienbeteiligung (vgl. Kapitel 6.4.2.2) handelt rund ein Viertel vom Singen vertrauter Personen ($n = 23$). Damit haben die Kinder weitaus seltener vom Zuhören beim Singen als vom eigenen Singen berichtet (vgl. Kapitel 6.7). Eine erste Gruppe solcher Situationen des Zuhörens beim Singen bildet das gezielte Vorsingen für die Kinder. Dies geschieht in erster Linie im familialen Umfeld, und zwar zum Geburtstag (Marina, Esra) oder abends am Bett zum Einschlafen. Während Letzteres bei manchen Kindern auf die frühe Kindheit beschränkt war (Felicitas, Sabine, Christian), ist für andere das Schlaflied ein bis heute zumindest gelegentlich durchgeführtes Ritual (Annika, Christos, Stina).

I: Aber irgendwie jetzt so Schlaflieder singen oder so was, macht das deine Mutter?

C: Ja, aber nur aus Spaß. Also nicht so richtige Kinderlieder. Dann sagt sie, ich nenne meinen Bruder ja immer Blume, ne. Und dann macht sie dann so'n Quatsch: „Meine Blume ist ein Käfer und trinkt zu viel Kakao“ -. So.

I: Dann denkt se sich was aus, sozusagen?

C: Ja. Da lachen wir uns manchmal voll schlapp.

(Christos, KI 1341)

Christos schildert, dass seine Mutter spontan Liedtexte umdichtet und dabei Tageserlebnisse aufgreift und verarbeitet (vgl. auch Kapitel 6.7.3.3). Während er recht stolz auf diese Aktivität zu sein scheint, ist Stina die Tatsache, dass sie manchmal Gute-Nacht-Lieder vorgesungen bekommt, eher peinlich. Wir haben davon nur durch ihre Mutter erfahren, denn sie selbst hatte im Interview unsere Frage danach verneint und später ihrer Mutter diese von ihr als „Lüge“ empfundene Aussage „gebeichtet“. Offenbar hatte sie die Befürchtung, damit irgendwelchen Erwartungen nicht zu entsprechen.

In anderen Fällen kommt es vor, dass Familienangehörige mehr oder weniger für sich selbst singen, ohne dass dabei ein Vorsingen intendiert ist. So singt beispielsweise die Schwester Weihnachtslieder

(Hanno), die Oma Kirchenlieder (Annika), der Vater übt Lieder zur Gitarre (Felicitas), der kleine Bruder singt sich selbst in den Schlaf (Sabine), und insbesondere die südländischen Väter scheinen manchmal einfach „so aus dem Kopf“ Lieder laut vor sich hin zu singen (Esra, Christos, Bilal):

E: Mein Vater hat auch ganz viel mit Musik zu tun. Der singt jeden Tag türkische Lieder.

Einfach so.

I: Und macht er dabei was anderes?

E: M-m. Wenn ihm langweilig ist, setzt er sich hin, singt uns Lieder vor.

(Esra, GI 906)

Auffällig ist, dass die Mütter überwiegend als Sängerinnen pädagogischen Liedguts geschildert werden (Kinderlieder), während die Väter unabhängig von Zuhörern ihren eigenen Bedürfnissen entsprechend „drauflos“ singen.

Berichte vom Zuhören beim Singen im schulischen Zusammenhang liegen nur von den Kindern der Grundschule Nord vor. Sie ist die einzige der beteiligten Schulen, in der das zensierte Vorsingen vor der Klasse noch nicht abgeschafft wurde.

In einigen der geschilderten Episoden gibt es Hinweise darauf, dass die Kinder mitunter sehr genau zuhören, wenn andere singen. Für Ariane ist beispielsweise der Vergleich zwischen dem Gesang ihrer Schulkameraden und dem tatsächlichen Verlauf des von ihnen gesungenen Popsongs von Interesse:

A: Dann singen sie das, und wenn ich das einmal im Radio höre -. Die beschwerten sich gegenseitig immer, die Jungs, dass es falsch ist. Und dann habe ich das erst einmal gehört, und dann habe ich festgestellt, dass beide es falsch gesungen haben.

(Ariane, KI 2191)

In einem anderen Beispiel bemerkt Bilal beim schulischen Vorsingen, dass sich Rons Stimme verändert hat, und Hanno fällt auf, dass seine Familienmitglieder immer dann bei Medienmusik mitsingen, wenn eine Stelle in einem Lied kommt, die ihnen besonders gut gefällt. Vermutlich gibt es zahlreiche weitere solcher Wahrnehmungen der Kinder, die jedoch nicht verbalisiert wurden.

Zuhören beim Musizieren vertrauter Personen

Zum Zuhören beim Musizieren vertrauter Personen existieren im Interviewmaterial $n = 32$ Berichte von 15 Kindern. Meist werden darin die musizierenden Personen und die von ihnen gespielten Instrumente genannt. Die Kinder erzählen von ihren Müttern (5x), Vätern (4x), Opas, Lehrern, Freundinnen (je 3x), Schwestern, Cousins, Klassenkameraden (je 2x), Freunden, Cousins und Pastoren (je 1x). Diese Personen spielen die Instrumente Gitarre (11x), Blockflöte (8x), Klavier (4x), Keyboard (3x), Klarinette, Geige (je 2x), Mundharmonika, Querflöte, Saxofon, Tuba, Zass, Panflöte und Schlagzeug (je 1x). Wie im Abschnitt „Zuhören beim Singen“, so gibt es auch hier die beiden grundsätzlichen Varianten, dass

entweder den Kindern gezielt etwas vorgespielt wird oder dass sie nebenbei Zeugen von Musizieraktivitäten werden.

Zur ersten Gruppe gehören beispielsweise die Fälle, in denen den Kindern bewusst etwas auf den Musikinstrumenten gezeigt wird, damit sie es kennen lernen und danach selbst ausprobieren können.

I: Und hast du mal überlegt, noch irgend ein anderes Instrument zu machen?

N: Jo, Gitarre spielen. Aber das lerne ich ja so auch von meinem Opa.

I: Dein Opa bringt dir Gitarre bei?

N: Ja, der spielt auch Gitarre. Der hat mir dann auch ein paar Lieder vorgespielt, und dann wollte ich das auch mal lernen. Ja.

(Nine, KI 1424)

Wie Nine von ihrem Opa, so hat auch Christos von der Mutter eines Freundes gezeigt bekommen, wie man Gitarre spielt, und Stina hat sich von ihrer Freundin den Umgang mit der Querflöte demonstrieren lassen.

Eine andere Form des Zeigens liegt vor, wenn es nicht um das Instrument, sondern um ein bestimmtes Lied geht, das vermittelt werden soll. Arianes Mutter unterstützt ihre Tochter beispielsweise beim Üben, indem sie ihr das Stück zunächst selbst am Klavier vorspielt und ihr damit einen ersten Höreindruck verschafft. Der Musiklehrer von Felicitas spielt den Kindern auf seiner Gitarre Melodien vor, die sie dann erraten müssen.

In einer dritten Gestalt findet eine bewusste Beteiligung der Kinder statt, wenn ihnen die Personen ihres Umfeldes vorführen, was sie auf ihren Instrumenten können. So muss sich beispielsweise Cindy jede Woche von ihrer Cousine zeigen lassen, wie gut die Cousine Blockflöte spielt, und Annikas Cousins und Cousins werden von den Erwachsenen gelegentlich aufgefordert, Annika etwas vorzuspielen, damit – dies ist aus dem Elterninterview bekannt – bei Annika ebenfalls der Wunsch erwacht, Instrumentalunterricht zu nehmen. Darüber hinaus berichten mehrere Kinder, dass ihre Mütter auf den alten Blockflöten ihrer Kindheit gespielt haben, zum Teil um ihre Kinder dafür zu begeistern (Hanno, Christos, Jessica, Beverly).

I: Hast du deine Mutter denn schon mal [Blockflöte] spielen gehört? Jetzt bevor du sie kaputt gemacht hast?

H: Ähm, einmal ganz kurz, da hat se so, hat se wohl 'n bisschen noch mal versucht, ob se das noch konnte oder so. So'n paar Lieder. So Hänschen klein oder so hat se uns vorgespielt.

(Hanno, KI 1371)

Frei von jeglichen pädagogischen Interessen sind dagegen Situationen, in denen die Personen des privaten Umfeldes aus eigener Freude heraus Musikinstrumente spielen, unabhängig davon, ob das Kind zuhört. Je nach instrumentalen Fähigkeiten reichen die Aktivitäten der musizierenden Personen

vom Ausprobieren der Instrumente (Cindy, Hanno), über das Üben (Ariane, Mario) bis hin zum Praktizieren von Hausmusik (Esra, Ariane, Bilal, Mario). Letzteres kommt immerhin in vier Familien vor.

I: Und wie ist das so mit deinen Eltern? Kommen die hier auch rein und singen dir ein Schlaflied? Kennst du das?

B: Nee, aber wenn ich ins Bett gehe, da spielt mein Vater Keyboard und meine Mutter singt dann immer.

I: Wie, jeden Abend? Oder nur manchmal?

B: Manchmal. Und dann geh ich im Schlafanzug noch ins Wohnzimmer und hör mir das an.

I: Und dann schleichst du hier rüber und gehst ins Bett?

B: Ja.

I: Das klingt ja gemütlich.

(Bilal, KI 388)

Im Gegensatz dazu behaupten die Mädchen Jessica und Beverly von sich, noch nie in ihrem ganzen Leben jemanden live musizieren gesehen zu haben. Damit ist den Kindern eine sehr intensive Form musikalischen Erlebens bisher unbekannt geblieben.

Musikhören im Rahmen von Live-Aufführungen

18 der befragten Kinder hatten in ihrem Leben bereits einmal oder mehrfach das Glück, nicht nur über die Medien Zeugen von professionell dargebotener Musik zu werden, sondern in $n = 51$ Situationen singende und musizierende Menschen live im Rahmen von Aufführungen zu hören. Die Kinder schilderten Live-Erlebnisse aus folgenden Bereichen:

- Veranstaltungen im kirchlichen Zusammenhang (9x)
- Open Air-Veranstaltungen (8x)
- Familienfeiern (7x)
- Straßenmusik (6x)
- Kindertheater (6x)
- Oper und Ballett (5x)
- Pop-Konzerte (4x)
- Klassische Konzerte (2x)
- Feste in Vereinen (2x)
- Musicals (1x)
- Schulaufführungen (1x)

Daneben existieren einige wenige Erlebnisschilderungen, die nicht eindeutig zugeordnet werden können, da die Kinder sich nur dunkel an diese Erlebnisse erinnern oder den Oberbegriff für diese Art von Konzerten nicht wissen:

I: Geht deine Mutter denn manchmal abends in ein Konzert?
 F: Ja. Das hat sie früher manchmal gemacht. Manchmal bin ich auch mitgekommen, und manchmal musste ich natürlich hier bleiben.
 I: Und in was für'n Konzert bist du denn mitgegangen?
 F: Weiß nicht genau wie das heißt.
 I: Ja, waren da jetzt so ganz viele Instrumente oder war das mehr so 'ne Band, oder ...
 F: 'Ne Band kann man nicht sagen.
 I: Weißt du noch, ob da gesungen wurde oder Instrumente gespielt?
 F: Ja, da wurde gesungen. Da waren zwei Männer, die haben immer komische Lieder gesungen.
 I: Ah ja. So mit Gitarrenbegleitung oder Keyboard?
 F: Nö. Da haben sie immer solche merkwürdigen Schlaginstrumente gespielt. Da haben die alle möglichen Lieder gesungen. Aber ich glaub nicht, dass die das selbst gemacht haben. Ich glaub, da haben die einfach nur so getan.
 (Felicitas, KI 1998)

Die wenigen Informationen, die Felicitas hier gibt, lassen kaum eine Einordnung zu. Das Beispiel zeigt jedoch, wie unkonventionell Kinder mitunter wahrnehmen. Es erfordert einen Lernprozess, ehe sie in der Lage sind, verschiedene Arten von Musikdarbietungen unterscheiden und die dafür relevanten Kriterien (Veranstaltungsort, Art der Musik, Anzahl der Musiker, Instrumente usw.) benennen zu können.

Um die genannten Veranstaltungen besuchen zu können, sind Kinder in hohem Maße auf die Initiative Erwachsener angewiesen. Selbst für das Erleben von Open Air-Veranstaltungen und Begegnungen mit Straßenmusikern spielt eine Rolle, in welchem Maße sich Eltern und Kinder an öffentlichen Orten aufhalten bzw. diese gezielt aufsuchen. Selbstinitiiertes Hören öffentlicher Musikdarbietungen ist nur jenen Kindern möglich, die in der Innenstadt leben (z. B. Kinder der Friesenschule) oder die – vielleicht aufgrund mangelnder familialer Anregung – bereits gelernt haben, eigenständig die kulturellen Angebote ihrer Umgebung wahrzunehmen: So schildert beispielsweise Sabine, auch ohne Eltern und Lehrerin alljährlich ein türkisches Fest zu besuchen, das im Schulgebäude stattfindet.

I: Und ihr guckt euch das dann immer mit an, wenn die [türkischen Kinder] einen Auftritt haben?
 S: Ja, ich bin jedes Mal da.
 I: Aha. Und gefällt dir das?
 S: Ja.
 B: Aber die versteht wohl nichts.
 S: Nee.
 I: Ach. Und du bist da, weil ihr befreundet seid, oder warum?
 S: Ich gehe mit ihnen in eine Klasse. Und auch so.
 B: Wer will kann kommen.
 (Sabine und Bilal, GI 506)

Für ein 10-jähriges Mädchen ist es beachtlich, dass es einer solch offenen Einladung einer fremden Kultur in Eigeninitiative folgt.

Im kirchlichen Zusammenhang, in dem die Kinder am häufigsten Live-Erlebnissen haben, hören sie Chorgesang (Daniel, Sabine, Beverly) und Orgelspiel (Felicitas, Sabine, Christian), aber auch Gitarrenmusik (Christian), Rockkonzerte (Daniel) und Musicals (Mario). Vielleicht stellt die Kirche in unserer weitgehend säkularisierten Welt doch noch eine wichtige – wenn auch weitgehend aus dem Blick geratene – zumindest musikalische Sozialisationsinstanz dar. Unklar ist, ob die mehrfache Nennung von Live-Erlebnissen in Kirchen eine objektive Häufigkeit solcher Erlebnisse abbildet oder ob sich hierin vielmehr zeigt, wie intensiv musikalische Darbietungen erlebt und erinnert werden, wenn sie in besonderen Räumlichkeiten und Situationen stattfinden.

I: Ja, und warst du mal auf so Hochzeiten oder anderen großen Feiern, wo auch was mit Musik gemacht wird?

C: Als ich kleiner war, da war bei Simone und Heiko, da war ich glaube ich auch mit. Also da waren alle Verwandtschaften schon da, und da haben se dann auch Musik, also Lieder ein bisschen -.

I: Manchmal ist ja da so 'n richtiger Musiker da, der zum Tanz aufspielt, nech? Also auch mit'm Keyboard zum Beispiel oder 'ner Orgel.

C: Ja. Orgel war da glaube ich auch. Und letztens ist mein kleiner Cousin, von denen eben, die gehochzeitet haben, da ist mein kleiner Cousin gestorben, und da hatten se zwei Gitarrenspieler anganiert [engagiert] und die haben You are my Sunshine gespielt. Ja, weil er hat sich, das hat sie ihm immer vorgesungen und so.

I: Wie alt war der?

C: Fünf.

I: Oh, das war ja bestimmt ganz schön traurig, was?

C: Da waren auch sehr viele, über 60, 70 Leute waren schon da.

I: Mhm, und das war auf der Trauerfeier, wo die das dann gesungen haben?

C: Ja. Und eben noch andere Lieder, die er gemocht hat.

(Christian, KI 1540)

Auch die Verbindung mit tiefen Gefühlszuständen wie z. B. Trauer, denen in der Kirche Raum gegeben wird, mag die dort stattfindenden musikalischen Hörerlebnisse intensivieren.

Vergleichsweise häufig wurden von den Kindern Open Airs und Straßenmusik genannt. Die Teilnahme an diesen Darbietungsformen ist unkompliziert und kann ohne organisatorischen oder finanziellen Aufwand realisiert werden oder geschieht einfach zufällig. Im Gegensatz zum Konzertbesuch bietet sich den Kindern hier zudem die Möglichkeit, jederzeit „aussteigen“ und Nebenaktivitäten aufnehmen zu können. Im Einzelnen nannten die Kinder Stadtfeste (Bilal, Arne), Kinderfeste (Gina, Felicitas), ein Jazzfestival (Ariane), ein Freiluft-Kurkonzert (Cindy), Musiker auf einem Spielplatz in Griechenland (Marina), Instrumentalensembles auf dem Weihnachtsmarkt (Arne), einen Alphornspieler an einem Rodelberg (Stina), mehrere Sänger in der Fußgängerzone (Beverly), einen Alleinunterhalter in einem Kaufhaus (Ron) und afrikanische Trommler im Park (Sabine).

Auffällig ist, dass die Berichte über Straßenmusik-Erlebnisse meist detailliertere Informationen über Musik, Musiker und Instrumente enthalten als die Berichte über Open Airs. Die Ursache dafür liegt

möglicherweise darin, dass Erstgenannte eine Betrachtung aus der Nähe ermöglichen. Tatsächlich ist bei den Berichten über Open Airs ein gemeinsames Merkmal darin zu finden, dass die Kinder stark mit den Rahmenbedingungen dieser Ereignisse beschäftigt sind. So schildert beispielsweise Ariane ein Jazzfestival bei Regen, Arne ein Stadtfest mit großem Gedränge und Gina ein Kinderfest, bei dem sie ihre Mutter mehrfach verloren hat:

I: Und, ähm, du hast im Interview gesagt, du wärst auf dem Fest gewesen auf der Jo-Wiese. Warst du da mit deiner Mutter?

G: Mhm. Nur da haben wir uns andauernd verloren. Also ich wollte so nach vorne zu der Musik, und Mama stand da, und dann bin ich zurückgegangen, und Mama stand, ich hab Mama nicht mehr gesehen. Dann bin ich woanders hingelaufen, dann habe ich se nicht mehr gefunden, und dann habe ich der Bademeisterin Bescheid gesagt. Die hat das dann immer ausgerufen. Dann ist Mama zu dieser Riesen-Cola-Flasche gekommen und hat mich dann abgeholt. Und dann sind wir nochmal da vorne hingegangen und haben uns das angeguckt, und dann woanders hin, und dann ist Mama da wie angewurzelt stehen geblieben und mir nicht mehr davongelaufen. Dann ist Mama da angewurzelt stehen geblieben, ich komme zurück: Wo ist Mama?

I: Hast du se wieder nicht gesehen?

G: Ja. Und die stand da wie angewurzelt.

I: Und dann bist du nochmal zur Bademeisterin gegangen?

G: Ja.

I: Wirklich?

G: Ja. Und dann bin ich, dann hat se mich abgeholt und dann sind wir auch nach Hause gegangen.

(Gina, KI 1150)

Kindern fällt es schwer, mit den Bedingungen von Großveranstaltungen zurecht zu kommen. Gerade bei Erstbesuchen liegt daher die gesamte Aufmerksamkeit auf außermusikalischen Aspekten. In etwas anderer Form findet man dies auch bei Rons Erlebnis im Kaufhaus:

R: In Köln, wir waren ja auch in Köln. Da war es auch ganz schön. Da waren wir dann da im Kaufhaus. Mitten im Kaufhaus ist dann da so 'ne richtige Bühne, und dann machen se da richtig Musik und singen se und alles. Das kann man sich gar nicht vorstellen. Das muss man erst sehen. Das glaubt keiner. Da muss man, da ist richtig im Dings, im Kaufhaus ist da richtig so in der Mitte, dann gibt es da noch so 'nen Tresen, wo dann Bier ausgeschenkt wird mit Gläsern und alles. Das kann man sich gar nicht vorstellen. In einem Kaufhaus.

I: Mhm. Und da trat ne ganze Gruppe auf?

R: Der war alleine. Der hat, ähm, dann so, manchmal hat der ein Lied gesungen, und dann hat der so was erzählt, so Witze und so.

(Ron, KI 2028)

Ron ist so fasziniert vom Ambiente des Kaufhauses, dass sein Bericht kaum etwas anderem gilt. Andere Kinder heben bei ihren Berichten über Konzertbesuche beispielsweise die späte Uhrzeit, d. h. ihre Müdigkeit (Arne) und das Aufbleiben-Dürfen (Cindy, Mario), hervor. Marina erzählt, dass sie nur zehn Minuten auf einem Konzert war und dann keine Lust mehr hatte. Die Mutter erläuterte später, dass

Marina damals aufgrund von Sauerstoffmangel in Ohnmacht gefallen war und vom Roten Kreuz betreut wurde bis die Veranstaltung zu Ende war.

Den am dritthäufigsten vorkommenden Bereich stellen die Live-Aufführungen im Rahmen von Familienfeiern wie z. B. Hochzeiten, Geburtstagen und Silvester dar. Die Palette der Interpreten, die den Kindern dort begegnet, reicht vom Alleinunterhalter (Marina, Christian) bis hin zu mehrköpfigen Bands (Gina, Esra):

E: Und dann sind wir auch noch auf die Hochzeit gegangen, von meinem Vater der Freund.

I: Mhm. Und da war auch Tanz und Musik?

E: Ja. Tanz und Musik, aber richtige Musik.

I: Ja. Und wer hat da Musik gemacht? Weißt du das noch?

E: Das waren so, weiß ich nicht, die sind so, das sind solche Männer, die geben immer so Geld, und die kommen für die, Musik machen und so, singen.

I: Nochmal. Wer gibt Geld?

E: Die, die das machen, die also, die Hochzeit haben und so, geben Geld, und sie kommen.

I: Ach so. Du meinst, die machen das für Bezahlung?

E: Ja. Die machen das für Bezahlung. Bei meinem Bruders Beschneidungsfest, da haben se so türkische Musik gesungen. Die ich auch mag und so. Eine Musik mag ich, das ist von == [türkischer Name], == [türkischer Titel] singt der, und das wollten wir bei meinem Bruders Beschneidungsfest, dass die das singen, und dann haben die das auch gemacht für uns.

(Esra, KI 550)

Esra ist es wichtig zu betonen, dass es auf der Hochzeit „richtige“ Musik gab, was vermutlich so viel wie „professionelle live dargebotene Musik“ und „keine Medienmusik“ heißt. Darüber hinaus hebt sie die Bezahlung der Musiker und die Möglichkeit des Liederwunschs hervor. Es ist wahrscheinlich, dass Kinder im Rahmen der Vorbereitung von Familienfesten erstmals mit der organisatorischen Seite professioneller Musikereignisse in Berührung kommen.

Die Berichte von Musiktheater- und Konzertbesuchen machen nur etwa ein Drittel der Höraktivitäten im Rahmen von Live-Aufführungen aus. Gäbe es die Schule als Initiator von Opern- und Kindertheater-Besuchen nicht, so hätte sich der Anteil sogar auf weniger als ein Viertel verringert. Die Initiativen aus dem privaten Umfeld, die Kinder mit solchen Veranstaltungen vertraut zu machen, sind offenbar gering. Ob dies an mangelndem Interesse, fehlendem Angebot oder zu geringen finanziellen Ressourcen liegt, kann hier nicht beantwortet werden.

Einzig die Kinder Arne, Stina und Ariane sind bisher von ihren Eltern zu Veranstaltungen wie Opern, Ballett, Kindertheater, klassischen Konzerten und Musicals mitgenommen worden. Sowohl die Menge als auch die Art der von den Eltern ausgewählten Veranstaltungen differenziert in hohem Maße zwischen Familien aus dem bürgerlichen Milieu und Familien der Mittelschicht.

Bezieht man die von der Schule initiierten Aktivitäten ein, so waren die Kinder in den Opern „Hänsel und Gretel“ (Stina, Christian, Daniel, Nine), im Ballett „Schwanenteich“ (Stina, sie meint eigentlich „Schwanensee“) und in einer „Streichinstrumente-Lieder-Nacht“ von Studierenden der Musikhochschule Hannover (Arne). Allerdings konnte keines der Kinder eine besondere Begeisterung für die dort erklingende Musik aufbringen:

C: Da haben wir Hänsel und Gretel geguckt, das Weihnachtsmärchen.

I: Und wie war das für dich?

C: Also ich fand das o.k. Also nur, ähm, eine Oper würde ich mir zwar nicht so gerne nochmal angucken, aber das war o.k.

I: Mhm. Ist ja ein bisschen andere Musik als du normalerweise hörst, ne.

C: Ja, weil da singen sie mehr so höher und so. Aber es ging dann auch. Man muss es erst, ähh, mein Lehrer hatte auch diese Musik mal mitgebracht in die Klasse. Der hatte so 'ne CD, und die hat er dann mal gezeigt.

I: Aha. Und wie habt ihr darauf reagiert?

C: Naja, alle: Scheußlich und so. Aber es ging.

(Christian, KI 1968)

Bei den Kindertheaterstücken erzählten die Kinder vom „Sams“ (Arne, Marina, Stina), den „Verzauberten Brüdern“ (Stina), dem „Räuber Hotzenplotz“ (Christos) und „Rumpelstilzchen“ (Mario, Jessica). Schwerpunkte in diesen Erzählungen war jedoch weniger die Musik, sondern vor allem die lustigen Stellen und die Mitmach-Aktionen.

Was Pop-Konzerte betrifft, so konnten nur wenige Kinder Erfahrungen aufweisen: Cindy hat eine ZDF-Hitparade besucht, Bilal war auf einem Musikfestival in der Türkei, und Marina war auf einem Popcorn-Live-Konzert, von dem sie aufgrund ihrer Ohnmacht aber nicht viel mitbekommen hat (siehe oben). Sabine berichtete darüber hinaus von Konzerten von Tic-Tac-Toe und den Back-Street-Boys:

I: Und die Schlümpfe. Die hört dein Vater auch, oder nur du?

R: Nee, nur ich.

B und R: (singen nach) Ich bin klein, ihr seid groß ...

S: Ich war schon beim Konzert.

I: Ähm, du warst schon beim Konzert? Aha. Hört mal zu, was die Sabine auf'm Konzert erlebt hat.

S: Hach, war immer laut.

R: Wo warst du denn?

S: Bei Tic-Tac-Toe.

B: Ich find dich scheiße.

S: Und einmal bei Back-Street-Boys.

I: Wie, zweimal warst du schon auf'm Konzert?

S: Mit meiner Schwester und mit meinem Vater und einmal mit meiner Schwester und mit meiner Mutter.

B: Viermal? Tic-Tac-Toe, haben die da auch gesungen Ich find dich scheiße?

S: Nein, zweimal. Ja.

R: Vielleicht fanden die uns ja alle scheiße (kichert).

(Ron, Bilal, Sabine, GI 1079)

Im Interview mit Sabines Eltern stellte sich heraus, dass das Mädchen beide Konzerterlebnisse frei erfunden hatte. Die Frage ist, warum Sabine diese Behauptung überhaupt und so unvermittelt in das Gruppengespräch einbringt. Ähnlich wie bei Stinas falscher Aussage, keine Gute-Nacht-Lieder mehr gesungen zu bekommen (vgl. Abschnitt Zuhören beim Singen vertrauter Personen), spielt sicher auch hier der Wunsch eine Rolle, vor ihren Klassenkameraden oder vor uns als Interviewern ein bestimmtes Bild von sich präsentieren zu wollen. In Sabines Wertesystem stellt es offenbar eine Aufwertung ihrer Person dar, wenn sie die beliebten Bands live gesehen hat. Konzerterlebnisse dienen hier also nicht nur dem musikalischen Genuss und der Freude, sondern werden möglicherweise – ähnlich wie Kleidung – als Bestandteil der eigenen Identität aufgefasst. Mit den gemachten Erfahrungen wird die eigene Gruppenzugehörigkeit oder Einmaligkeit unterstrichen.

Vermutlich können insbesondere Veranstaltungen mit Künstlern, für die die Kinder schwärmen, diese Funktion erfüllen. Die Tatsache, dass man leibhaftig in die Nähe des berühmten Musikers tritt, verleiht dem Kind selbst einen gewissen Glanz. Bilal versucht, das Gefühl, das er dabei hat, in Worte zu fassen:

B: Da waren so, da waren so welche traurige Lieder auch mit dabei und Pop-Lieder, und das waren auch verschiedene berühmte Sänger da.

I: Aha. Und auch welche, die du kanntest?

B: Ja.

I: Ja. Und wie fandest du das?

B: Ja, eigentlich ganz gut. Wenn man berühmte Sänger sieht, ist das so 'n anderes Gefühl. So, ob man die noch nie gesehen hat.

I: Mhm. Was meinst du damit?

B: Wenn man die dann auf einmal sieht, möchte man ja ein Autogramm oder so was haben.

(Bilal, KI 943)

Ein Autogramm kann als materieller Beweis für den Moment der Teilhabe am Glanz dienen. Auch in Cindys Rückblick auf ihre Begegnung mit der Schlagersängerin Michelle zeigt sich, dass sie bereits ein Gefühl für den besonderen Wert eines Kontaktes mit einer prominenten Person entwickelt hat. Allerdings musste Cindy recht teuer für ihr Erlebnis bezahlen:

C: Ich habe drei Rex [Kuscheltier-Schäferhunde] vorher gehabt, also den großen, einen so großen noch (zeigt) und so 'n kleinen. Und den mittelgroßen habe ich Michelle gegeben. Den habe ich rausgerückt. Da war ich zwar ein bisschen traurig, dass er weg war, aber dafür habe ich ja auch ein Küsschen gekriegt.

(Cindy, KI 1900)

6.5.3.4 Mediales Musikhören ohne Nebenaktivitäten

Einen letzten Bereich von Höraktivitäten bilden jene $n = 44$ Hör-Situationen, in denen die Kinder parallel zum Hören keiner weiteren musikbezogenen oder außermusikalischen Nebentätigkeit nachgehen oder

sie nicht erwähnt haben, weil der Schwerpunkt ihrer Beschreibung auf den inneren Prozessen des Hörens lag. Entsprechende Episoden sind in der vorliegenden Auswertung als „gerichtetes Hören“ kodiert worden, auch wenn sich dagegen einwenden ließe, dass sowohl die Bewegungslosigkeit beim Hören als auch die Benennung innerer Prozesse noch keine Garantie für ein bewusstes oder musikzentriertes Zuhören ist. Allerdings ist es wahrscheinlich, dass Kinder, die sich zu Musik schweigend irgendwo hinsetzen oder hinlegen, ihre Aufmerksamkeit entweder der Musik widmen oder sich den durch sie ausgelösten Gedanken und Gefühlen hingeben. Das Erspüren der Wirkung von Musik stellt meines Erachtens eine besonders intensive Begegnung mit Musik dar, die eine Einordnung als „gerichtetes Hören“ durchaus rechtfertigt.

Die am häufigsten erwähnte Höraktivität dieser Art ist das Musikhören beim Einschlafen. Elf der befragten Kinder berichteten, dies zumindest gelegentlich zu praktizieren. Allerdings nannten sie einige Bedingungen dafür: In erster Linie spielt die Haltung der Eltern eine Rolle. Gina darf beim Einschlafen beispielsweise nur klassische Musik hören, Hanno und Esra sollen die Musik leise stellen, Stina und Cindy dürfen nur am Wochenende mit Musik einschlafen, und Mario muss vorher fragen und bekommt dann ein zeitliches Limit vorgegeben. Einige Kinder haben ein generelles Verbot, aber – ähnlich wie beim Musikhören während der Hausaufgaben (vgl. Musikhören bei den Hausaufgaben in Kapitel 6.5.3.1) – setzen sie sich häufig darüber hinweg (Daniel, Nine, Jessica):

I: Und hörst du oft auf'm Diskman?

N: Ja.

I: Gehst du denn damit spazieren, oder wie?

N: Ähh, ja. Und, ja abends, wenn ich im Bett liege, höre ich auch manchmal, heimlich. Weil es hört ja niemand.

I: Darf deine Mutter das nicht mitkriegen?

N: Nee, dann kriege ich immer Ärger.

I: Warum denn? Will die das nicht?

N: Nee, abends, dann dürfen wir halt noch bis 8 Uhr lesen oder Musik hören, und dann sollen wir halt schlafen. Ja.

I: Mhm. Machen das deine Schwestern auch, dass die heimlich hören?

N: Ja.

I: Und deine Mutter weiß davon gar nichts?

N: Nee. Die weiß davon nichts.

[...]

I: Und dann nimmst du den Diskman so unter die Bettdecke, oder wie?

N: Ja, unter die Bettdecke, damit's keiner sieht, und dann, wenn meine Mutter dann guckt, ob ich schon schlafe, ziehe ich ihn schnell raus, und dann lege ich's unter die Decke, und dann tue ich so, als ob ich schlafe. Ja.

(Nine, KI 662)

Walkman und Diskman wurden von mehreren Kindern als Medium für das abendliche Hören unter der Bettdecke genannt. Die Kinder der Grundschule Nord wiesen jedoch darauf hin, dass die geringe Spieldauer der Batterien dazu führt, dass viele Geräte regelmäßig für eine gewisse Zeit (bis zum

Batteriewechsel) nicht nutzbar sind. Einige Kinder verwenden ihren Walk- bzw. Diskman vor allem deshalb, weil sie ihr Schlafzimmer mit anderen Personen teilen, die nicht gestört werden sollen.

Unabhängig von der Meinung der Eltern besitzen die Kinder aber auch eigene Kriterien für den Gebrauch von Musik zum Einschlafen: Mario und Cindy hören beispielsweise nur dann, wenn sie mal nicht einschlafen können; mit Musik fällt es ihnen leichter. Ariane ist das Musikhören an Abenden wichtig, an denen sie gerade mal nicht lesen mag. Einige Kinder haben darüber hinaus Stellung zu der Frage bezogen, ob sich Hörspiele oder Musik besser zum Einschlafen eignen:

C: Nee, zum Schlafen, nee, da will ich, da höre ich keine Musik. Da höre ich auch mehr lieber so Geschichten.

I: Aha. Warum eigentlich?

C: Weiß ich jetzt nicht. Aber, weil früher habe ich auch immer noch andere Einschlafgeschichten gehört und von meinen Eltern und so, und ich habe früher ein bisschen mehr Bücher gelesen als ich es jetzt tue, und ähm, deswegen brauche ich auch mehr so Geschichten und schlafe auch besser ein.

(Christian, KI 1031)

Christian bevorzugt Hörspiele mit der Begründung, dass er aufgrund seiner Sozialisation an abendliche Geschichten gewöhnt ist. Jessica hält Musik für das eigene Einschlafen für nicht geeignet, da sie sie zu sehr aufmuntert:

I: Woran liegt das, dass du dann lieber ne Geschichte hörst als Musik?

J: Weil man da immer mitwippen muss oder man singt dann wieder im Kopf mit. Und dann kann man, dann ist man, dann liegt man da, dann liegt man auch irgendwann wach rum, dann nachts zum Beispiel.

(Jessica, KI 664)

Genau umgekehrt argumentierte Mario: Ihn aktiviert das Hören von Hörspielen. Er erzählte, dass er das Musikhören bevorzuge, da er sich bei Hörspielen so stark auf die Geschichte konzentrieren müsse, dass er dann nicht zum Einschlafen käme.

Die Empfindungen der Kinder zum Musikhören beim Einschlafen sind also individuell verschieden. Die Kinder versuchen, die elterlichen Vorgaben mit den eigenen Bedürfnissen zu koordinieren.

Höraktivitäten ohne Nebentätigkeiten finden aber auch tagsüber statt. Zehn Kinder beschrieben, dass sie sich beim Musikhören einfach nur auf ihr Bett, auf ein Sofa oder den Kinderzimmerfußboden legen. Gelegenheiten, zu denen so etwas geschieht, sind vor allem, wenn sie sich langweilen (Stina, Hanno), wenn sie sich – z. B. nach der Schule – ausruhen (Beverly) oder träumen wollen (Cindy, Marina), wenn sie sich krank fühlen (Jessica) oder wenn sie es sich selbst gemütlich machen möchten (Ron). Die Frage, ob die Kinder in solchen Momenten eine andere Musik bevorzugen als bei anderen Tätigkeiten, wurde unterschiedlich beantwortet. Einige Kinder hören ihre Lieblingsmusik in allen Lebenslagen,

andere besitzen eine extra Musik zum Entspannen, wie z. B. die „Regenbogenlieder von Greenpeace“ (Jessica) bzw. wählen aus dem ihnen zur Verfügung stehenden Repertoire ruhige Musik aus:

I: Ähm, wie ist das eigentlich, gibt's denn für verschiedene Tätigkeiten verschiedene Musik, die dann gut ist?

H: Manchmal.

M: Ich mache immer die gleiche an.

I: Du stellst immer die gleiche an.

H: Ja. Ich auch.

I: Aha. Und du?

B: Also, wenn ich aus der Schule komme, dann lege ich mich erst mal in's Bett, und dann höre ich irgendwie nicht so schnelle. Dann kann ich mich so richtig entspannen, so 'n bisschen.

I: Aha. Also dann hörst du eher langsame, um dich zu entspannen?

B: Jooaa. So wie Britney Spears und so.

(Hanno, Mario, Beverly, GI 2921)

Einige weitere Berichte handeln davon, wie Kinder in Gesellschaft von anderen Personen gerichtetes Musikhören praktizieren. Beverly erzählt beispielsweise sehr stolz davon, dass sie einmal mit ihrem 16-jährigen Onkel Walkman hören durfte:

I: Und gab's da [im Urlaub] auch Musik?

B: Da haben wir Musik angemacht. Torben, ähm, wenn wir, also dann hat er sich auch mal ins Bett gelegt und Walkman gehört und so, und dann durfte ich manchmal mithören abends, auch wenn wir schlafen sollten.

I: Du mit deinem Onkel zusammen?

B: Mhm, mit Torben.

I: Dann gibt er dir, hat er dir die Hälfte vom Walkman abgegeben, oder wie habt ihr das gemacht?

B: Ja, ähm, da gibt's ja immer diese die man in die Ohren steckt da, und dann ich die eine Seite und er die andere Seite.

(Beverly, KI 162)

Beverlys Mutter bestätigte später unseren Eindruck, dass dies für Beverly ein ganz besonderes Erlebnis war, da sie ihren Onkel sehr bewundert. Arne und Jessica schilderten, wie sie jeweils mit Freund oder Freundin Musik hören:

I: Und wenn ihr zusammen Musik hört, was hört ihr dann?

J: Wir schalten einfach irgendwelche Lieder an, und wenn die uns nicht gefallen, dann machen wir die einfach weg.

I: Also dann von den CDs?

J: Ja.

(Jessica, KI 795)

Die Beantwortung der Frage nach der gehörten Musik wurde von Jessica nicht mit der Nennung von Titeln beantwortet, sondern mit der Beschreibung der Vorgehensweise bei der Liedauswahl: offenbar entscheiden die Mädchen bei jedem beginnenden Lied, ob es ihnen gefällt und ob sich das Weiterhören

lohnt; falls nicht, so wird es übersprungen. Möglicherweise zeigt sich an diesem Beispiel, wie Kinder musikbezogene Wertungen nonverbal miteinander austauschen.

Eine weitere Spielart des gemeinsamen Hörens ist es, sich gegenseitig eine bestimmte Musik zu präsentieren. So spielt beispielsweise Bilal seinem besten Freund türkische Musik vor, Annika lernt in der Schule die Lieblings-CD ihres Klassenkameraden kennen, und Hanno hört sich mit seinem Vater dessen neu gekaufte CD an.

Was beim Hören in den Köpfen der Kinder vorgeht, dazu haben sich vier Kinder geäußert: Christos schilderte, dass er manchmal, wenn er griechische Musik hört, seine Augen schließt und an seine Oma in Griechenland denkt. Ron hört meist deutschsprachige Musik, z. B. von den Schlümpfen, Rolf Zuckowski oder Pur, und stellt sich dabei das vor, was gerade in den Texten geschildert wird. Wenn er beim Musikhören einschläft, spinnt er in seinen Träumen die Geschichten weiter. Cindy hängt insbesondere bei reiner Instrumentalmusik ihren eigenen Phantasien nach:

C: Ja, wenn nur 'ne, also nur 'ne Melodie kommt und keiner singt das, dann stelle ich mir irgendwas vor.

I: Und was zum Beispiel?

C: Ja, dann stelle ich mir so 'n Meer vor und Menschen, die auf 'ner Oase leben, richtig schön.

(Cindy, KI 2898)

Marina hat die Idee, Phantasien zu Musik zu entwickeln und diese aufzuschreiben, aus der Schule übernommen (vgl. Kapitel 6.3.3.4):

I: Und kannst du mal erzählen, was du dir da so vorstellst?

M: Ja da, also da hab' ich mir so eine Tabelle gemacht erst, da habe ich geschrieben wie das ist, also das sind zwei Leute, die streiten sich, der andere ist böse, der andere ist klein, dick, dünn, irgendwas. Und dann hab' ich so geschrieben dann.

I: Mhm. Und in dem Musikstück, da war das dann auch so, dass man das hörte, dass die sich streiten oder wie?

M: Ja, aber andere hatten noch andere Ideen, aber ich hab' das so gemacht.

I: Ach so, das war jetzt im Musikunterricht, ne.

M: Ja.

I: Und hier zu Hause? Wie machst du, was schreibst du dann so auf? Oder was denkst du dir dann? Das ist ja wahrscheinlich eine andere Musik als ihr in der Schule hört, ne?

M: Ja.

I: Kann man das beschreiben, was man dann so [denkt]?

M: Ja, dann denke ich immer nicht für mich wie die anderen Kinder immer für mich etwas Schönes dann.

I: Ja?

M: Dann dass ich so ein Star bin, dann habe ich ganz viele Medaillen gewonnen, Pokale, und, ja dass ich überall beliebt bin, und dann tanze ich dazu immer.

I: Das würdest du dir wünschen, ja?

M: Und eine Sängerin zu sein.

(Marina, KI 552)

Besonders interessant ist an Marinas Beschreibung, dass sich die Assoziationen aus der Schule von jenen, die sie zu Hause entwickelt, stark unterscheiden: in der Schule zeichnet sie eine Tabelle mit zwei gegensätzlichen, sich streitenden Personen, zu Hause phantasiert sie sich selbst als Star. Maßgeblich dafür mag die unterschiedliche Musik gewesen sein, es ist aber ebenso wahrscheinlich, dass das schulische Umfeld weniger persönliche Phantasien erlaubt als das private.

In jedem Fall scheinen einige Lehrer darauf Wert zu legen, die Assoziationsfähigkeit der Kinder zu Musik im Unterricht zu schulen:

I: Gibt es denn eigentlich bei deiner Musik auch irgendein Stück, [...] wo du mal ein Erlebnis gehabt hast, und immer wenn du diese Musik hörst, musst du wieder an das Erlebnis denken?

R: Ähm, bei, wo wir bei Frau Wegener mal Phantasiereise gemacht haben, da hat die so Musik angemacht, da haben se nicht gesungen, sondern da war nur so vom Meer so Plätschern und so, und da habe ich wieder dran gedacht, wo wir in Cuxhaven waren. Wo wir da Muscheln gesammelt haben, oder in Dänemark, wo wir da Muscheln gesammelt haben.

(Ron, KI 931)

Neben der von Ron erwähnten Phantasiereise erzählten Gina, Ariane, Marina und Stina vom Bildermalen zu Musik und Marina und Stina von der Aufgabe, sich einen Titel und eine Geschichte zu einer gehörten Musik auszudenken.

Zu den Gefühlen, die Kinder beim Musikhören haben oder entwickeln, liegen $n = 16$ Aussagen von 11 Kindern vor (Marina, Beverly, Felicitas, Ariane, Annika, Christian, Jessica, Hanno, Cindy, Gina, Ron). Es handelt sich dabei zum einen um Berichte von einmaligen Erfahrungen, die die Kinder mit der Wirkung von Musik gemacht haben:

J: Das war so'n ganz öder Tag, und dann habe ich einfach Musik gehört. Und dann wurde es wieder lustiger.

(Jessica, GI 1249)

Zum anderen nannten die Kinder einige Grundsätze, an denen sie ihren Musikgebrauch ausrichten. An ihnen zeigt sich, dass sich wiederholte Erfahrungen mit Musik nach und nach zu festen Verhaltensschemata entwickeln. Die Musik wird dabei von den Kindern funktionell eingesetzt:

A: Irgendwie find' ich das auch schön: Wenn man Musik hört, wird man fröhlich.

(Arne, GI 1203)

H: Manchmal höre ich sogar, wenn's mir ganz schlecht geht, höre ich sogar manchmal, damit ich wieder richtig fit werde, höre ich dann manchmal sogar Blasmusik, damit ich da richtig sauer drauf werde, dann werde ich wieder fit.

I: Aha. (verwundert) Dann machst du dir extra 'ne Musik an, die du nicht magst, damit du dich ärgerst?

H: Mhm.

(Hanno, GI 2949)

Hannos Aussage, dass ihn Blasmusik aktiviert, ist durchaus nachvollziehbar. Dass Blasmusik ihn zunächst sauer werden lässt, scheint mir dagegen eher eine Schutzbehauptung zu sein, um von den Klassenkameraden wegen des Hörens von Blasmusik nicht verlacht zu werden.

Inhaltlich beziehen sich die emotionalen Erfahrungen der Kinder beim Musikhören insbesondere auf die Tatsache, dass Musik negative Gefühle vertreiben und positive hervorrufen kann. Mehrere Kinder nannten Traurigkeit als ein solches negatives Gefühl: Marina erzählte, wie sie einmal aufgehört hat, um eine kaputte CD zu weinen, als Musik erklang, und Beverly hat sich bei der Trauer um ein Haustier von Musik aufmuntern lassen:

B: Also bei mir hat mich die Musik aufgeheitert, wo, ähm, wo von meiner Oma der Hund gestorben ist.

I: Ach so. Und da warst du traurig, weil du den gut kanntest, den Hund?

B: Mhm. Ja, Meika.

(Beverly, GI 1281)

Ariane stellte allerdings fest, dass sich gegen Traurigkeit keine traurige Musik eignet, und Christian bestätigt dies durch seine Erfahrung, dass Musik auch traurig machen kann.

Weitere negative Gefühle, die sich nach Ansicht der Kinder durch Musik besser bewältigen lassen, sind schlechte Laune (Hanno), Langeweile (Jessica) und Wut (Cindy):

C: Ich war gerade sauer, weil meine Freundin hat mich geärgert, und da war ich (betont) so wütend, da habe ich Musik angemacht, meine Lieblings-CD, dann war meine Stimmung auch besser, habe ich das alles vergessen. Waren die Gedanken weggeflogen!

(Cindy, GI 1180)

Auch bei Ärger mit den Eltern ist Musik häufig hilfreich. So berichteten Annika und Gina von Situationen, in denen sie ausgeschimpft wurden, und Hanno und Christos beschrieben, wie sie „den Hintern versohlt“ bekommen haben. Christos war es allerdings nicht möglich, ernsthaft darüber zu berichten:

C: Zum Beispiel wo ich einmal geweint habe, wo meine Mami mir auf den Popo gehauen hat -.

Alle: (lachen)

N: Soll ich dich trösten?

C: Da habe ich Musik angemacht, so ganz peppige, und dann ging's mir wieder gut. Dann bin ich aus dem Zimmer gegangen, hab ‚Hallo Mama‘ gesagt. Dann war alles Banane.

(Christos, Nine, GI 2687)

In vielen dieser Situationen ziehen sich die Kinder in ihr Zimmer zurück und finden in der Musik Trost. Es entsteht dann bei ihnen eine bessere Stimmung (Ariane), gute Laune (Hanno, Cindy), der Tag wird lustiger (Jessica) und letztlich ist „alles Banane“ (Christos). Besonders geeignet dafür ist offenbar peppige Musik (Christos), Rockmusik (Hanno) oder allgemein die Musik aus dem Radio (Cindy).

Erzählungen von analytischem Hören von Musik liegen nahezu ausschließlich aus dem pädagogischen Bereich vor. In der Schule werden die Kinder beispielsweise vor die Aufgabe gestellt, eine gehörte Melodie einem Notenbild zuzuordnen (Felicita) oder Dur und Moll zu bestimmen (Stina). Ariane wird zudem von ihrem Vater beim Musikhören gelegentlich gefragt, welche Musikinstrumente sie identifizieren kann. Ein Sonderfall scheint Marina zu sein, die von einem selbstausgedachten Spiel erzählt, bei dem sie Plastikpferde zu einer bestimmten Musik tanzen lässt, wobei das eine Pferd nur bei der „hellen Musik“ tanzen darf, das andere nur bei den „dunklen Tönen“.

6.5.3.5 Zusammenfassung der Wahrnehmungsaktivitäten

Aufgrund der umfassenden Medialisierung der Haushalte und Kinderzimmer gibt es kaum eine häusliche Aktivität der Kinder, die nicht von Musik begleitet sein kann. Selbst die Erledigung der Hausaufgaben und die Beschäftigung mit anderen Medien findet bei manchen Kindern unter Musikbegleitung statt. Allerdings zeigt sich, dass der Wunsch nach Musik unterschiedlich stark ausgeprägt ist: Einige Kinder hören sehr viel, andere kommen von selbst kaum auf die Idee, sich Musik anzustellen, wieder andere entscheiden sich bewusst für Ruhezeiten oder grenzen sich gegen störende Musik ab. Insbesondere für jene Tätigkeitsbereiche, in denen Erwachsene das Musikhören kritisch betrachten – das Hausaufgabenmachen und das Einschlafen –, haben die Kinder eigene Kriterien für ihren Musikgebrauch entwickelt bzw. sich Rechtfertigungen zurechtgelegt. Auffällig ist, dass die Kinder trotz Verboten ihre Wünsche nach Musik durchsetzen, wenn auch meist heimlich und in verantwortungsvollem Maße.

Die Entscheidungsfreiheit hat jedoch dort ihre Grenzen, wo die Kinder mit dem Musikhören, dem Singen und dem Musizieren ihrer Familienangehörigen und Nachbarn konfrontiert sind. Rund die Hälfte der Eltern lässt ganztägig Radio oder Fernsehgerät laufen. Sowohl diese Musik als auch die Hintergrundmusik im öffentlichen Bereich scheint den Kindern allerdings nur dann erwähnenswert zu sein, wenn sie aufgrund der Lautstärke oder musikalischen Stilrichtung als störend erlebt wird. Unklar ist, ob die seltene Nennung Schlüsse auf ein eingeschränktes Bewusstsein für permanente Hintergrundmusik zulässt. Bemerkenswert ist jedoch, dass Kinder sich häufig durchaus bewusst sind, dass sie sich gerade mit Musik berieseln lassen. Sie stellen sich Musik an, ohne in erster Linie gerichtet zuhören zu wollen. Dies wird von den Kindern allerdings nicht abgewertet, sondern als legitime Form des Musikhörens empfunden.

Im Bereich des Fernsehens berichteten die Kinder nahezu ausschließlich über jene Musik, die auch im Bild thematisiert ist. Sender, in denen ununterbrochen Videoclips gezeigt werden, schauen die Kinder nur zufällig beim Herumzappen. Angezogen fühlen sie sich vielmehr von deutschsprachigen

Unterhaltungsshows. In manchen Aussagen deutet sich an, dass die Kinder musikbezogene Fernseherlebnisse als reale Erfahrungen werten. Einerseits erweitert das Fernsehen also den musikalischen Horizont der Kinder. Andererseits hat sich gezeigt, dass die Bereitschaft der Kinder, sich für gänzlich neue musikalische Genres zu öffnen, durch Bezugspersonen vermittelt werden muss.

In einigen Aktivitätsbeschreibungen zeigt sich, dass die Kinder Medienmusik gezielt zur Beeinflussung ihrer Stimmung und ihrer Gefühle einsetzen. Meist werden negative Gefühle, wie z. B. Trauer, schlechte Laune, Langeweile, Wut und Ärger mit Musik vertrieben. Nur wenige Kinder besitzen spezielle Entspannungsmusik zum Nachdenken, zur Erholung oder zum Träumen, jedoch finden sich offenbar auch im popularmusikalischen Repertoire einige Songs, die sich dazu eignen. Das Phantasieren zu Musik ist etwas, das die Kinder sowohl in der Schule als auch zu Hause für sich allein sehr gern tun, wobei es zu Hause von größerer Intensität zu sein scheint. Berichte über analytische Hörweisen der Kinder liegen nur vereinzelt vor.

Live-Musik hinterlässt bei den Kindern einen nachhaltigen Eindruck. Die Kinder begegnen ihr in ihrem privaten Umfeld zum einen beiläufig, wenn sie eher zufällig Zeuge der Sing- und Musizieraktivitäten von Familienangehörigen oder Nachbarn werden, zum anderen in Situationen, wo sie Empfänger musikalischer Präsentationen verschiedener Art sind, wie z. B. bei Ständchen zum Geburtstag oder zum Einschlafen sowie beim Vorführen und Lehren von Musikinstrumenten. Musikalische Darbietungen eines Kindes vor einem anderen finden meist nur auf Anregung von Erwachsenen statt, z. B. mit der pädagogischen Intention, das vortragende Kind zu testen oder das zuhörende Kind zum Instrumentalunterricht zu motivieren. Kinder untereinander singen und musizieren dagegen lieber gemeinsam, wie die folgenden Kapitel zeigen werden.

Die Berichte von live erlebten professionellen Musikdarbietungen zeigen, dass es für die Kinder nicht ganz leicht ist, ihre Erfahrungen einem bestimmten Konzerttypus zuzuordnen, da ihnen Begriffe und Kriterien nicht unbedingt geläufig sind. An den Beschreibungen wird jedoch deutlich, dass die meisten Begegnungen mit Live-Musik im Rahmen allgemeiner Veranstaltungen stattfinden, wie z. B. Familienfest, Gottesdienst und Stadtfest, oder in Verbindung mit außerhäuslichen Aktivitäten stehen, wie z. B. Einkaufen in der Stadt und Spielen im Park. Gezielt aufgesuchte Live-Musik-Erlebnisse sind insbesondere Kindertheater und Kinderopern sowie in ganz wenigen Fällen Popkonzerte. Bei nahezu allen diesen Veranstaltungen sind die Kinder auf die Initiative Erwachsener angewiesen. Die Beschreibungen der Musik sind umso detaillierter, je überschaubarer die Konzertsituation ist. Bei Großveranstaltungen mit Bühnen in großer Distanz sind viele Kinder in erster Linie mit der Erfassung der Rahmenbedingungen des Konzerts beschäftigt.

Insgesamt wird an den geschilderten Wahrnehmungsaktivitäten sichtbar, wie der Prozess der musikalischen Enkulturation vonstatten geht; wie Kinder versuchen, vielfältige Hörerfahrungen zu sammeln, auszuwerten und eine erste Ordnung in die sie umgebende Musikwelt zu bringen. Erst wenige Kinder ahnen, in welcher Weise Hörverhalten und Musikauswahl als kulturelle Symbole fungieren und zur Herstellung bestimmter Identitäten verwendet werden können und von anderen als solche gedeutet werden. Der Umgang mit Musik ist davon geprägt, zu welchen Schlüssen die Kinder kommen, wenn sie zunehmend diese Symbolsprache annehmen.

6.6 Musikalisch-praktische Aktivitäten

6.6.1 Begriffsklärung

Zu den musikalisch-praktischen Aktivitäten zählen alle musikbezogenen Aktivitäten aus den Bereichen Singen, Tanzen und Musizieren mit Ausnahme der Rahmenaktivitäten. Die Kinder sind hier im traditionellen Sinne musikalisch aktiv, d. h. sie produzieren entweder Musik und Klang mit Stimme und Instrumenten oder bewegen sich zu Musik und gestalten Tänze. Die Wahrnehmung von Musik und musikbezogener Praxis gehört nach der hier verwendeten Definition nicht dazu.

6.6.2 Quantitative Einordnung

6.6.2.1 Musikalisch-praktische Aktivitäten bei verschiedenen Initiatoren

Insgesamt können $n = 509$ Aktivitäten des Datensatzes dem Bereich der musikalisch-praktischen Aktivitäten zugeordnet werden und verteilen sich folgendermaßen auf die einzelnen Aktivitätsbereiche: Singen $n = 178$ (35 %), Tanzen $n = 128$ (25 %) und Musizieren $n = 203$ (40 %). Abbildung 15 differenziert diese nach Initiatoren.

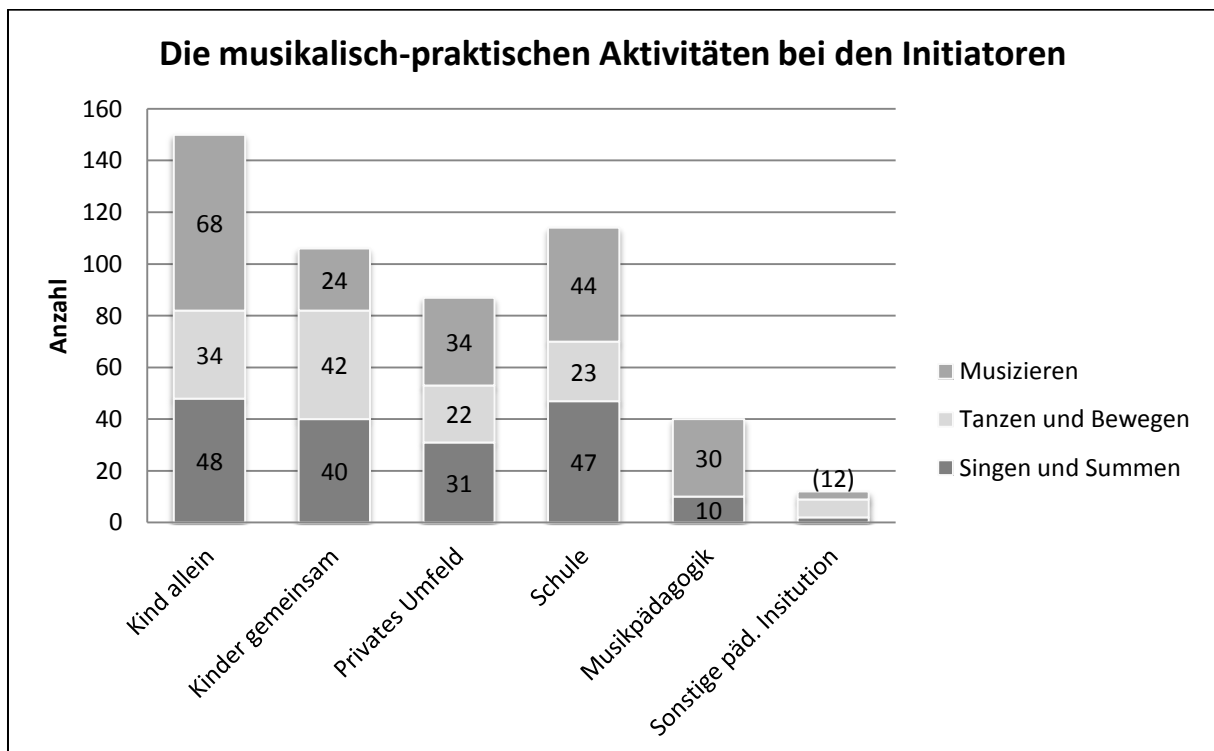


Abbildung 15: Verteilung der musikalisch-praktischen Aktivitäten bei den einzelnen Initiatoren, Basis: $n = 509$ (41 % der Gesamtaktivitäten)

Zum einen wird dabei erneut deutlich, welch hohen Stellenwert das gemeinsame Tanzen für die Kinder besitzt. Zum anderen fällt auf, dass das Private Umfeld lediglich den vierten Rang unter den Initiatoren einnimmt. Werden alle musikbezogenen Aktivitäten inklusive Rahmenaktivitäten berücksichtigt, so erhält man die Reihenfolge Kinder allein – Privates Umfeld – Kinder gemeinsam – Schule (vgl. Abbildung 6 in Kapitel 6.2.2.3). Werden jedoch nur die musikalisch-praktischen Aktivitäten berücksichtigt, wandelt sich diese Reihenfolge in Kinder allein – Schule – Kinder gemeinsam – Privates Umfeld. Viele Familien scheinen offensichtlich nicht sonderlich engagiert in diesem Bereich zu sein.

6.6.2.2 Die fünf Praxismodi

Eine weitere Möglichkeit, musikalisch-praktische Aktivitäten zu differenzieren, ist es, sie nach ihrer Qualität (im Sinne von Art und Weise, nicht im Sinne von Güte) zu sortieren. Bei der Auswertung haben wir fünf verschiedene sogenannte „Praxismodi“ unterschieden:

- Ausprobieren, Improvisieren, Testen
- Reproduktion ohne Publikum
- Reproduktion mit Publikum
- Üben und Trainieren
- Erfindung und Weiterentwicklung

Nahezu alle musikalisch-praktischen Aktivitäten konnten einem Praxismodus zugeordnet werden.

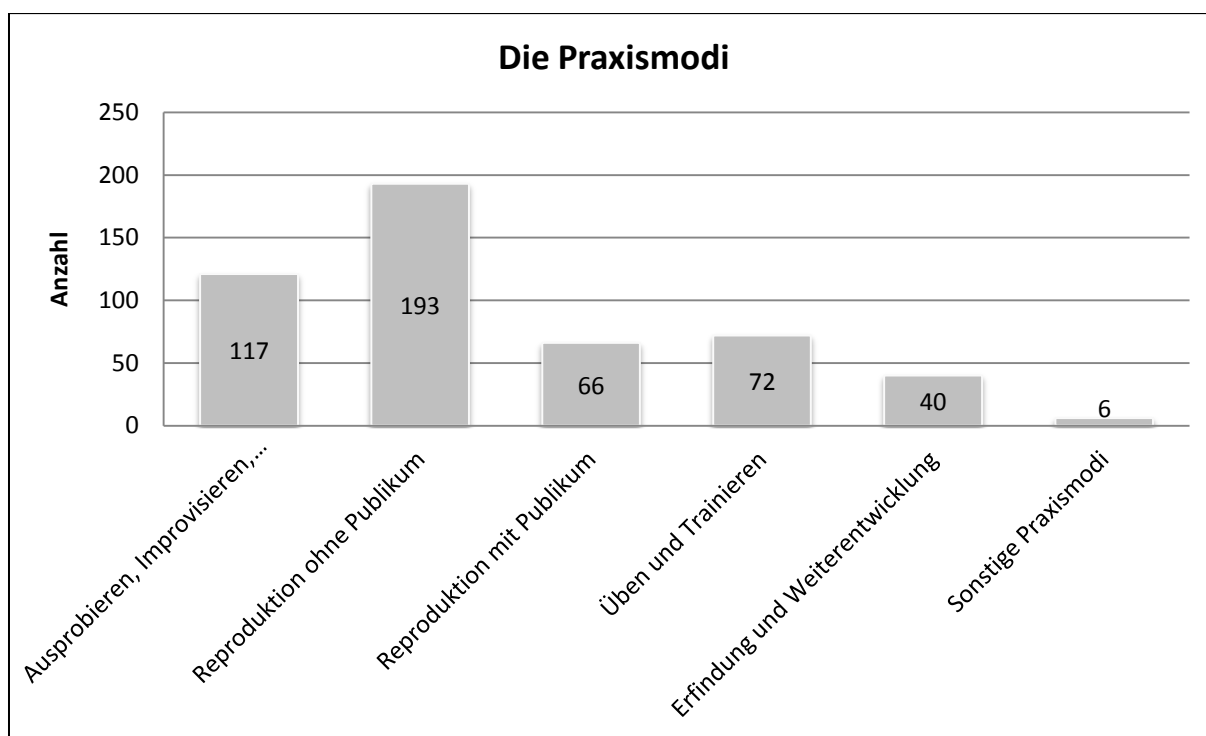


Abbildung 16: Verteilung der einzelnen Praxismodi, Basis: n = 494 (39 % der Gesamtaktivitäten)

Abbildung 16 zeigt, dass das reproduzierende Tun deutlich im Vordergrund steht (mit und ohne Publikum zusammen 52,6 %). Dies kann als Beleg dafür verstanden werden, dass die Kinder diesem Praxismodus einen hohen Stellenwert einräumen. Gefolgt wird es vom Ausprobieren, Improvisieren, Testen (24,6 %), Üben und Trainieren (14,6 %) sowie von Erfindung und Weiterentwicklung von Musik und Tanz (8,1 %).

6.6.2.3 Verteilung der Praxismodi auf die Initiatoren

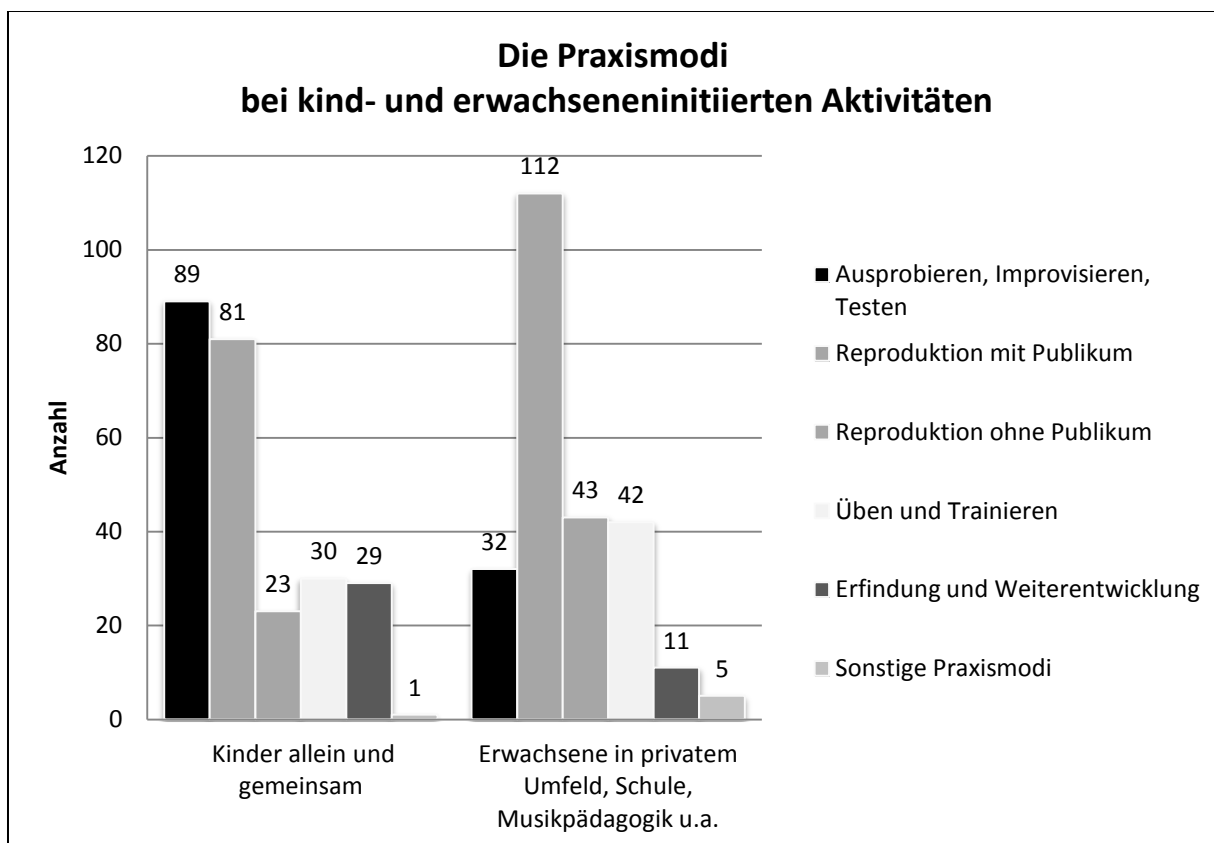


Abbildung 17: Verteilung der Praxismodi bei Kinder- und Erwachseneninitiativen im Vergleich, Basis: n = 498 (40 % der Gesamtaktivitäten)

Abbildung 17 gibt Aufschluss darüber, inwieweit die Kinder selbstinitiiert andere Schwerpunkte legen als ihnen von Erwachsenen entgegengebracht werden. Es fällt auf, dass Reproduzieren und Üben häufiger erwachseneninitiiert stattfinden, während Improvisieren und Neuerfinden bei den Kindern überwiegen. Der Chi²-Test zeigt außer beim Üben überall hoch signifikante Unterschiede.

Die Betonung des Reproduzierens und Übens bei den Erwachseneninitiativen lässt sich daraus erklären, dass Eltern und Lehrer besonders viel Wert darauf legen, dass Kinder Regeln kennen lernen und anwenden. So werden Lieder, Stücke und Tanzschritte eingeübt, wiederholt und aufgeführt. Für Kinder ist dies ebenfalls eine wichtige Art, mit Musik umzugehen, sie praktizieren aber auch noch andere Formen.

Den hohen Anteil an ausprobierenden und improvisierenden Aktivitäten deute ich einerseits als Zeichen der Neugier und Lust der Kinder an Musikinstrumenten und an Bewegung zu Musik, andererseits aber auch als Ausdruck des Unvermögens der Kinder. Viele Handlungen bleiben einfach deshalb auf dem Niveau des Ausprobierens und Testens stecken, weil die Fertigkeiten der Kinder zu wenig ausgebildet sind. Mehrfach erzählten die Kinder, dass sie gern Instrumente spielen können würden, aber viele Hindernisse in der Realisierung dieses Wunsches sehen.

Interessant ist der Befund, dass die Kinder im erfinderischen Bereich relativ aktiv sind. Insgesamt wussten sie dazu $n = 29$ Selbstinitiativen und $n = 11$ Erwachseneninitiativen zu berichten.

6.6.2.4 Verteilung der Praxismodi auf die Aktivitätsbereiche

Von Interesse ist auch, welche Praxismodi innerhalb der einzelnen Aktivitätsbereiche vorherrschend sind. Abbildung 18 zeigt, dass Improvisation vor allem in den Bereichen Tanzen und Musizieren stattfindet, Reproduktion insbesondere beim Singen und Musizieren, Üben in erster Linie beim Musizieren, Erfinden auffällig häufig beim Singen.

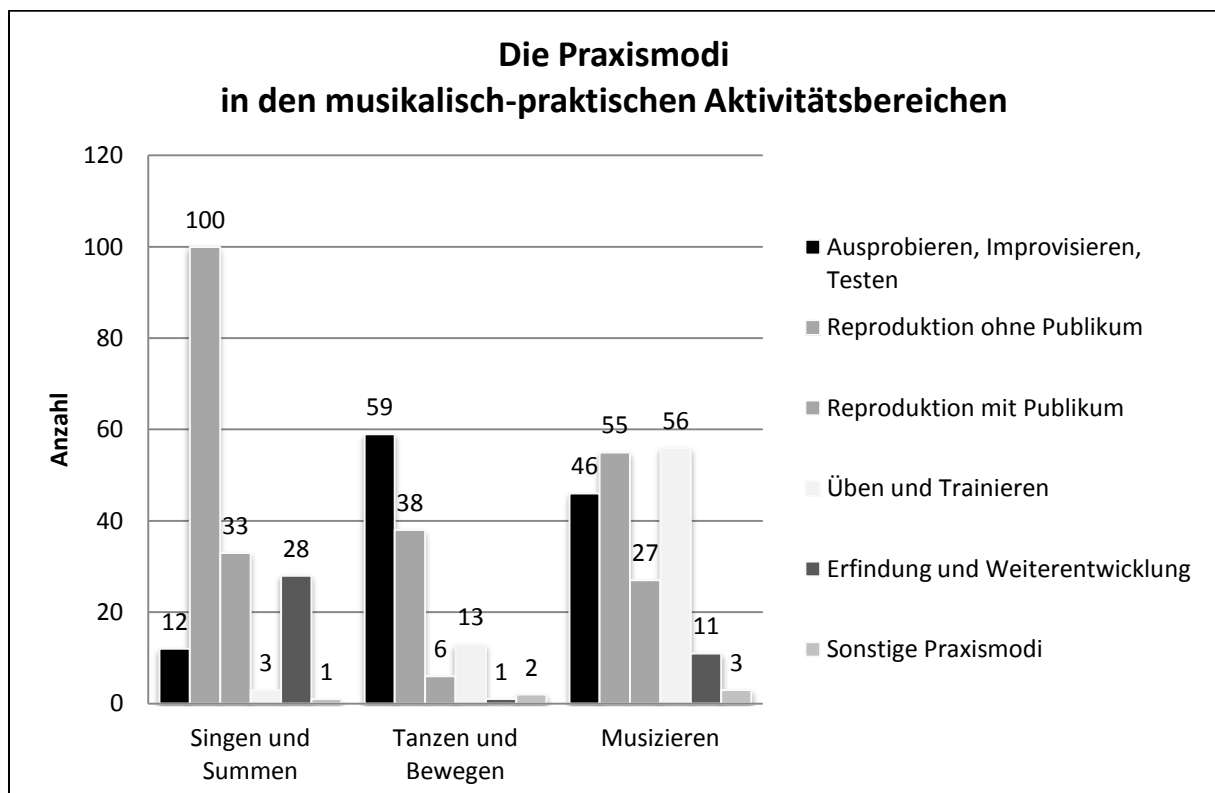


Abbildung 18: Verteilung der Praxismodi bei den einzelnen musikalisch-praktischen Aktivitätsbereichen, Basis: $n = 494$ (39 % der Gesamtaktivitäten)

6.7 Singaktivitäten

6.7.1 Begriffsklärung

In der traditionellen musikpädagogischen Vorstellung bezieht sich „Singen“ meist auf die absichtsvolle stimmliche Reproduktion von vollständigen Liedern ohne Medienbeteiligung. Im Folgenden wird diese Art des Singens als „strukturiertes“ oder „reproduktives Singen“ bezeichnet. „Singen“ umfasst hier darüber hinaus alle Formen oraler Erzeugung von Klängen, die von den Kindern als Musik bzw. Lieder aufgefasst werden. Summen, rhythmische Laute mit dem Mund, Mitsprechen von Liedtexten, bruchstückhaftes Mitsingen bei Medienmusik u. ä. gehören dazu. Auch der Sonderfall „inneres Singen“ wurde den Singaktivitäten zugeordnet. Wenn Singen und Tanzen gleichzeitig stattfinden, so wurde die Aktivität allerdings dem Tanzen zugeordnet, um Doppelungen zu vermeiden.

6.7.2 Quantitative Einordnung

In den vorausgegangenen Kapiteln sind bereits zahlreiche quantitative Befunde zum Themenkreis Singaktivitäten thematisiert worden. Sie sollen an dieser Stelle noch einmal zusammengefasst werden:

Wie in Kapitel 6.2.2.1 bereits erwähnt, fallen $n = 198$ Aktivitäten der Kinder in den Aktivitätsbereich des Singens (das sind 16 % der Gesamtaktivitäten). $N = 20$ davon (10 % der Singaktivitäten) zählen zu den Rahmenaktivitäten und sind in Kapitel 6.3 beschrieben. Die anderen $n = 178$ Singaktivitäten zählen zu den musikalisch-praktischen Singaktivitäten und bilden die Grundlage der folgenden qualitativen Darstellung.

81 % dieser Singaktivitäten, nämlich $n = 145$, finden ohne Medienbeteiligung statt (vgl. Kapitel 6.4.2.2). Initiatoren des Singens sind die Kinder allein mit $n = 48$ (27 %), die Schule mit $n = 47$ (26 %), die Kinder gemeinsam mit $n = 40$ (22 %), das private Umfeld mit $n = 31$ (17 %) sowie die Musikpädagogik mit $n = 10$ Singaktivitäten (6 %). Die sonstigen pädagogischen Institutionen fallen mit $n = 2$ Aktivitäten nicht ins Gewicht (vgl. Abbildung 15 in Kapitel 6.6.2.1). Aus Kapitel 6.6.2.4 ist außerdem bekannt, dass reproduzierende Singaktivitäten am häufigsten vorkommen (mit und ohne Publikum zusammen $n = 133$), gefolgt von erfinderischen ($n = 28$) und improvisatorischen ($n = 12$). Von übedem Singen wurde mit $n = 3$ Aktivitäten so gut wie gar nicht berichtet.

6.7.3 Qualitative Beschreibung

6.7.3.1 Singen allein

Zu den insgesamt $n = 48$ Aktivitätsbeschreibungen des Themenbereichs „Singen allein“ haben alle Kinder der Stichprobe etwas beigetragen. Kein einziges Kind scheint noch nie aus eigenem Antrieb heraus gesungen zu haben.

Ein Großteil dieser Singaktivitäten findet unter Medienbeteiligung statt. 13 Kinder erzählen in $n = 17$ Aktivitätsbeschreibungen, wie sie beim Radio-, Kasette- oder CD-Hören mitsingen (Ron, Bilal, Christos, Nine, Christian, Sabine, Gina, Felicitas, Ariane, Daniel, Hanno, Beverly, Marina):

R: Ich singe, wenn ich putze. Dann mache ich Radio an, und dann singe ich mit.
(Ron, GI 2095)

I: Wenn du mittags kommst, dann, was machst du denn dann dazu, während du dann CD hörst?

N: Halt meine Hausaufgaben. Meistens singe ich auch mit.

I: Während der Hausaufgaben?

N: Ja.

(Nine, KI 538)

Die geschilderten Gelegenheiten entsprechen vielfach den Situationen des beiläufigen Hörens (vgl. Kapitel 6.5.3.1): Die Kinder singen z. B. beim Putzen (Ron), beim Aufräumen (Bilal), bei den Hausaufgaben (Christos, Nine) und beim Ranzen packen (Christian). Die Erfüllung von Pflichten wird durch das Singen möglicherweise erleichtert.

Die Kinder beschreiben, dass die Medienmusik häufig ein unwillkürliches oder unbeabsichtigtes Mitsingen oder Summen bewirkt. Beispielsweise erzählt Beverly, beim Einschlafen keine Musik hören zu dürfen, weil sie sonst singt statt zu schlafen. Jessica erklärt, dass Musik sie sowohl zu Bewegung als auch zum „inneren Mitsingen“ aktiviert:

I: Wenn du Musik hörst, da hast du gesagt, dann tanzt du hier in deinem Zimmer, ne.

J: Ja.

I: Oder was machst du noch dabei?

J: Ich wippe mit (macht im Sitzen vor), ähm, oder ich singe im Kopf manchmal mit.

I: Ach, du singst im Kopf, wie geht das denn? Kannst du das mal genau erzählen?

J: Also, da sagt man gar nichts, bloß man kann ja auch irgendwie so reden, bloß man spricht dann einfach nicht. Das macht das Gehirn dann irgendwie. Ich kann das nicht richtig erklären.

(Jessica, KI 549)

Jessica schildert hier ein interessantes, an sich selbst beobachtetes Phänomen: Das „Gehirn“ kann singen, ohne dass der Mund einen Laut von sich gibt. Jessica verfügt offenbar über eine gute

Selbstwahrnehmung und weist mit ihrer Erzählung darauf hin, dass musikalisch-praktische Aktivitäten von Kindern manchmal im Verborgenen stattfinden.

Voraussetzung für das Mitsingen zu Medienmusik ist, dass den Kindern die Lieder bekannt sind (Sabine) und ihnen gefallen (Gina). Insbesondere wenn ihnen ein bestimmter Popsong etwas bedeutet, versuchen die Kinder häufig, ihn vollständig, d. h. mit Text, Melodie und Ablauf, auswendig zu lernen (Nine, Ron, Hanno, Sabine, Marina). Manchmal findet ein solches Lernen von Liedern in Zusammenhang mit dem Musikstar-Spiel statt, bei dem es ja sehr wichtig ist, dass die Mundbewegungen und Pausen mit der Original-Interpretation übereinstimmen (vgl. Kapitel 6.8.3.2).

Mehrere Kinder erwähnen jedoch, dass es ihnen Probleme macht, bei fremdsprachigen Liedern mitzusingen. Marina hat sich aufgrund ihrer Vorliebe für spanische Musik ein spanisch-deutsches Wörterbuch aus der Stadtbibliothek ausgeliehen, mit dem sie nun diese Sprache lernen will, Hanno hat seine Oma um Hilfe gebeten:

H: Also von Scooter hatte ich mir mal so 'n Text mitgeschrieben, hatte meine Oma, und den habe ich dann so 'n bisschen umgeschrieben und so. Und das habe ich dann versucht auswendig zu lernen. Aber hat nicht geklappt.

I: Hat nicht geklappt?

H: Nee. Das war zu schwer, weil diese englischen Wörter, da kann ich nicht so alles und wie man das ausspricht.

I: Mhm. Ach so, du hast dann versucht, in Englisch auswendig zu lernen?

H: Ja, weil in Deutsch muss man ja erstmal, muss man erst ins Englischbuch, und dann bei J, und dann muss man bei A gucken und so. Und das 'n bisschen, ist ja 'n bisschen schwer.

(Hanno, KI 2520)

Leider haben Hannos Bemühungen – die Oma um Hilfe bitten, den Text lautsprachlich umschreiben, die Aussprache einprägen – nicht zum gewünschten Erfolg geführt. Jedoch gibt der vergleichsweise große Aufwand, den die Kinder betreiben, Hinweis auf die Bedeutsamkeit des Wunsches, die geliebten Popsongs selbst reproduzieren zu können. Hier liegt eine wichtige Motivationsquelle zum Musik- und Sprachenlernen.

Andere Kinder wählen andere Lösungsstrategien im Umgang mit schwierigen Liedtexten: Manche singen einfach irgendwelche, ähnlich klingende Wörter über den Text (Ron, Beverly), manche erfinden eigene neue Texte (Ron, Marina), und manche beschränken sich auf das Mitsingen des Refrains. Hanno erklärt beispielsweise, dass er nur das „Dawedi-Dawedei“ aus dem Lied „Blue“ mitsingt, Christian meint vielleicht etwas Ähnliches, wenn er sagt, dass er „nur zur Melodie“ mitsingt. Gina berichtet, ohnehin immer nur Bruchstücke von Liedern aus dem Radio mitzusingen, da sie meistens nur einige Ausschnitte kennt. Vermutlich sind bestimmte Medien-Lieder nicht nur aufgrund ihrer Sprache, sondern auch wegen ihrer Beschaffenheit in punkto Einprägsamkeit des Melodieverlaufs und aufgrund

der Abwechslung zwischen vokalen und instrumentalen Teilen für die Kinder nicht vollständig singend reproduzierbar. Es kann hier nur gemutmaßt werden, inwieweit dies problematische Konsequenzen für das Singen der Kinder hat: Möglicherweise eignen sie sich ein nur bruchstückhaftes Liedrepertoire an, was zur Folge haben könnte, dass das Singen der Kinder abhängig von den Medien bleibt.

Dankbar greifen es die Kinder auf, wenn sie Hilfestellungen zum Mitsingen ihrer Lieder bekommen. Textabdrucke in CD-Covers finden intensive Beachtung. Ron beschreibt, wie er die in Zusammenhang mit einer Kinderlieder-Kassette gegebenen Anregungen nutzt:

R: Bei der Vogelhochzeit, da hatte ich ja auch, da ist auf einer [Kassetten-]Seite, da ist dann die ganze Geschichte, und da singen 'se, und auf der anderen Seite, da sind dann nur die Instrumente. Und da habe ich dann mitgesungen. Habe ich mir das Heft genommen, und dann habe ich mitgesungen.
(Ron, KI 2699)

Musikpädagogische Materialien können also die musikalisch-praktische Selbstinitiative fördern. So kann verhindert werden, dass die Bedürfnisse der Kinder nach musikalischem Ausdruck in Frustration enden.

Acht Kinder beschreiben in $n = 12$ Episoden, wie sie gelegentlich ohne Medien allein für sich singen (Sabine, Ron, Ariane, Beverly, Arne, Marina, Christian, Annika). Dies findet in erster Linie abends oder nachts im Bett statt.

I: Und wie ist das, hat dir schon mal jemand 'n Schlaflied gesungen?
M: Nein, noch nie.
I: Noch nie?
M: Ich sing mir immer selber eins (amüsiert).
I: Ja? Du singst dir selber eins?
M: Ja.
I: Aha. Wie machst du das?
M: Ja, ich sing, also Schlaflieder nicht so, aber ganz langsame Lieder immer, und dann kann ich nicht mehr singen, dann schlaf ich immer ein.
I: Wieso kannst du dann nicht mehr singen?
M: Ja dann bin ich müde.
I: Ah ja. Aber so ganz habe ich's noch nicht verstanden. Du legst dich hin hier und dann fängst du dann zu singen, oder wie?
M: Ja. Dann denke ich mir was Schönes. Dann, dann sage ich immer: Warum soll ich weiter singen, weil ich träum doch schon was Schönes dann. Ja und, schließe ich meine Augen und dann träume ich das und, ähm, stehe ich nächsten Morgen auf dann.
(Marina, KI 818)

Ron, Beverly und Marina singen sich selbst in den Schlaf, Sabine singt, wenn sie nachts einmal aufwacht. Hierin sieht sie den Nutzen ihres eifrigen Lied-Auswendiglernens, das sie mit ihrer Cousine praktiziert (vgl. Kapitel 6.7.3.2).

I: Und was machst du dann mit den ganzen auswendig gelernten Liedern in deinem Kopf?
S: Da singe ich mir dann einen vor.

I: Aha.

S: Nachts vielleicht, wenn ich dann immer wach werde, dann singe ich mir einen vor.

(Sabine, KI 1108)

„Sich selbst einen vorsingen“ – diese Formulierung weist eventuell auf das Bedürfnis des Mädchens hin, sich in so einer nächtlichen Situation selbst zu umsorgen. Offenbar nimmt Sabine hier sowohl die singende als auch die lauschende Rolle ein, sie verdoppelt sich in gewisser Weise, vielleicht um Gefühle des Alleinseins und der Angst loszuwerden.

Andere Kinder berichten vom eigenen Singen in Situationen, in denen sie sich zu Fuß auf dem Nachhauseweg befinden (Sabine, Ariane) oder im Kinderzimmer spielen (Arne). Möglicherweise spielt hier ebenfalls das Motiv der Vertreibung von Angst und Einsamkeit eine Rolle. Denkbar ist aber auch, dass die Kinder beschwingt oder gedankenversunken dem ein oder anderen Ohrwurm folgen oder im Gesang ihrer aktuellen inneren Gemütsverfassung Ausdruck verleihen. Jessica hat das oben bereits erwähnte „innere Singen“ als Mittel gegen Langeweile im Schulunterricht entdeckt:

I: Singst du denn manchmal auch ohne dass du Musik an hast dabei?

J: Mhm. In der Schule mache ich das manchmal, wenn mir langweilig ist. In irgendeiner Unterrichtsstunde.

I: Dann singst du laut?

J: Nee, dann singe ich im Kopf Lieder. Zum Beispiel bei Religion. Das ist immer so langweilig, das finde ich langweilig, Religion.

I: Aha. Und dann stimmst du im Kopf 'n Lied an?

J: Ja.

I: Und was singst du dann so?

J: Ich singe die Back Street Boys, Sascha oder Eifel 65. Das ist Blue.

I: Mhm. Ja. Also das Blue-Lied, das kenne ich. Und gibt's da auch bestimmte Lieder, die sich besonders eignen, um sie im Kopf zu singen?

J: Öh, wenn man sich die merkt, wenn man die öfters hört, dann kann man das schon.

I: Aha. Ja. Das finde ich ne ganz spannende Sache, dass jemand im Kopf so mitsingt. Und dann wird es besser, dann ist nicht mehr so langweilig, oder wie?

J: Ja. Dann wird's besser. Zwar hört man dann auf einmal nicht mehr richtig zu, aber dann fragt man eben: Was ist eben passiert?

(Jessica, KI 590)

Als Liedrepertoire für das alleininitiierte medienfreie Singen nennen die Kinder Lieder von Tonträgern (Beverly, Annika), selbstausgedachte Lieder (Ron), Lieder aus der Schule (Annika, Ariane), aus dem Chor (Arne) und aus dem Kindergottesdienst (Ariane). Auffällig ist, dass die Kinder ihr Liedrepertoire nicht etwa nach Genres (Kinderlieder, Volkslieder, Gospels usw.) ordnen, sondern nach den Orten, an denen sie die Lieder kennen gelernt haben und an die sie sich meist gut erinnern. Dass diese Art der Ordnung funktioniert, weist darauf hin, dass es offenbar nur wenige Überschneidungen gibt, d. h. wenige Lieder, die sowohl in der Schule als auch im Chor und im Kindergottesdienst gesungen werden.

Unklar ist, inwieweit die von pädagogischer Seite her bekannten Lieder vollständig von vorne bis hinten oder (wie Medienlieder) ebenfalls überwiegend nur ausschnitthaft gesungen werden. Tatsache ist, dass die Kinder, wenn sie sich in einer Situation befinden, in der es um die vollständige Reproduktion eines Liedes geht, wie z. B. beim Vorsingen vor anderen, in erster Linie auf das von Eltern und Pädagogen erlernte Liedgut zurückgreifen. Diese Lieder sind es, die den Kindern am ehesten vollständig gelingen.

Adressaten der alleininitiierten Vorsing-Aktivitäten der Kinder sind in den entsprechenden $n = 10$ Erzählungen, die von acht Kindern stammen (Esra, Ron, Gina, Felicitas, Annika, Ariane, Arne, Christian), ausschließlich die Eltern. Ihnen wird zum einen vorgesungen, wenn ihnen die Kinder eine Freude machen wollen, so z. B. zum Geburtstag (Esra) oder zu Weihnachten (Ron); zum anderen dann, wenn ihnen die Kinder ein bestimmtes Lied nahe bringen möchten, z. B. weil sie es in der Schule neu gelernt haben (Gina, Beverly, Annika) oder weil es ihr Lieblingslied ist (Felicitas).

I: Wie ist das eigentlich mit dem Singen bei euch? Singt ihr manchmal zu Hause?

A: Joa.

F: Ja, meine Lieblingslieder.

A: Ja, wir singen manchmal auch, ich sing manchmal auch so, wenn wir in der Schule ein neues Lied gelernt haben.

I: Aha.

I: Dann singst du das zu Hause nochmal.

F: (leise) Zu Hause singen wir manchmal beim Frühstück.

A: Ja.

I: Singst du das dann jemandem vor? Oder singst du das für dich alleine?

A: Na, ich singe das manchmal für mich alleine, manchmal singe ich es auch jemandem vor, meiner Mutter zum Beispiel.

(Felicitas und Annika, GI 998)

Ein drittes Motiv des Vorsingens ist die Hoffnung der Kinder auf elterliche Hilfestellung bei der Erreichung persönlicher musikalischer Ziele: So singen Arne und Stina ihren Müttern die Lieder aus dem Musikschulchor vor, um zu prüfen, ob sie den Text bereits so sicher auswendig können, wie es von der Chorleiterin gefordert wird, und Ariane singt ihren Eltern ihre selbstausgedachten Lieder vor, um Unterstützung beim Komponieren einer Begleitung zu erfahren:

A: Wir machen's [das Lied-Erfinden mit der Freundin] für uns alleine. Nur manchmal singe ich, frage ich Papa oder Mama, was zu meinem Teddy[-Lied] zu der Melodie passt. Irgendwie auf'm Klavier oder so. Dann singe ich es denen manchmal auch 'n bisschen vor.

(Ariane, KI 531)

Kinder erleben ihre Eltern als dankbare, interessierte und kompetente Partner in Sachen Musik, die ihnen das Bedürfnis erfüllen, ihre Musik und ihre sängerischen Fähigkeiten zu teilen. Abgrenzungsbestrebungen gegenüber den Eltern sind hier nicht erkennbar.

Eine letzte erwähnenswerte Gruppe der alleininitiierten Singaktivitäten bildet das Erfinden und Singen eigener Lieder. Im Interviewmaterial existieren zu diesem Thema $n = 9$ Aktivitätsbeschreibungen von vier Kindern (Ron, Ariane, Felicitas, Marina). Dabei scheinen die Auffassungen darüber, was ein selbstausgedachtes Lied ist, zu variieren. Für Ariane, die in diesem Bereich von allen befragten Kindern am aktivsten ist, gehören im Idealfall ein selbstausgedachter und notierter Text, eine eigene Melodie, eine Überschrift und eine instrumentale Begleitung (siehe auch Zitat oben) dazu:

I: Singst du hier [in deinem Zimmer] manchmal?

A: Manchmal. Ich hab 'n paar Lieder selbst mir ausgedacht, und die singe ich dann immer manchmal vor mich hin. Oder ich spiele Lieder auf'm Klavier, das drüben im Arbeitszimmer steht, und singe, und such mir irgendeinen Text aus. Ich hab' nämlich eine Melodie 'Schläfrige Schlange' und weiß nicht, wie der Text gehen soll.

I: Ach so.

A: Und dann habe ich noch eins, und davon habe ich noch gar keinen, ähm, Titel oder so was, Überschrift, was das sein soll.

I: Und diese anderen Lieder? Wovon handeln die so? Mach mal 'n Beispiel. Du hast ja gesagt, du hast so mehrere Lieder, die du gerne singst, die du dir auch selber ausgedacht hast.

A: Das ist einmal, das habe ich bei meiner Freundin, als ich bei der geschlafen hab, da habe ich mir irgend so 'n Quatsch ausgedacht, das ist 'Schoko-Lady'. Das ist um so 'ne Schoko-Lady und die, und irgendwie, ich weiß nicht, dass die mit mir auf 'nen Stern fliegen soll, oder so was. Und dann, auf meinen Teddy, und, ähm, und irgend so 'n kleines Schwein, das auf dem Bauernhof lebt und da mies behandelt wird. Was ich dann irgendwie klaue und dann bei mir aufziehe. Irgendwie so was. Nur den Anfang finde ich davon nicht. Das habe ich alles aufgeschrieben, und das zweite Blatt habe ich gefunden, nur das erste nicht.

(Ariane, KI 452)

Mit dem hier geschilderten relativ hohen Anspruch an die eigenen Lieder, der sich dem Mädchen wahrscheinlich über das Vorbild seiner komponierenden Schwester vermittelt hat, bildet Ariane vermutlich eine Ausnahme. Andere Kinder erfinden ähnlich formal ausgereifte Lieder erst im sozialen Zusammenhang (vgl. Kapitel 6.7.3.2); bei ihren alleininitiierten Erfindungsaktivitäten sind sie dagegen meist mit einem weit weniger klaren Konzept von selbstausgedachten Liedern ausgestattet. Felicitas präsentierte uns z. B. folgende Liederfindung:

I: Felicitas, hast du dir schon mal 'n Lied ausgedacht?

F: Ja. Soll ich mal vorsingen?

I: Ja.

F: Okay. (räuspert sich) Könnte so 'n bisschen beschissen werden für das Ding (weist auf Aufnahmegerät).

I: Macht nichts.

F: Okay. (Rhythmischer Sprechgesang mit eher tiefer Stimme:) Ich bin ein Baby. Ich bin ein Baby. Ich bin ein Baby von einem Jahr. Ich bin ein Baby, scheiß mir in die Windel, piss mir in die Windel. Ich bin ein Baby von einem Jahr. Passt doch zu mir, ne?

(Felicitas, KI 2850)

Ohne an dieser Stelle die psychische Befindlichkeit des Mädchens umfassend analysieren zu können, so regt dieser etwas befremdlich wirkende Sprechgesang doch zu einigen Deutungen an: Dass Felicitas das Motiv „Baby-Sein“, das im Grunde für Zartheit und Hilfsbedürftigkeit steht, mit den sehr hart und abstoßend wirkenden Worten „scheißen“ und „pissen“ kombiniert, bringt vielleicht ihr derzeitiges Lebensgefühl auf den Punkt. Während sie sich einerseits nach der Umsorgtheit des Baby-Daseins sehnt, kann sie andererseits in ihrer derzeitigen Lebenssituation (Vater gestorben, Mutter mit Felicitas Wünschen nach Nähe überfordert, vgl. Kinderporträt in Kapitel 5.3.6) nicht anders, als sich über Wildheit, Verweigerung und Selbstabwertung zu schützen.

Es zeigt sich an diesem Beispiel, dass in den Lied-Erfindungen von Kindern – ähnlich wie in selbstgemalten Bildern – Gefühlsinhalte in komprimierter Form zur Darstellung gelangen können. Dass sich Kinder die kathartische Wirkung zunutze machen, die sich beim mehr oder weniger ungefilterten Singen der eigenen Gedanken und Gefühle einstellt, belegen die Erzählungen von Marina und Ron. Beide schildern, abends beim Einschlafen Liedtexte zu bekannten Melodien zu ersinnen, die sie dann in den Traum geleiten. Kompositorische Ideale wie bei Ariane spielen dabei keine Rolle.

R: Ich singe immer abends im Bett.
 =: (Gelächter)
 R: Ausgedachte Lieder. Dass ich einschlafen kann.
 I: Aha. Was denkst du dir da so aus?
 R: Ach, weiß nicht.
 =: Ich lese immer.
 R: Manchmal Lieder von der Diddl-Maus, manchmal von meinen Eltern ...
 I: Lieder von was?
 R: Diddl-Maus. Kennst du die?
 B: Kenn ich gar nicht.
 I: Die kenn ich nur gemalt. Singt die auch was?
 R: Nein, ich singe immer.
 =: (Gelächter)
 S: Über die Diddl-Maus, musst du sagen.
 I: Ach, über die Diddl-Maus. Und was macht die Diddl-Maus dann in deinen Liedern?
 R: (lacht) Oh Gott, weiß ich nicht.
 (Ron, Bilal und Sabine, Gl 605)

Dass weder Ron noch Marina in der Lage sind, ihre Liedinhalte genauer zu beschreiben, mag ihre Erfindungsleistungen im Vergleich zu Ariane oder Felicitas minderwertig erscheinen lassen. Vielleicht ist jedoch die Reproduzierbarkeit der erfundenen Lieder für diese Art des spontanen erfinderischen Singens gar nicht so wichtig. Die Kinder singen hier ausschließlich für sich selbst, sie hängen ihren persönlichen Träumen nach oder verarbeiten in ihren Gesängen die Erlebnisse des Tages.

6.7.3.2 Singen mit Gleichaltrigen

Auch zum Thema des gemeinsamen selbstinitiierten Singens unter Gleichaltrigen wussten nahezu alle befragten Kinder etwas beizutragen (einzige Ausnahme: Esra). Auffällig bei den geschilderten $n = 40$ Episoden ist, dass es sich dabei überwiegend um spielerische und erfinderische Singaktivitäten handelt.

Als Sing-Spiele wurden $n = 13$ Aktivitäten von elf Kindern kodiert (Ron, Sabine, Nine, Daniel, Christos, Christian, Cindy, Arne, Marina, Stina, Gina). Der größte Teil davon, nämlich $n = 10$ Aktivitäten, betrifft das Singen vor Haustüren am Martinstag (eine Tradition in Niedersachsen), worauf eine geschlossene Frage am Ende jedes unserer Kinderinterviews abzielte (vgl. Leitfaden). Erstaunlicherweise nannte kein einziges Kind diese Aktivität von sich aus, vermutlich weil sie in den Köpfen der Kinder weniger dem Thema „Singen“ als vielmehr dem Thema „Spiel“ zugeordnet ist. Möglicherweise sind aus diesem Grunde viele weitere Sing-Spiele unerwähnt geblieben. Der Aufmerksamkeitsfokus der Kinder liegt beim Martinssingen vermutlich weniger auf der Gestaltung des Gesangs als vielmehr auf dem eigentlichen Ziel des Spieles, nämlich möglichst viele Süßigkeiten geschenkt zu bekommen. Allerdings zeigt das folgende Zitat, dass Arne, der durch seine zahlreichen Singerfahrungen für Lieder und Gesang sensibilisiert ist (vgl. Kinderporträt in Kapitel 5.3.14), auch bei einem solchen Spiel erhöhte Ansprüche an das Singen stellt:

I: Bist du schon mal so singend von Haustür zu Haustür gegangen?

A: Meinst du am Martinstag, so?

I: Ja.

A: Ja. In den Geschäften da unten. Das geht gut. Da kriegt man vielleicht was zusammen. Hier 'ne Mandarine, da 'ne Mandarine, da 'nen Lolli.

I: Mhm. Vor allem, wenn man gut singen kann, ne.

A: Ja. Zum Beispiel nervt mich nämlich dieses Matten-Mern-Lied zu Tode. Muss ich, habe ich, denke ich mir immer was anderes aus. Außerdem freuen sich die Verkäufer drüber.

I: Wenn man mal was anderes singt?

A: Ja. Genau.

I: Was singst du dann?

A: Zum Beispiel dieses Lied von einem, ähm, ‚Kit-Kat-Kogel, wie heißt der schönste Vogel‘. Kennst du das?

(Arne, KI 3186)

Arne besitzt ein Gespür dafür, dass das traditionelle Martinslied weder den Zuhörern noch ihm selbst so rechte Freude bereitet. Er hat den Mut und die Kompetenz, alternative Stücke auszuwählen.

In zwei weiteren Episoden zum gemeinsamen spielerischen Singen berichten Nine und Gina vom Singen zu Klatsch-Spielen. Darüber hinaus finden einige Kindertänze mit eigenem Gesang statt, die jedoch (gemäß der Kodierregeln, vgl. Anhang) der Kategorie „Tanzen“ zugeordnet und daher in Kapitel 6.8.3.2 dargestellt sind.

Eine andere, recht ungewöhnliche Form des spielerischen Singens praktiziert wiederum Arne:

I: Kann es auch mal vorkommen, dass ihr auf dem Schulhof singt?

A: Nöö.

I: Nöö. Das nicht.

A: Außer so 'n witziges Lied. Das war so 'n Theaterstück, das war lustig: Eine Woche voller Samstage. Das haben wir uns mal mit unserer Klasse mal als Theaterstück angeguckt. Das war so witzig. Da ham die nämlich immer gesungen:

[singt eine Strophe eines Liedes vor und erläutert es]

I: Aha. Und das habt ihr auf dem Schulhof dann mal gesungen, oder wie?

A: Ja. Damit können wir immer eine Freundin gut ärgern aus der Klasse. Naja, die ist auch in dem Hort. Die kann ich damit immer ärgern, ihr das ins Ohr singen.

I: Und das mag se nicht, was?

A: Doch, eigentlich schon. Aber trotzdem kann die das nicht immer hören.

(Arne, KI 2817)

Offensichtlich neckt Arne seine Klassenkameradin, indem er ihr ein bestimmtes Lied ins Ohr singt. Er verwendet die Musik hier als eine Art Spielball, der der Freundin zugeworfen wird und sie zur Reaktion auffordert. Das Singen dient hier der spielerischen sozialen Kontaktaufnahme.

Zum Thema des Lied-Erfindens beim gemeinsamen Singen liegen n = 12 Berichte von sieben Kindern vor (Sabine, Gina, Felicitas, Annika, Ariane, Jessica, Christian). Das Ausmaß der erfinderischen Eigenleistung ist dabei sehr verschieden. Die einfachste Form stellt das Umtexen und „Veralbern“ bestehender Liedtexte dar. So singt beispielsweise Sabine mit ihrem kleinen Bruder das Kinderlied Alle meine Entchen „ganz komisch“, und Gina schreibt mit einer Freundin ein Lied von den Schlümpfen um. Neben dem Spaß am Reimen sind die Probleme mit fremdsprachigen Liedtexten als Motiv für die Schöpfung neuer Texte zu nennen (vgl. Kapitel 6.7.3.1). Andere Kinder erfinden Sprechgesänge bzw. „Raps“ (Christian), und bei einigen anderen reicht die Erfindungspraxis bis hin zur Komposition von komplett neuen Liedern mit Text und Melodie (Ariane, Annika, Felicitas, Gina, Jessica). Annika schildert, wie sie und ihre Freundin dabei vorgegangen sind:

A: Ja, irgendwie hat se, als ich bei Lara war, da hat se irgendwie gesagt, wollen wir uns irgendwie 'n Lied ausdenken, und ich hab' Ja gesagt. Dann habe ich mir irgendwie so 'ne Strophe ausgedacht. Ja, und da war schon die erste Strophe gemacht, ne. Also (singt): ‚Wir sind zwei coole Mäuse‘. Das hab ich gedichtet, ne. Und dann, ähm, und dann haben wir angefangen, noch mehr zu dichten, und dann irgendwann ist das dann 'n ganzes Lied geworden.

I: Und die Melodie? Woher hattet ihr die?

A: Ach, die haben wir uns ausgedacht.

(Annika, KI 2044)

Während die Lieder, die Kinder für sich allein erfinden, häufig spontan und beiläufig entstehen (z. B. nachts im Bett, vgl. Kapitel 6.7.3.1), scheinen gemeinsame Lied-Erfindungen gezielt und mit relativ klaren formalen Vorstellungen produziert zu werden, wie z. B. Strophenform, festgelegte Reihenfolge,

reproduzierbarer Text und Melodie usw. Aus dem zitierten Interview-Ausschnitt von Annika geht hervor, dass sich die beiden Mädchen offenbar bewusst und ergebnisorientiert vorgenommen haben, ein Lied zu schreiben.¹¹ Es handelt sich um eine Freizeit-Aktivität, zu der sich die Kinder entschließen wie zum Inlinerfahren oder zum Zwergenfamilie-Spielen (beides Hobbys von Annika).

Dass das Erfinden von Liedern insbesondere unter den Mädchen der Grundschule Pfaffenstieg verbreitet ist, mag ein Indiz dafür sein, dass sich die Idee dazu von Freundin zu Freundin weitertradiert. Gina artikuliert, dass es gemeinsam einfach besser geht:

G: Alleine macht das irgendwie keinen Spaß oder so, dann braucht man schon wen anders, mit dem man Lieder sich ausdenken kann oder so.
(Gina, GI 1171)

Ginas Schilderung des Erfindungsprozesses zeigt deutlich, dass sie sich in ihrem Tun an Annikas Komposition orientiert:

G: Also das ist jetzt, dass, also wir haben, unsere Freundinnen haben auch, glaube ich, mal aus Spaß, ähm, sich so 'n Lied ausgedacht. Und ich und meine Freundinnen haben auch was mit Mäusen gemacht und so, aber ich weiß nicht mehr genau wie das heißt. Dann haben wir auch was mit Mäusen gemacht und so, das war, und dann noch die Dschungelbewohner, wir wollten die Meeresbewohner machen, aber das hört sich fast genauso an. Das singen wir zwar anders, aber wir fangen ja an (singt) ‚Wir sind die Dschungelbewohner‘, und dann anders: ‚die Meeresbewohner‘, wollten wir eigentlich auch so anfangen, aber das hört sich fast gleich an. Nur wir singen das 'n bisschen anders.
(Gina, KI 2692)

Ebenfalls von Gleichaltrigen angeregt, hat sich die Clique von Christian zur Erfindung eines „Strip-Rap“ provozieren lassen. Die Jungen nehmen damit „Rache an den Mädchen“, die vorher ein gemeines Lied über die Jungen gedichtet haben.

C: Kai ist mehr so 'n Gedichteschreiber. Und Texteschreiber, deswegen könnten wir -, brauchen wir ihn auch [für unsere Band]. Für die Texte und so für Lieder. Deswegen müssen wir ihn auch schon haben. Weil er schreibt mehr so brutale Texte. (lacht verschmitzt)
I: Und das findet ihr gut?
C: Naja, nicht so gut. Er kann auch schon andere, normale Texte schreiben. Das reicht dann auch aus.
[...]
C: Was der immer schreibt, das reicht mir schon völlig aus. Weil, wir haben unsere Rache an den Mädchen genommen, weil se auch schon mal so 'n blödes Lied mit =, = genommen, habe ich gerade im Computer abgespeichert, das ist so 'n Rap mehr

¹¹ Freundlicherweise hat Annika uns eine Audio-Aufnahme des Liedes „Wir sind zwei coole Mäuse“ zur Verfügung gestellt. Darauf singen die beiden Mädchen drei Strophen über eine (vermutlich vorprogrammierte) Keyboard-Schleife. Stilistisch erinnert dies an Trio (Neue Deutsche Welle aus den 80er Jahren), jedoch mit einem größeren melodischen Ambitus.

gewesen, und den haben wir aufgeschrieben. Den habe ich jetzt im Computer, könnte ich mal ausdrucken.
(Christian, KI 785)

Häufig sind die Kinder beim gemeinsamen Komponieren an der Dokumentation ihrer Produkte interessiert. Einige Kinder fixieren ihre Liedtexte schriftlich (Christian, Gina, Ariane), andere nehmen ihren Gesang mit dem Kassettenrekorder auf (Sabine, Annika, Arne, vgl. auch Rahmenaktivitäten in Kapitel 6.3).

A: Nee, wir haben uns vorm Keyboard, die [Lara] hat ja 'n kleines Keyboard, und da haben wir uns davon irgendwie so 'ne Musik gegeben, und das haben wir auf 'ner Kassette aufgenommen. Dann können wir uns das immer wieder anhören.
(Annika, GI 1142)

Der Wunsch nach Wiederholbarkeit könnte verschiedene Ursachen haben: Möglicherweise spielt eine Rolle, dass Reproduzierbarkeit ein genuiner Bestandteil des kindlichen Konzepts von einem Lied ist. Ein anderer Grund mag sein, dass die Kinder das dokumentierte Lied als Beleg ihrer eigenen Tüchtigkeit benötigen. Es macht sie stolz, die Herausforderung des Komponierens gemeistert und etwas Eigenes geschaffen zu haben. Ein drittes, gelegentlich genanntes Motiv für die Dokumentation ist, dass die Kinder mit ihren Werken bestimmte Zukunftspläne verfolgen, wie z. B. die Produktion und den Vertrieb einer Kassette mit selbstgemachten Liedern (Arne, Ariane, vgl. Kapitel 6.3.3.4) oder eine Aufführung mit einer (noch zu gründenden) eigenen Band (Christian, vgl. Kapitel 6.9.3.2). Zum Zeitpunkt des Interviews hatte jedoch erst ein einziges Kind die Präsentation der eigenen Erfindung vor Dritten gewagt (Jessica):

I: Hast du dir schon mal selbst 'n Lied ausgedacht?

J: Ja. Das hab ich mal, ähm, das haben wir mal mit meinen beiden Freundinnen haben wir mal so, haben wir zu Silvester so 'n Lied gesungen (singt kurz an): ‚Silvester, Silvester, Silvester feiern wir.‘ Das haben wir so, so uns ausgedacht und ähm, dann haben wir das, dann haben wir das mal gesungen. Also, dann haben wir so gespielt im Garten von denen, haben wir Mini-Playback-Show, aber das haben wir uns selber ausgedacht, und dann haben wir das einfach gesungen und, ähm.

I: Wie? Also ihr habt euer selbstgemachtes Lied gesungen? Also nicht Playback, sondern selbst gesungen?

J: Ja. Nee. Richtig gesungen. Und dann haben wir gespielt, wir sind die Kelly-Family mit dem Lied ‚Silvester, Silvester, Silvester feiern wir.‘ Die Kelly-Family, die fand ich früher mal ganz gut, da wollte ich auch mal auf 's Konzert. Aber jetzt finde ich die nicht mehr so gut.

I: Aha. Warum nicht mehr?

J: Nee weil, ähm, die sehen, manche, die sehen hässlich aus, finde ich. Und, ähm, schöne Lieder singen die jetzt nun auch gerade nicht.

I: Ach so. Ja. Gut. Noch mal hier zu diesem Silvester, dann habt ihr das aufgeführt?

J: Ähm, ja, das haben wir dann einfach so vor den Leuten, also -

I: Vor den Gästen?

J: Das, also, das war keine Geburtstagsfeier. Das, ähm, das war dann alles, ähm, das haben wir mit den, unseren Bekannten und wir. Also die Töchter von meiner Patentante

und wir, also die Eltern und meine Eltern. Dann haben wir uns da so hinge-, die haben sich so hingestellt, und dann haben wir das vorgesungen.
(Jessica, KI 2801)

Obwohl das erdachte Lied nichts mit der Kelly-Family zu tun hat, so scheint es den Mädchen doch wichtig gewesen zu sein, sich unter ihrem Namen zu präsentieren. Die Kinder schlüpfen dabei also deutlich in eine Rolle, die Präsentation des Liedes wird zu einem Spiel erklärt. Auf diese Weise entsteht ein Schonraum, in dem sie ihre Erfindung mit reduzierter Scham vorführen können.

Was die Inhalte der von den Kindern allein und gemeinsam erfundenen Lieder betrifft, so lässt sich feststellen, dass sich die Kinder häufig selbst thematisieren. Sie singen in erster Linie darüber, wer oder was sie sind und was sie gerade tun: „Silvester feiern *wir*“ (Jessica), „*Wir* sind zwei coole Mäuse“ (Annika), „*Wir* sind die Dschungelbewohner“ (Gina), „*Ich* bin ein Baby“ (Felicitas allein). In weiteren Texten geht es um nahestehende Personen, wie die Eltern (Ron allein) oder die Klassenkameradinnen (Christian). Darüber hinaus scheinen Tiere ein wichtiger Inhalt zu sein: „Alle meine Entchen“ (Sabine), der „Teddybär“, „Die schläfrige Schlange“, ein „kleines Schwein“ (Ariane allein) und die „Diddl-Maus“ (Ron allein). Neben diesen eher naiven Inhalten sind aber auch schlüpfrige und provokante Themen beliebt, wie es sich z. B. im „Strip-Rap“ (Christian) und im „Baby-Rap“ (Felicitas allein) zeigt. Eine Ausnahme bildet das Lied von der „Schoko-Lady“ (Ariane allein).

Insgesamt ist den Liedinhalten anzumerken, dass sich die Kinder vielfach bemühen, ihrem Konzept von „richtigen Liedern“ gerecht zu werden. Sie wählen genau jene Textgattungen und -inhalte aus, die ihnen auch sonst in ihren Lebens- und Medienwelten begegnen (Abenteuerstoffe, Tierlieder, Erzählperspektive des Ich-Erzählers usw.).

Abgesehen von spielerischen und erfinderischen Aktivitäten berichten die Kinder von einigen weiteren Sing-Gelegenheiten, in denen überwiegend strukturiertes Singen stattfindet:

In $n = 7$ Erzählungen wird das Singen auf privaten Geburtstagsfeiern erwähnt, wo es üblich zu sein scheint, dass die Kinder „Happy Birthday“ oder „Wie schön, dass du geboren bist“ singen (Bilal, Mario, Cindy, Arne). Diese Lieder können sie recht gut eigenständig reproduzieren. Wenn es sich um eine Tanzparty handelt, stimmen sie dagegen manchmal lautstark in die Medienmusik ein (Hanno, Bilal):

I: Du hast ja [im Gruppeninterview] erzählt, dass ihr mal ein bisschen Streit hattet mit den Nachbarn, weil dein Vater so laut Musik gemacht hat.

B: Ja, wegen meinem Geburtstag.

I: Aha, was war da?

B: Ja, da haben wir meinen Geburtstag gefeiert, da haben wir sogar extra so 'n Zettel gemacht: Es tut uns leid, weil 's so laut ist, weil wir Geburtstag feiern. Dann haben wir das da unten hingemacht, und der Mann hat dann die, der Mann hat immer so runtergehauen mit so 'nem Stock, weil wir so laut singen, und danach hat der sogar

noch die Polizei gerufen. Und dann hat die Polizei gesagt: Macht ein bisschen leiser die Musik. Dann sind die wieder gegangen.
(Bilal, KI 490)

Doch auch bei anderen Gelegenheiten findet gemeinsames Singen, meist in einer Zweiergruppe, statt: Beverly erzählt, den Eltern zu Weihnachten gemeinsam mit ihrer Schwester Weihnachtslieder vorzusingen. Bilal berichtet, nachmittags gemeinsam mit einem Freund mit einer Verstärkeranlage, dem sogenannten „Studio“ (vgl. Kinderporträt 5.3.4), und zwei Mikrofonen experimentiert zu haben. Hanno, Gina und Cindy singen häufig jeweils mit ihren Freunden oder Freundinnen zum Radio oder zur CD. Zum Teil stehen ihre Aktivitäten mit dem Musikstar-Spiel in Zusammenhang, welches im Kapitel 6.8.3.2 noch ausführlich behandelt wird.

In $n = 3$ Episoden wird darüber hinaus das Thema des gegenseitigen Lehrens und Lernens von Liedern angesprochen: Sabine und ihre Freundin bringen sich gegenseitig die Texte ihrer Lieblingslieder bei, damit das Mitsingen zur CD besser gelingt, und Hanno hat auf einem Schulausflug einige Lieder von Mario gelernt:

H: Das war noch mit Frau Grissmann, da haben wir, ähm, so 'ne Wanderung gemacht und, ich weiß nicht wie das heißt, irgendwie 'ne Schulwanderung oder so, und da haben wir dann, wir wussten alle nicht, was wir machen sollen und so, und da haben wir dann einfach Lieder gesungen.

I: Auf der Wanderung?

H: Ja.

I: Aha. Was für Lieder denn so?

H: Ähm, also Mario, der kennt sich gut so mit Bergsteigen aus und der hat uns so 'n paar Lieder erzählt, die er konnte, und da hat er die so 'n paar mal vorgesungen oder so, und dann haben wir einfach mitgesungen.

(Hanno, KI 2379)

Hannos Episode zeigt, dass der Prozess des Liederwerbs hier eher beiläufig geschieht. Ein Kind singt seine Lieder, und die anderen „singen dann einfach mit“. Eine pädagogisch-didaktische Anleitung ist in diesem Fall nicht erforderlich, denn die Situation des Wanderns, bei der andere Nebenaktivitäten als Reden und Singen kaum möglich sind, animiert die Kinder von selbst, das Lernen geschieht unbewusst. Dies mag der Grund sein, warum nur so wenige Geschichten der Liedvermittlung unter Gleichaltrigen berichtet wurden. Vielleicht sind solche Gelegenheiten aber auch selten.

6.7.3.3 Singen im familialen Zusammenhang

Die insgesamt $n = 31$ berichteten Episoden zum Singen im familialen Zusammenhang stammen von 13 Kindern (Sabine, Gina, Ariane, Marina, Christos, Nine, Beverly, Arne, Esra, Bilal, Jessica, Christian,

Daniel). Im Vergleich zum Singen allein und zum Singen mit Gleichaltrigen scheint das Singen in der Familie also bei deutlich weniger Kindern üblich zu sein.

Rund zwei Drittel der Aktivitätsbeschreibungen (n = 20) handeln vom Singen an besonderen Tagen des Jahres und auf Festen. Acht Kinder haben zu diesem Thema etwas beigetragen (Sabine, Gina, Ariane, Marina, Christos, Nine, Beverly, Arne, Daniel).

Sechs Kinder erzählten beispielsweise davon, dass bei ihnen zu Hause an Weihnachten gesungen wird (Sabine, Gina, Ariane, Marina, Christos, Nine). Angesichts der Tatsache, dass in den Kinderinterviews gezielt nach dieser Aktivität gefragt wurde, ist diese Anzahl als eher gering zu bewerten. In vielen Familien wird die musikalische Gestaltung des Festes an den CD-Player delegiert. In Christos Familie wird z. B. ausschließlich zur Weihnachts-CD gesungen, bei Christian beschränkt sich das familiäre Singen auf eine kurze Phase des Heiligen Abends, ansonsten wird ebenfalls CD gehört:

I: Und Weihnachten? Gibt's da denn Musik?

C: Ja.

I: Ja? Erzähl mal, was macht ihr da an Musik?

C: Genauso wie hier. Also nicht Techno. Langsam immer.

I: Ja. Also dann macht ihr welche an oder wird dann selbst welche gemacht oder gesungen oder so?

C: Ja, manchmal singen wir auch so (macht vor): ‚Halli-Hallo-Hallo‘.

I: Was? Halli-Hallo?

C: Ja Weihnachtslieder dann halt. Wir aus der Familie, da hatten wir so 'ne CD, haben wir gehört und dann dazu gesungen.

(Christos, KI 1666)

I: Kann es manchmal vorkommen, dass ihr hier in der Wohnung gemeinsam singt oder tanzt?

C: Höchstens zu Weihnachten. Da, ähm, abends, Heilig Abend ist meine Oma meistens da, dann spiele ich Keyboard, und dann singen alle noch dazu und so.

[...]

C: Ja, Weihnachten ist mehr so 'ne Zeit, da hört man mehr auch so Volksmusik, von Wolfgang Petry und so. Hört meine Oma sehr gerne auch noch.

(Christian, KI 1463)

Einen weiteren besonderen Anlass, zu dem bevorzugt gesungen wird, stellen Geburtstage dar. Für Beverly scheinen sie die einzige Gelegenheit zu sein, gemeinsam mit allen Familienmitgliedern zu singen.

I: Und kommt es vor, dass ihr gemeinsam singt?

K: Nee, eigentlich nicht. Also alle? Nee. Nur auf 'm Geburtstag. Happy Birthday und so.

(Beverly, KI 1032)

Vier Kinder berichteten vom Singen üblicher Geburtstagsständchen (Arne, Ariane, Beverly, Christos). Darüber hinaus erinnert sich Ariane an den Geburtstag ihres Großvaters, bei dem zum Akkordeonspiel

der Tante Seemannslieder und Volkslieder gesungen wurden. Gina erzählt von der Geburtstagsfeier ihrer Mutter, wo eine professionelle Musikgruppe gespielt hat und die Gäste mitsangen.

I: Und wurde da [auf dem Geburtstag der Mutter] auch gesungen?

G: Hm, joa (zögernd) - Ja.

I: Ja? Was denn?

G: Weiß ich nicht mehr. Das ist schon ganz lange her. Da wurde Mama 40.

I: Und wer hat da gesungen?

G: Weiß ich nicht mehr. So 'ne komische Gruppe jedenfalls.

I: Also nicht ihr selber?

G: Nee, wir haben nur mitgesungen -. Wir haben immer mitgesungen. Aber nicht selber gesungen.

G: Außer wenn die Feier zu Ende ist. Dann singen se das dann selber, jedenfalls die Hälfte.

(Gina, KI 723)

Auffällig an dem Interviewausschnitt ist, dass Gina das Mitsingen nicht als „Selber Singen“ wertet. Möglicherweise ist für sie das ausschlaggebende Kriterium für das „Selber Singen“, inwieweit man als Sänger für das Gelingen des Liedes Verantwortung trägt.

Einen weiteren Ort des familialen Singens stellt die Kirche dar. Während für Arne das Singen im Gottesdienst ein besonderes Ereignis darstellt, das er im Zusammenhang mit dem Besuch einer Hochzeit erlebt hat, gehört die sonntägliche Teilnahme am Gottesdienst für Daniel zum wöchentlichen Programm der Familie (vgl. Kinderporträt in Kapitel 5.3.19). Da die gesellschaftliche Bindung zur Kirche kontinuierlich abnimmt, fällt damit zunehmend ein wichtiger Ort musikalisch-praktischer Erfahrungen weg (vgl. auch Musikhören im Rahmen von Live-Aufführungen in Kapitel 6.5.3.3).

N = 11 Aktivitätsbeschreibungen von acht Kindern betreffen das Singen im familialen Alltag (Esra, Sabine, Jessica, Christian, Arne, Christos, Felicitas, Bilal). Einen ersten Schwerpunkt bildet darunter das gemeinsame Mitsingen zu Medienmusik (Esra und ihre Tante, Sabine und ihr Vater, Jessica und ihre Eltern, Christos und seine Mutter). Aus den Berichten geht hervor, dass dieses Singen weitgehend einen ähnlich spontanen und bruchstückhaften Charakter besitzt wie es zum Teil bereits bei den selbstinitiierten Aktivitäten der Kinder angeklungen ist. Meist wird es durch bekannte, besonders beliebte Lieder aus dem Radio angeregt:

I: Und dass ihr mal gemeinsam singt, die ganze Familie?

S: M-m. Mit meinem Vater singe ich dann nur immer, wenn er ein Lied an hat und ich kenn' das auch. Dann singe ich das auch mit.

(Sabine, KI 391)

Auf den ersten Blick mag beim Mitsingen zu Medienmusik das Miteinander und die gegenseitige Aufmerksamkeit relativ gering erscheinen, da sich die Konzentration der Beteiligten insbesondere auf den vorgegebenen Verlauf des Liedes richtet. Die Erzählungen der Kinder zeigen jedoch, dass Eltern

und Kinder häufig nicht einfach nebeneinanderher singen, sondern das Singen als gemeinsame Aktivität erleben:

C: Also, ich mache mit meiner Mutter, wir singen eigentlich auch danach, griechische Musik im Auto. Wenn wir irgendwo hin fahren. Das ist witzig. Dann gucken uns manchmal die Leute an, wenn wir da so singen.
(Christos, GI 1559)

Christos scheint sich darüber zu freuen, dass er und seine Mutter aufgrund ihrer Singaktivität im Auto Aufmerksamkeit von vorbeikommenden Passanten bzw. anderen Autofahrern erhalten. Weitere genannte Arten, beim Singen Bezug aufeinander zu nehmen, sind Blickkontakte, Gesten oder – wie in Jessicas Fall – verbale Bewertungen:

I: Und singt ihr auch manchmal gemeinsam oder tanzt ihr, du und deine Eltern?
[...]
J: Ja. Bei 'nem Lied zum Beispiel im Radio singen wir. Am meisten singen Mama und Papa, und ich, und dann sagen se immer, ja, ähm, zum Beispiel, dann singe ich irgendwie so was falsch, und dann sagt er manchmal: Entweder richtig oder gar nicht.
I: Ach so.
J: Und ich, ich kann ja natürlich nicht so richtig Englisch, ne. Das kommt ja noch.
I: Ja. Und dann verbessert er dich immer?
J: Ja.
I: Und dann singst du weiter? Oder hörst du dann auf?
J: Ich sing' dann einfach dann falsch weiter. Das ist dann mir egal.
I: Mhm. Ärgert dich das, wenn er das so sagt?
J: Ach nee, dann sage ich immer: 'Och Menn, lass mich doch das so singen.' (macht Vater nach) 'Das heißt aber so und so.' Eben was ich dann falsch gesungen hab'.
I: Ah ja. Und dann lässt du ihn meckern und machst weiter?
J: Ja.
(Jessica, KI 1285)

Das Zitat weist erneut auf das Problem der englischen Sprache von Medienmusik hin (vgl. Singen allein in Kapitel 6.7.3.1). Da es den Kindern nicht gelingt, diese Texte richtig auszusprechen, sind sie anfällig für die Kritik Älterer. Denkbar ist, dass dies die Singfreude der Kinder hemmt.

Auch das alltägliche Singen ohne Medienbeteiligung, das allerdings nur in sehr wenigen Familien stattfindet (Christian, Arne, Christos, Felicitas, Bilal), kommt eher beiläufig zustande. Ein Familienmitglied beginnt zu singen, die anderen setzen ein:

I: Kann es manchmal vorkommen, dass du gemeinsam mit deinen Eltern singst?
A: Hm, eher selten. Mit meiner Mutter wenn.
I: Eher selten. Aha. Und dann auch diese [Chor-]Lieder? Oder was anderes?
A: Mhm. Aber manchmal auch anderes. Aber meistens die hier.
I: Und wer sagt dann, sagst du dann: Jetzt wollen wir singen?
A: Nö, oder manchmal. Manchmal auch meine Mama. Manchmal sagt's auch gar keiner. Dann fängt's einfach an.

I: Mhm. Und wie, das finde ich spannend, wenn das einfach so anfängt irgendwie. Wie kann man sich das vorstellen?

A: Manchmal singe ich was, und meine Mama singt einfach mit. [...] Manchmal sitze ich einfach in der Wohnung, auf dem Sessel oder so, singe was, und dann fängt sie einfach mit an.

(Arne, KI 1437)

Andere Situationen, in denen gemeinsames Singen entsteht, sind Küchenaktivitäten (Christian) und gemeinsame Mahlzeiten (Felicitas, Christos):

C: So vorletztes Jahr oder was, da war mein Vater ja auch schon mal Sänger.

I: Ach so. Erzähl mal.

C: Ich weiß nicht, ähm, er hat da eigene Videos, da hat er auf 'ner Bühne gesungen, wo er Soldat war, glaube ich. Da hat er auch so gesungen. Der singt ja auch jetze manchmal nach dem Mittagessen, wenn noch Teller da stehen. Auf Griechisch. Das ist voll witzig.

I: Dann fängt der einfach so an, oder wie?

C: Ja. Mein Vater singt immer nur einen kurzen Teil, und dann singt mein Bruder auch mit.

I: Was singt dein Vater?

C: So kurze Teile, so zum Beispiel: 'Ich wohne auf den Bergen', auf griechisch, ne. Dann macht mein Bruder auch so: 'Ich wohne auf den Bergen'.

I: Ja. Aha. Und du? Also dein Bruder macht das gleich mit, aber du nicht so?

C: Naja, ich manchmal auch.

(Christos, KI 1413)

In Arnes, Felicitas und Marios Familie werden überwiegend jene Lieder gesungen, die die Kinder in pädagogischen Einrichtungen (Chor, Schule, Gottesdienst) gelernt haben. Es zeigt sich hier die Wichtigkeit solcher Anregungen, die mitunter maßgeblich die musikalische Sozialisation in der Familie beeinflussen können. Fehlende oder nur bruchstückhaft erinnerte Singtraditionen der Familien können so ergänzt und ausgeglichen werden, da die Kinder die in pädagogischen Institutionen erlernten Lieder häufig in strukturierter Singweise reproduzieren können.

In Familien mit Migrationshintergrund scheint tradiertes Liedgut eine größere Rolle zu spielen. Es ist verbreitet, Lieder aus dem Heimatland zu singen (Christos, Marina, Bilal), was jedoch den in Deutschland aufgewachsenen Kindern manchmal Probleme bereitet:

I: Singt ihr auch manchmal irgendwie gemeinsam?

M: Manchmal singen wir, dann immer auch so griechische Lieder, manchmal, so. Ähm, was von Neujahr oder was von Weihnachten. Aber dann kann ich nicht weiter singen, weil das nicht weiß dann, da singen sie immer alleine dann immer.

(Marina, KI 931)

Während Christos und Marina erzählen, dass es ihnen wegen sprachlicher Barrieren und fehlender Liedkenntnisse eher schwer fällt, in die Lieder ihrer Eltern einzustimmen, scheint Bilal die türkischen Lieder, die in seiner Familie gesungen werden, sehr gut zu beherrschen. Er ist das einzige Kind, das

davon erzählt, dass strukturiertes Singen (und Musizieren, vgl. Musizieren in der Familie in Kapitel 6.9.3.3) fester Bestandteil des familialen Alltags ist.

I: Und gibt es bei euch so regelmäßige Sachen mit Musik, also irgendwas, was so immer wieder kommt?

B: Och, wir hören Kassetten und, und wenn's dann nicht so gut ist, dann macht mein Vater sein Keyboard an. Dann spielt er da drauf. Dann singen wir alle mit dann, was er spielt.

(Bilal, KI 444)

Aus den Elterninterviews ist bekannt, dass auch in Marios und Daniels Familie häufig strukturiert gesungen wird. Dies wurde jedoch von den Jungen selbst nicht erwähnt.

Ebenfalls eine Besonderheit unter den familialen Singaktivitäten stellt das gemeinsame Umdichten und Erfinden von Liedern dar, von dem einzig Christos in n = 3 Episoden berichtet. Seine Mutter besitzt die Fähigkeit, spontan die aktuellen Erlebnisse der Kinder aufzugreifen, daraus ein Lied zu formen und somit die Kinder bei der Verarbeitung ihrer Gefühle zu unterstützen. Sie praktiziert damit eine Tätigkeit, die dem abendlichen Allein-Singen der Kinder (vgl. Kapitel 6.7.3.1) sehr ähnlich ist:

I: Und wie sieht das mit dem Singen aus? Kann das auch mal sein, dass du hier singst?

C: Ja, ich hab' mit meiner Mutter drei Gedichte oder zwei Gedichte mal schon gemacht über unseren Lehrer.

I: Ach, dann habt ihr was gedichtet. Wie kam das denn dazu?

C: Ach, ähm, das war vor 'm Sommer.

I: Mhm. Wolltet ihr ihm da 'ne Freude machen, oder warum war das?

C: Nee, haben wir nur Quatsch gedichtet 'n bisschen. ‚Lern dein Einmaleins‘ heißt das Lied.

I: Mhm. Und hast du das Herrn Wiese mal vorgesungen?

C: Nee (entrüstet).

I: Also ist das eher nicht, sozusagen, nicht nett zu ihm, irgendwie?

C: M-m.

I: Aha. Und was habt ihr dann mit dem Lied gemacht, oder mit den Liedern, die du mit deiner Mutter gedichtet hast?

C: Ach, haben wir geschrieben, und dann haben wir's irgendwie gelassen, haben wir's liegen gelassen, haben wir weggepackt.

I: Und, ähm, was für 'ne Melodie war das bei diesen Liedern?

C: Ach, wie heißt das jetzt? Fällt mir nicht ein. Von Mr. Präsident war das die Melodie davon.

(Christos, KI 1206)

Im Elterninterview beschreibt die Mutter, dass die Anregung zum Umtexten von Pop-Liedern von den CDs der Schlümpfe stammt, auf denen englischsprachige Poptitel mit (vermeintlich) kindgemäßen Texten versehen sind. Diese Texte sind häufig der Ausgangspunkt für die eigenen, von Mutter und Kindern gemeinsam entwickelten Reime (vgl. Zuhören beim Singen vertrauter Personen in Kapitel 6.5.3.3). Manchmal werden aber auch eigene Melodien erfunden. Die Mutter betont, dass man für diese Aktivität gute Laune brauche und dass das „von sich aus kommen muss“. Das Einmaleins-Lied ist

entstanden, weil Christos sich so sehr mit dem Lernen desselben abmühte. Eine Textzeile des an den Lehrer adressierten Liedes heißt „Mach's doch alleine, dein blödes Einmaleins“. Darüber hinaus wendet die Mutter spontane Liederfindungen an, wenn die Kinder nicht so wollen wie sie selbst. Ein gesungenes „Verdammt, verdammt, nun geht endlich ins Bett“ hat ihrer Erfahrung nach größere Wirkung als eine gesprochene Aufforderung. Manchmal antworten die Kinder singend. In der hier geschilderten alltäglichen Verwendung des Singens als Bewältigungsstrategie und Kommunikationsmittel zeigt sich eine Form des Singens, die sehr selten vorkommt.

6.7.3.4 Singen im schulischen Zusammenhang

Mit Ausnahme der Kinder Hanno, Beverly und Cindy erzählen alle Kinder vom Singen im schulischen Zusammenhang. Insgesamt liegen $n = 47$ Aktivitätsbeschreibungen zu diesem Thema vor. Ein Großteil dieses Singens findet im Musikunterricht statt (Gina, Felicitas, Annika, Ariane, Mario, Arne, Marina und Stina), daneben sind aber auch der Religionsunterricht (Christian, Daniel), der allgemeine Unterricht beim Klassenlehrer (Christos, Nine) und der Schulchor (Jessica) sowie bestimmte Schulveranstaltungen (Felicitas, Ariane, Jessica, Christian, Christos, Daniel, Nine) Gelegenheiten, bei denen gesungen wird.

Wenig überraschend ist, dass die Berichte der Kinder je nach besuchter Schule stark differieren. Insbesondere in Bezug auf den Umfang des Singens sind große Unterschiede festzustellen. Während beispielsweise die Kinder der Grundschulen Pfaffenstieg und Vinnhorst sowie der Friesenschule erzählen, dass sie „viel“ (Felicitas, Ariane, Arne, Marina), „häufig“ (Nine), „ganz oft“ (Stina) oder „fast jeden Tag“ (Christos) im Klassenverband singen, hat dies aus den anderen beiden Schulen einzig Mario ähnlich beurteilt, der (vgl. Kinderporträt in Kapitel 5.3.10) grundsätzlich ungern singt und daher vermutlich sogar seltenes Singen als „viel“ empfindet. Beverly, Jessica und Hanno, die dieselbe Klasse wie Mario besuchen, zeichnen eher ein düsteres Bild, was ihren Musikunterricht betrifft:

- I: Ihr habt ja Musikunterricht, oder?
 B: Nö, ja. Eine Stunde am Mittwoch.
 J: Ja, aber, das machen wir aber eigentlich gar nicht.
 B: Nee, da machen wir irgendwie immer ...
 H: Kunst oder Musik. Dann machen wir meistens Kunst.
 I: Ach so.
 H: Oder wir machen einfach Mathe weiter ...
 (Beverly, Jessica, Hanno, GI 2033)

Objektiv am meisten wird vermutlich in der Grundschule Vinnhorst gesungen. Der Klassenlehrer Herr Wiese ist ein guter Gitarrist und animierender Sänger und integriert täglich Phasen des Singens in den Schulalltag. Die folgenden zwei Interviewausschnitte zeigen, dass Nine einerseits sehr froh über diese ausgiebigen Singaktivitäten ist, die sich – zu ihrem Stolz – anhand der vollen Liedermappe belegen

lassen. Andererseits stellt sich bei ihr bereits eine gewisse Übersättigung bezüglich des vielen Singens ein:

I: Und ihr habt doch Musikunterricht in der Schule bei Herrn Wiese, ne. Und was macht ihr da?

N: Uff, ja, also wir lernen halt Lieder von ihm, also zum Singen. Und, ja, wir haben auch schon eine Musikmappe. Meine Musikmappe ist schon ziemlich voll. Da passt bald nichts mehr rein.

I: Deine Musikmappe?

N: Ja.

I: Darin heftet ihr die Lieder ab?

N: Mhm. Ja. Sind auch schon ziemlich viele drinnen. Die ist ungefähr so dick (zeigt 2-3 cm).

(Nine, KI 3038)

I: Und singst du die [Lieder aus der Schule] dann auch manchmal hier [zu Hause]?

N: Eigentlich nicht.

[...]

N: Wir singen das halt ziemlich häufig, also in der Klasse singen wir das ja ziemlich häufig, und irgendwann habe ich auch keine Lust mehr zu singen. Dann spiele ich das lieber auf'm Keyboard.

(Nine, KI 880)

Doch nicht nur die Quantität des Klassensingens variiert von Schule zu Schule, sondern auch die Qualität im Hinblick auf soziale, situative und inhaltliche Merkmale. Die Kinder der Grundschule Nord berichten beispielsweise in $n = 5$ Episoden davon, dass sie manchmal Lieder auswendig lernen und allein vor der Klasse vortragen müssen (Esra, Sabine, Ron, Bilal):

I: Kannst du mir sagen, ob dir der Musikunterricht Spaß macht oder was ihr da so macht?

B: Ja. Wir lernen Noten und versuchen, das so zu klatschen, die Noten. Dann müssen wir zur Hausaufgabe Lieder auswendig lernen. Dann mal das, den Klassen müssen wir das dann mal vorsingen. Also, da kriegen wir auch Zensuren drauf, wie wir das gelernt haben, wie wir das singen.

I: Aha. Und dann müsst ihr das einzeln singen?

B: Ja, dann müssen wir das einzeln singen.

I: Aha. Und wie ist das? Wie findest du das?

B: Ich rege mich fast immer auf. Weil ich vielleicht dann nicht das kann und nicht 'ne gute Zensur kriege.

I: Aha. Aber eigentlich kannst du es doch, ne.

B: Ja, ich kann's. Ja. Aber, nee, ich glaube immer, ich schaff es nicht, ich schaff es nicht. Und auf einmal schaff ich das dann.

I: Mhm. Also du meinst, du bist so aufgeregt, ne.

B: Ja, ich bin zu aufgeregt.

I: Ja. Na ja, es ist ja auch eine aufregende Situation, wenn man da vor so vielen was vorsingen muss ...

B: Man möchte ja immer 'ne Eins haben. Und wenn man sich so aufregt und keine Eins kriegt, dann wird man ja ganz traurig.

(Bilal, KI 1246)

Bilal schildert hier, welche Anspannung es für ihn bedeutet, vor der Klasse vorzusingen und bewertet zu werden. Es ist erstaunlich, dass diese Form des Singens auch heute noch in Klassenzimmern praktiziert wird, obwohl negative Folgen für das spätere Singen bekannt sind. Die Pflicht, Lieder auswendig lernen zu müssen, führt bei den Kindern dazu, dass sie als Inhalt ihres Musikunterrichts in erster Linie das *Lernen* von Liedern nennen statt das Singen selbst (Bilal, Esra, Ron). Ein Lied zu können, bedeutet für sie, einen Text auswendig gelernt zu haben. Repertoirebildung wurde den Kindern hier als Selbstzweck vermittelt, was als problematisch zu werten ist, wenn nicht zugleich auch der Wert des Singens deutlich wird. In der Grundschule Vinnhorst geht beides Hand in Hand: Zwar formulieren auch Nine und Christian, dass sie in der Schule Lieder *lernen* (vgl. Zitat Nine oben), darüber hinaus berichten sie aber auch mehrfach vom gemeinsamen Singen.

Ein weiterer Punkt, in dem sich die Erfahrungen der Schüler verschiedener Schulen unterscheiden, ist die Frage nach der instrumentalen Begleitung des Gesangs. Die Kinder der Friesenschule (Marina, Arne und Stina) schildern, dass im Musikunterricht zu Orff-Instrumenten, Blockflöten und dem Klavierspiel der Lehrerin gesungen wird, in der Grundschule Vinnhorst begleitet der Klassenlehrer die Kinder mit der Gitarre. Die übrigen Kinder singen stets A-Capella.

Über das in den Schulen gesungene Liedrepertoire sind kaum Aussagen zu treffen, da dies nicht gezielt erfragt wurde. Es lässt sich jedoch feststellen, dass die Kinder die Lieder aus der Schule ambivalent bewerten. Sie charakterisieren sie u. a. als „flott“ (Ron), „nicht so lahm“ (Sabine), „neu“ (Marina, Stina), „witzig“ (Christos), aber auch als „Schwachsinn“ (Christos) „Quatsch“ (Christian) und „Kinderkram“ (Christos, Christian).

Cs: Ja das ist aber, das ist alles so Schwachsinn. Das hat immer nur mit dem Mond zu tun.

N: Mit dem Mond, ja. Marsmenschen fliegen zum Mond. Echt witzig. (ironisch)

Cn: Da singen wir nur von Bethlehem oder was weiß ich. Von Religion und alles mögliche.

[...]

Cn: Aber das ist wirklich manchmal so richtiger Quatsch. Zum Beispiel, wir haben jetzt so 'n neues Lied gekriegt mit Dracula, ne. Und der-, weil, nachts da kommt der Dracula. Das ist so 'n Schwachsinn.

D: Dracula-Rock.

I: Und das gefällt euch nicht, oder gefällt es euch?

Cs: Das ist alles Schwachsinn, das ist Kinderkram.

Cn: (gleichzeitig) Das ist totaler Schwachsinn, Kinderkram.

Cs: Der sollte eher mal so was Poppiges machen.

I: Was würdet ihr denn lieber singen?

Cs: Was Poppiges.

Cn: Oli P., nein, Scherz.

N: Ja, Oli P. Genau. Kann ich die Strophen auswendig.

I: Ja, ihr wollt mal so Lieder aus der Popmusik singen?

Cn: Genau Nine, sing uns doch mal vor!

N: Nö, kein Interesse.

Cs: Oder hier: Meine Oma fährt im Hühnerstall. Das ist doch auch was Schönes. Kann man reimen: (singt) ‚Meine Oma fährt im Hühnerstall ...‘

Cn, N und D (stimmen ein) ‚Motorrad, Motorrad, Motorrad‘.

Cn: Aber das ist auch Kinderkram!

Cs: Mit Klopapier hinter 'm Popo ==.

[...]

Cs: Am besten Herrn Wiese vom Fenster schmeißen und richtig Mucke machen.

(Christos, Daniel, Nine, Christian, GI 2269)

Angeichts des Gegenvorschlags, lieber ‚Meine Oma fährt im Hühnerstall Motorrad‘ als die Lieder des Lehrers singen zu wollen, wird deutlich, dass keine musikbezogenen Kriterien existieren, die gegen die Schullieder sprechen, sondern es bei der Ablehnung vielmehr um Abgrenzung vom Lehrer bzw. um die gegenseitige Demonstration von Jugendlichkeit und Unabhängigkeit von den Erwachsenen geht. Das Gruppeninterview in der Grundschule Vinnhorst war in diesem Sinne insgesamt sehr restriktiv. Das Bedürfnis der Kinder, vor den anderen nicht mehr als Kind dazustehen und über einen eigenständigen altersangemessenen Musikgeschmack zu verfügen, wird sichtbar. Der Vorschlag, etwas vom Popsänger Oli P. zu singen, wird jedoch als nicht realisierbar abgetan. Daran zeigt sich, wie sehr Kinder bereits eine Spaltung zwischen ihren eigenen musikalisch-produktiven Aktivitäten und der Welt der Medienmusik empfinden.

Fünf Kinder berichten in $n = 7$ Beschreibungen davon, dass in ihren Klassen Geburtstagslieder ein Ständchen gesungen bekommen (Ron, Bilal, Esra, Jessica, Daniel). Aus Rons Schilderung geht hervor, dass in seiner Klasse das Lied in ein Geburtstagsritual eingebunden ist, dessen Ablauf – wie er betont – unbedingt eingehalten werden muss:

I: Hast du denn auch ein Geburtstagslied in der Schule bekommen?

R: Ja.

I: Ja? Was? Welches denn?

R: Ähm, ‚Heute kann es regnen, stürmen oder schneien‘. Das singen wir immer, wenn einer Geburtstag hat. Und dann, ähm, heben wir uns, also singen wir noch ‚Hoch soll'n se leben‘, dann werden wir dreimal hochgehoben, und dann, ähm, müssen wir noch vom Stuhl springen.

I: Mhm. Ohne sich die Beine zu brechen -

R: Ja (schmunzelt). Und dann muss jeder entweder einen Kuchen oder was er mitbringen will, das kann er, also das kann er dann mitbringen, besser gesagt: muss er dann mitbringen.

(Ron, KI 439)

Neben den Geburtstagen werden aber auch andere Ereignisse mit Gesang umrahmt. Meist handelt es sich hierbei um große Schulveranstaltungen, bei denen entweder alle Klassen gemeinsam etwas singen oder eine Klasse den anderen etwas vorführt, z. B. bei Einschulungen, Adventsfeiern, zum Schuljahresabschluss und ähnlichen Gelegenheiten (Felicitas, Ariane, Christian, Stina):

I: Und, singt ihr denn auch manchmal auch auf 'm Schulhof oder macht ihr irgendwelche Spiele, wo Musik vorkommt?

C: Auf 'm Schulhof, da spielen wir manchmal Fangen, aber singen tun wir meistens in der Klasse. Höchstens wenn, einmal wurde die Rutsche eingeweiht, da haben wir so 'n komisches Lied von der kleinen Welle gesungen: ‚Eine kleine Welle rollt sich einen Fluss, doch an einem Lala ist für die Welle Schluss. Und sie heißt La-o-la‘ (singt) und so weiter. Und das mussten wir da singen, und da waren alle zweiten oder dritten Klassen, weiß ich nicht mehr genau, in welcher wir waren, und dann sollten das alle singen. Und alle hatten 's anders besprochen, und dann haben wir immer durcheinander gesungen. (Ariane, KI 1535)

Als einziges der befragten Kinder erzählt Jessica davon, dass sie Erfahrungen als Mitglied im Schulchor hat. Ein Jahr lang hat sie dort mitgesungen und bei einigen Aufführungen mitgewirkt. In folgendem Zitat versucht sie zu erklären, dass es kaum möglich ist, als Sängerin gleichzeitig Zuhörerin zu sein:

J: Aber da habe ich dann mit aufgehört beim Chor, weil ich wollte nicht mehr. Ich wollte lieber Textil machen.

I: Mhm. Und wie war das denn da im Chor?

J: Äh, also im Chor, da hat man dann auch ab und zu mal was vorgesungen vor der ganzen Schule. Bloß die Chorkinder, die dann gesungen haben, die konnten sich ja nicht, konnten ja nicht immer einfach sich da hinsetzen und dann, also den Geist da hinsetzen irgendwie, oder die Seele oder so, und das geht ja nicht. Die haben dann den Kindern, die da alle zusammen da sitzen, haben denen dann das vorgesungen.

I: Das habe ich nicht verstanden mit der, mit dem Geist oder der Seele. Also ...

J: Also dann geht einfach irgendwie der Geist, der in sich drinnen da ist, der setzt sich einfach da so hin, also so unsichtbar, und dann hört der zu, und die Kinder, die singen dem das da vor.

I: So hättest du das gern, dass du dich selbst auch mal hören kannst?

J: Ja.

I: Ah ja, jetzt hab' ich s verstanden. Mhm.

I: Aber hat das Spaß gemacht, da im Chor zu singen?

J: Ja. Ich war letztes Jahr schon da, aber ein Jahr reicht mir.

(Jessica, KI 2459)

Unklar ist, ob das geschilderte Bedauern darüber, sich selbst nicht zuhören zu können, ein Grund für Jessicas Entscheidung gegen die weitere Teilnahme am Schulchor war. Möglicherweise hat sich das Mädchen aus dem Klassenverband ausgegrenzt gefühlt, wenn sie singen musste, während die anderen Schulkameraden gemeinsam in den Zuhörerreihen saßen. Vielleicht wollte sie sich aber auch nur ihre Behauptung differenzieren, sie hätte „vor der ganzen Schule“ gesungen. Als Grund für ihr Ausscheiden aus dem Chor nennt sie die Arbeitsgemeinschaft Textil, die zur selben Zeit angeboten wird.

In weiteren $n = 5$ Episoden berichten die Kinder über von schulischer Seite initiierte, aber außerhalb der Schule stattfindende Singaktivitäten: Jessica erzählt z. B., dass sie einmal mit der Schule in einem Theaterstück war, bei dem die Kinder mitsingen mussten. Die Kinder aus der Grundschule Vinnhorst beschreiben, wie sie bei einem Schullandheim-Aufenthalt in Kleingruppen je eine Strophe für ein Wanderlied dichten mussten und wie sie es gemeinsam mit ihrem Lehrer auf einer Wanderung

gesungen haben (Christian, Christos, Daniel, Nine). Vermutlich sind diese Erfahrungen, bei denen Singen außerhalb der schulischen Welt stattfindet, sehr wertvoll. Die Kinder lernen hier, in welche gesellschaftlichen Bezüge das Singen eingebettet ist bzw. sein kann.

6.7.3.5 Singen in sonstigen Zusammenhängen

Von Erfahrungen mit dem Singen in außerschulischen musikpädagogischen Einrichtungen erzählten einzig Arne und Stina in $n = 10$ Episoden. Beide sind Mitglied im Chor der Städtischen Musikschule und wussten daher zahlreiche Erlebnisse sowohl aus den Proben als auch von Aufführungen zu berichten. Nicht selten tragen sie die Lieder aus dem Chor in ihre Familien hinein (vgl. Singen allein und Singen im familialen Zusammenhang in Kapitel 6.7.3.1 und 6.7.3.3). An den Erzählungen wird deutlich, dass ihnen die Übungsstunden zwar Spaß machen, aber dass es – zumindest Arne – manchmal schwer fällt, sich dafür zu motivieren. Die Aufführungen im Zoo, in Freizeit- und Altenheimen und in der Oper scheinen jedoch die Mühe wert zu sein:

I: Warst du schon mal im Theater?

A: Hm, Theater? Weiß ich jetzt nicht mehr. Ich war nur mal in der Oper, aber nur als ich selber gesungen habe im Chor. Nämlich beim Volkstrauertag war das. Da mussten wir in der Oper was machen. Das war auch das erste und wahrscheinlich letzte Mal.

I: Warum? Warum das letzte Mal?

A: Schätze ich. Weil so oft hat man doch bestimmt nicht die Gelegenheit, in der Oper was zu machen.

I: Ja, ach so. War das gut?

A: Ja.

I: Wo singt ihr denn sonst mit dem Chor?

A: Im Lister Turm hier, im Freizeitheim, Kinderspiel= . Oder im Altenheim sind wir öfters.

I: Und wie war das da in der Oper? Das würde mich ja doch noch mal interessieren. Ich hab' ja noch nie in der Oper gesungen.

A: Lustig. Zum Beispiel, bevor wir loslegen mussten, da hat er uns irgend so 'n Hexenhaus gezeigt und so was. Oder am besten war das, wir hatten noch gar nicht das Einmarschieren auf die Bühne geübt, und dann kamen schon die ersten Leute. Dann mussten wir, da waren schon ein paar Leute, da mussten wir das üben. Mussten wir erst mal losgehen und mussten wieder zurück gehen. Dann mussten wir das noch üben, dann mussten wir wieder zurück. Außerdem war der Gang ganz duster, dass fast einer hingeflogen wäre.

(Arne, KI 2062)

Das Zitat zeigt, dass Arne seinen Auftritt in der Oper als etwas Außergewöhnliches und als große Ehre empfindet und sich gleichzeitig durch den Blick „hinter die Kulissen“ als Teil dieser beeindruckenden Welt fühlen durfte.

In nur $n = 2$ Episoden schilderten die Kinder Singaktivitäten in anderen Institutionen: Sabine singt regelmäßig christliche Lieder im Kindergottesdienst, und Cindy beschrieb, dass in ihrer Tanzschule die

Texte der Popsongs manchmal mit einstudiert werden. Angesichts der starken „Institutionalisierung von Kindheit“, also der Tatsache, dass sich Kinder häufig auch am Nachmittag in für sie vor-organisierten Räumen aufhalten, ist es bedenklich, dass hier nicht mehr Erlebnisse mit dem Singen genannt wurden. Jugendzentren, Sportvereine, Kinderfeste, Spielmobile, Kindergruppen, Kinderfreizeiten u. ä. bieten diesbezüglich offenbar kaum nennenswerte Anregungen.

6.7.3.6 Zusammenfassung der Singaktivitäten

Der Überblick über die von Kindern alleininitiierten Singaktivitäten hat gezeigt, dass Singen ein persönliches Bedürfnis der Kinder darstellt und in vielen unterschiedlichen Varianten praktiziert wird. Es tritt auf als beiläufiges, unwillkürliches Mitsingen zu Medienmusik, als gedankenverlorenes Summen, als improvisatorisches Singen zum Ausdruck eigener Gedanken und Gefühle, als reproduktives Singen bekannter Lieder (manchmal sogar lautlos) und – wenn auch eher selten – als ergebnisorientiertes Entwickeln eigener Lieder. Das Singen durchsetzt den Alltag der Kinder und besitzt darin vermutlich zahlreiche Funktionen, wie z. B. die Vertreibung von Angst, Stille, Einsamkeit und Langeweile, die Verarbeitung von Gefühlen, den Ausdruck von Wohlbefinden und Freude sowie Kontaktaufnahme und Kommunikation.

Die Kinder singen überwiegend mit Medienbegleitung. Den Medien kommt dabei eine ambivalente Rolle zu: Einerseits geben sie den Kindern Anregungen, animieren sie zum Singen und liefern Melodien, die sich in den Köpfen der Kinder festsetzen. Andererseits ist Medienmusik zu Eigen, dass sie auch ohne ein Zutun der Kinder weiterläuft. Insofern besteht für die Kinder wenig Notwendigkeit, sich die Lieder vollständig anzueignen. Ihr Singen gerät somit in eine gewisse Abhängigkeit von den Medien. Außerdem schränken Medien den stillen Raum ein, der zur Entfaltung eigener Improvisationen nötig ist, und liefern nicht selten musikalische Inhalte und Strukturen, die von den Kindern nur schwer reproduziert werden können. Zwar hat sich gezeigt, dass die Kinder durchaus auch kreativ und produktiv mit schwierigen Liedtexten umgehen. In vielen Fällen schränken die nur bruchstückhaft vertrauten Popsongs das unbefangene Singen jedoch ein. Offensichtlich sind es letztlich insbesondere jene Lieder, die Kinder komplett beherrschen, die ihr Alleinsein bereichern. Insofern sind die von pädagogischer Seite gemachten Angebote zum Erlernen von Liedern sehr wichtig.

Mit Gleichaltrigen wird kommt strukturiertes Singen eher selten vor. Geburtstage, Weihnachten und Wanderungen scheinen die wenigen Gelegenheiten darzustellen, bei denen die Kinder gezielt gemeinsam vollständige Lieder singen. Gemeinsames Merkmal dieser Gelegenheiten ist, dass sie jeweils herausgehoben aus dem Alltag sind. Es liegt kein einziger Bericht über alltägliche Situationen vor, in denen strukturiertes selbstinitiiertes Singen unter Gleichaltrigen einen festen Platz hat.

Von einem anderen Standpunkt aus betrachtet könnte man jedoch auch die Natürlichkeit loben, die das kindliche Singen besitzt. Wenn heutige Kinder gemeinsam singen, so ist dies eingebettet in Spiele, in Text- und Liederfindungen, in das Necken anderer Kinder, in das Ausprobieren technischer Geräte, in das Mitsingen zu Medienmusik und in das Musikstar-Spielen. Das Singen unter Gleichaltrigen ist lebendig, funktional, kommunikativ und produktiv. Möglicherweise erfüllt ein solches Singen stärker die musikalischen Bedürfnisse der Kinder als die strikte Reproduktion vorgegebener Melodien und Texte. Es könnte aber auch sein, dass die situativen Voraussetzungen, die Kompetenzen (z. B. eine ausreichende Kenntnis von Liedern) und eine vertraute Singkultur für das strukturierte Singen fehlen. Der mehrfach vorfindbare Wunsch der Kinder, „richtige Lieder“ zu komponieren, deutet jedenfalls darauf hin, dass die Kinder den Wert vollständiger Lieder anerkennen.

Zum Singen im familialen Zusammenhang lässt sich ebenfalls feststellen, dass es nur in wenigen Fällen einen festen Platz im Alltag besitzt. Die Kinder erleben es überwiegend an Feiertagen (insbesondere an Weihnachten und bei Geburtstagen) und dabei häufig in größeren Gruppen (Geburtstagsgesellschaft, Gottesdienstbesucher). Im alltäglichen Tagesablauf entstehen Singaktivitäten meist zufällig, wie z. B. beim Autofahren oder beim Frühstück. Sie finden teils mit und teils ohne Medienbeteiligung statt.

Die meisten Familien verfügen über keinerlei traditionelles Familien-Liedgut, das von der Eltern-Generation an die Kinder weitergegeben wird. Das Erlernen von Liedern der Eltern oder Großeltern wurde von den Kindern nicht thematisiert, es deutet sich allenfalls in den ausländischen Familien an. In den meisten Familien wird entweder Populärmusik oder jenes Liedgut, das die Kinder von außerhalb mitbringen, zum gemeinsamen Singen aufgegriffen. Es zeigt sich hier, welche Relevanz für die häusliche musikalische Sozialisation die Anregungen von pädagogischen Institutionen besitzen.

Überblickt man die genannten schulischen Singaktivitäten der Kinder, so zeigen sich sehr deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen. Wenngleich ein Sample von nur fünf Schulen sicher keine weitreichenden Schlüsse über heutigen Musikunterricht erlaubt, so geben die Erzählungen der Kinder doch Hinweis auf einige problematische Felder:

- Singen besitzt eine eher randständige Position im Schulalltag und wird überwiegend an besonderen Tagen des Jahres praktiziert.
- Musikunterricht fällt häufig aus.
- Auch heute noch müssen Kinder gelegentlich einzeln vor der Klasse vorsingen.
- Textbeherrschung wird mit Liedbeherrschung gleichgesetzt.
- Das schulische Lied-Repertoire steht in unvermitteltem Kontrast zu den Songs, die Kinder über die Medien kennenlernen.
- In der Schule wird in erster Linie strukturiert gesungen; erfinderische Aktivitäten bilden die hier Ausnahme, improvisatorisch-experimentelle Aktivitäten mit der Stimme wurden nicht erwähnt.

6.8 Tanzaktivitäten

6.8.1 Begriffsklärung

Auch der Begriff des Tanzens wird hier in einer sehr weiten Bedeutung verwendet: Tanzaktivitäten sind Aktivitäten, in denen die Kinder körperliche Bewegungen ausführen, die in irgendeiner Weise mit erklingender Musik oder dem Gedanken an erklingende Musik in Bezug stehen. Wie beim Singen wird dabei das „strukturierte“ Tanzen unterschieden, das festgelegten Schritten folgt.

6.8.2 Quantitative Einordnung

Wie in Kapitel 6.2.2.1 bereits dargestellt, existieren im Material insgesamt $n = 141$ Aktivitätsbeschreibungen, die das Tanzen betreffen. $N = 13$ davon (rund 9 % der Tanzaktivitäten) zählen zu den Rahmenaktivitäten und wurden bereits in Kapitel 6.3 beschrieben. Die anderen $n = 128$ Episoden sind musikalisch-praktische Tanzaktivitäten und bilden die Grundlage dieses Kapitels.

Der Großteil der musikalisch-praktischen Tanzaktivitäten, nämlich $n = 105$ (82 %), findet unter Medienbeteiligung statt (vgl. Kapitel 6.4.2.2). Initiatoren des Tanzens (vgl. Abbildung 15 in Kapitel 6.6.2.1) sind die Gleichaltrigengruppe mit $n = 42$ (33 %), Kinder allein mit $n = 34$ (27 %), die Schule mit $n = 23$ (18 %) sowie die Familie mit $n = 22$ (17 %) Tanzaktivitäten. Von musikpädagogischer Seite wurden offenbar gar keine Tanzaktivitäten initiiert, das Tanzen in sonstigen pädagogischen Einrichtungen, wie z. B. in der Tanzschule, wurde $n = 7$ Mal erwähnt (5%). Aus Kapitel 6.6.2.4 ist darüber hinaus bekannt, dass improvisierendes Tanzen mit $n = 59$ Aktivitäten am häufigsten vorkommt, gefolgt von reproduktiven (mit und ohne Publikum zusammen $n = 44$) und übenden ($n = 13$) Aktivitäten. Vom Erfinden eines Tanzes wurde in nur einer Episode berichtet.

6.8.3 Qualitative Beschreibung

6.8.3.1 Tanzen allein

13 der befragten Kinder berichteten in $n = 42$ Episoden davon, dass sie gelegentlich ganz allein für sich tanzen (Felicitas, Gina, Bilal, Esra, Hanno, Annika, Ariane, Jessica, Cindy, Marina, Christos, Daniel, Nine). Auffällig dabei ist, dass diese Tanzaktivitäten meist mit einer allgemeinen Lust an Bewegung und mit guter Laune in Zusammenhang stehen. Der Übergang vom Tanzen zum Rumtoben zu Musik ist fließend.

M: Ja, dann tanze ich manchmal auf dem Bett, hüpf ich auch manchmal. Dann höre ich immer Musik in meinem, ähh, ja Walkman, aber für CDs.
(Marina, KI 247)

Mehrfach kommt in den Schilderungen der Kinder zum Ausdruck, dass das Bett ein beliebter Ort des alleininitiierten Tanzens ist. Bei manchen Kindern mag dies an den knappen räumlichen Gegebenheiten der Kinderzimmer liegen (vgl. Kinderporträts Bilal und Marina in Kapitel 5.3). Es lassen sich aber auch inhaltliche Gründe für diese Vorliebe finden. Zum einen lässt sich das Bett sehr gut als fiktive Bühne verwenden:

C: [Einmal] habe ich so getan als wenn ich, ähm, habe ich so alle Kissen da runter genommen (zeigt auf's Bett) und dann so getan als wenn ich so Musikstar wäre.
I: Und dass das deine Bühne wäre oder wie, das Bett?
C: Ja.
(Christos, KI 3209)

Zum anderen ist das Bett auch gut als Hilfsmittel zum Herumspringen zu Musik geeignet (Bilal, Marina, Hanno). Dass dabei gelegentlich Teile des Lattenrostes herausfallen, berichteten mehrere Kinder unabhängig voneinander (Hanno, Marina, Christos). Dabei schwingt jeweils ein gewisser Stolz mit, denn die Kinder präsentieren dies als Beleg für ihre Wildheit und Unangepasstheit. Doch auch in der Wortwahl der Kinder zeigt sich der heitere bis stürmische Charakter des privaten Tanzens: Gina bezeichnete es als „Rumhopsen“, Jessica sprach vom „lustig tanzen“, und Felicitas erklärte, dass sie manchmal so „verrückt“ tanzt, „dass das ganze Haus zusammenfällt“.

I: Und wenn du so tanzt, dann hüpfst du auf'm Bett, sagst du?
M: Ja, wenn ich jetzt wütend bin auf was, dann hüpf ich immer auf meinem Bett, und manchmal fallen immer die Hölzer, und dann löst sich schon alles auf.
(Marina, KI 689)

Marina tanzt, wenn sie über irgendetwas wütend ist. Bei anderen Kindern erwacht vor allem bei guter Laune das Bedürfnis, sich Musik anzuschalten und sich danach zu bewegen (Bilal, Gina, Cindy). Manchmal ist es jedoch auch die Musik selbst, die die Kinder zum Tanzen veranlasst. So kommt es beispielsweise vor, dass sie – ähnlich dem Mitsingen zu Medienmusik – beim Musikhören unwillkürlich zu wippen und zu tanzen beginnen (Jessica, Cindy, Hanno, Marina). Annika erzählte, was passiert, wenn sie in die Küche kommt und ein gutes Lied im Radio läuft:

A: [...] Dann spiele ich immer, dass ich der Sänger da bin, der da singt.
I: In der Küche? Aha.
A: Das macht immer ganz doll Spaß.
I: Kannst du uns das noch mal 'n bisschen genauer beschreiben?
A: Ja, dann nehme ich irgendwie, [...] dann nehme ich mir diesen Ständer von diesen Küchenrollen und nimm das als Mikrofon, dann tanze ich da immer rum und mach diese Mundbewegungen da.
(Annika, KI 433)

Auch vier andere Kinder schilderten, allein für sich Musikstars zu imitieren (Felicitas, Ariane, Cindy, Christos), und sieben Kinder bejahten unsere Frage, ob sie sich schon einmal vorgestellt hätten, ein Musikstar zu sein (Ron, Felicitas, Beverly, Jessica, Cindy, Marina, Christian). An den von Marina beschriebenen Phantasien lässt sich ein mögliches Motiv für diese Faszination ablesen:

M: [Ich denke] dann, dass ich so ein Star bin, dann habe ich ganz viele Medaillen gewonnen, Pokale, und, ja dass ich überall beliebt bin, und dann tanze ich dazu immer.
 I: Das würdest du dir wünschen, ja?
 M: Und eine Sängerin zu sein.
 [...]
 I: Und wie ist das, was wär' schön, wenn du Sängerin wärst?
 M: Ja, ähm, hmm, da wäre, also ein Konzert, das wäre dann vielleicht hier draußen, da wären bestimmt so hunderttausend Leute vielleicht oder mehr.
 I: Mhm.
 M: Oder eine Million dann.
 I: Das wär' gut, ne?
 M: Ja. Aber dann hörten dann alle mir, also könnten mich alle sehen dann.
 (Marina, KI 572)

In ähnlicher Weise hatte sich Marina bereits im Gruppeninterview zu der Frage geäußert, was das Schöne daran sei, in der Mini-Playback-Show aufzutreten:

M: Ja, das Beste ist, dann bist du im Fernsehen.
 C: Ja, finde ich auch.
 I: Bist du im Fernsehen. Aha. Und was ist daran so toll, wenn man im Fernsehen ist?
 M: Dann gucken manchmal die Kinder, die mich geärgert haben, dann gucken die, ich bin jetzt im Fernseher.
 C: Ja.
 I: Die dich geärgert haben. Und was denken die dann?
 C: Ja. Dann staunen die (leise im Hintergrund).
 M: Dann sind die so neidisch.
 (Marina und Cindy, GI 1120)

Das Bedürfnis, im Mittelpunkt zu stehen, gesehen zu werden und damit eine Aufwertung des Selbstwertgefühls zu erfahren, kommt hier klar zum Ausdruck. Möglicherweise sind noch andere Gründe denkbar, warum Kinder nicht als sie selbst, sondern als Stars tanzen. So könnte es sein, dass sie sich wünschen, bestimmte kulturelle Codes (Gesten, Tanzschritte) zu erlernen und zu beherrschen, um sich auf Tanz-Situationen mit Gleichaltrigen vorzubereiten und dort zu bestehen (hierfür habe ich allerdings keine Indizien im Material finden können). Eine andere Ursache könnte darin liegen, dass für die Kinder das Tanzen der Stars einfach die bekannteste und naheliegendste Form des Tanzens ist. Kinder sind vielfach ausgeschlossen aus der Welt, in der ihre Eltern tanzen (Disco, Bälle, Partys, vgl. Tanzen im familialen Zusammenhang in Kapitel 6.8.3.3), und über das Fernsehen erleben sie – egal ob in Video-Clips oder Unterhaltungsshows – fast ausschließlich das Tanzen von zugleich singenden Interpreten. So ist Annikas Griff zum Küchenrollen-Mikrofon, sobald sie Tanzlust verspürt, durchaus

verständlich. Esra dagegen spielt allein für sich Bauchtanz, da dies die Tanzform ist, die sie aus ihrem türkischen Umfeld kennt.

Da die Kinder das Tanzen vor allem mit Fröhlichkeit und Ausgelassenheit assoziieren, ist es kaum verwunderlich, dass sie sich nur durch bestimmte Musik zum Tanzen animieren lassen: Felicitas braucht „was Cooles, Spritziges“, und tanzt nur, „wenn’s gerade mal ein bisschen Power hier gibt“, Gina legt Wert auf „poppige Musik“. Einigen Kindern ist das Tanzen so wichtig, dass für sie die Tanzbarkeit eines Liedes ein wesentliches Kriterium bei der Bildung von Präferenzen darstellt (Bilal, Christos):

B: [...] ich höre ja meistens nur Pop-Lieder.

I: Und andere Musik magst du gar nicht hören? Oder?

B: Och, manchmal. Wenn man so ’ne traurige Musik hört, dann kann man ja nicht tanzen. Man kann ja nur Pop-Lieder, darum höre ich meistens immer Pop-Lieder.

(Bilal, KI 309)

Andere Kinder betonten, dass ihnen die Lautstärke der Musik für das Tanzen sehr wichtig ist. Christos ist an diesem Parameter so stark interessiert, dass er sich genau merkt, bis zu welcher Zahl er bei verschiedenen Gelegenheiten den Lautstärkeregler aufgedreht hat („Gestern durfte ich bis 16 aufdrehen“).

Was laute Musik, Tanzen, Toben und Krachmachen betrifft, sind jene Kinder, die in Mietwohnungen leben, in ihrer Freiheit etwas eingeschränkt. Ron erzählte davon, in einem „Oma-Haus“ zu wohnen, Cindy und Marina müssen Rücksicht auf die Mittags- und Abendruhe nehmen, bei Christos ist es von der jeweiligen Erlaubnis der Mutter abhängig, ob er laut sein darf. Aber auch für Beverly, die in einer Doppelhaushälfte wohnt, gibt es Beschränkungen: Wenn sie ihre Musik laut stellen will, muss sie zuerst ihren Hasen nach draußen bringen, weil dieser die Lautstärke nicht verträgt. Allen Einschränkungen zum Trotz hat jedoch kein Kind angegeben, niemals laut und wild sein zu dürfen.

Eine überraschende Beobachtung ist, dass einige Kinder ihr eigenes Tanzen negativ bewerten. Felicitas behauptete z. B., dass es „beschissen“ aussah, als sie einmal zu Hause die Venga Boys imitierte. Jessica betonte, dass sie „nicht richtig“ tanzen kann, und Esra vermittelte eher indirekt eine selbstkritische Haltung, indem sie formulierte, dass sie einmal Bauchtanz „gespielt“ hätte. Aus diesen Aussagen lässt sich schließen, dass sich die Kinder nicht etwa gänzlich unbefangen zu Musik bewegen, sondern bereits über Wertmaßstäbe und Ideale verfügen, an denen sie sich messen. Dass diese nicht für alle Kinder einheitlich sind, zeigen die beiden folgenden Zitate, in denen Jessica und Cindy erklären, was sie für „richtiges Tanzen“ halten:

J: Ich kann ja nicht richtig tanzen.

I: Was heißt denn richtig tanzen?

J: Also wenn man jetzt so in ’nem Tanzverein irgendwie ist oder wie man das nennt, dann lernt man das ja richtig wie man so tanzt, zum Beispiel Cha-Cha-Cha, ne.

I: Ach so. Mhm.

J: Und das kann ich eben nicht.

(Jessica, KI 1363)

C: Also das ist nicht, das ist kein Ballett, also das hat nichts mit Ballett zu tun, das ist jetzt richtiges Tanzen, was ich dann mache.

I: Was heißt richtiges Tanzen?

C: Ja, das heißt, da lerne ich die richtigen Tanzschritte, die ähm, die Stars auch richtig machen.

(Cindy, KI 2082)

6.8.3.2 Tanzen mit Gleichaltrigen

Von gemeinsamen Tanzaktivitäten mit Gleichaltrigen haben uns 16 der befragten Kinder in $n = 42$ Berichten erzählt (es fehlen Arne, Ron, Mario und Stina). Grob lassen sich die Gruppen „Toben“, „Spielen“, „Lernen“ und „ernsthaftes Tanzen“ unterscheiden, wobei die Grenzen jeweils fließend sind.

Die erste Art, das spontane Bewegen und Herumtollen zu Musik, wurde von vier Kindern (Gina, Cindy, Annika, Hanno) in $n = 6$ Aktivitätsbeschreibungen erwähnt.

I: Wie ist das, kannst du in deinem Zimmer hier auch ordentlich Krach machen und toben?

H: Ja, ähm, eigentlich kann ich das, aber, na ja ich, habe ich schon mal gemacht, aber da bin ich mit meinem Freund, der wohnt gleich nebenan da, da sind wir hier auf'm Bett rumgehüpft, haben volle Kanne Musik gehört und haben rumgeschrien.

(Hanno, KI 653)

Die geschilderte Episode ähnelt stark dem musikbezogenen Toben, welches die Kinder allein praktizieren. Offenbar gehen die Kinder untereinander so unbefangen miteinander um, dass sie diese ansonsten eher private Aktivität miteinander teilen können.

An einer anderen Stelle schilderte Hanno, wie er mit seinem Freund zu tanzen beginnt, obwohl er dies gar nicht vor hatte:

H: Wir spielen draußen, dann machen wir manchmal so 'n bisschen Party. Also tun wir so. So tanzen, so aus, mm, wir singen dann so 'n bisschen, so Blue oder so. Und dann tanzen wir danach, obwohl wir das gar nicht wollen und dann, die Musik macht das dann. Gehen wir runter, wir machen irgendwas und dann auf einmal: Hää? Was wollen wir denn? Ich dachte wir wollen kämpfen und dann auf einmal, und auf einmal fängt einer an zu singen, der andere singt mit, und dann tanzen wir anstatt zu kämpfen.

I: Aha. Und wo macht ihr das dann?

H: Ähh, im Garten da. Das geht besser anstatt im Keller, falls wenn da einer hinknallt, da tut das dann nicht so weh.

(Hanno, KI 2092)

Obgleich diese Erzählung inhaltlich etwas verwirrend ist – vermutlich vermischt sich hier ein Erlebnis im Garten mit einem anderen Erlebnis im Keller –, so wird doch deutlich, dass Hanno sein Erstaunen darüber zum Ausdruck bringen wollte, dass Kämpfen und Tanzen ineinander übergehen können, sobald Musik erklingt. Auch bei anderen Kindern finden sich Aktivitätsbeschreibungen, bei denen die Musik die Lust weckt, sich zu bewegen, zu tanzen oder bestimmte tanzbezogene Spielhandlungen auszuführen. So schilderte z. B. Gina, wie sie mit ihrer Freundin ein Lied über Affen nachgespielt hat, Christos beschrieb, dass er mit seinem Bruder seine Lego-Männchen in die Disko fahren und dort tanzen lässt, und Annika berichtete, sich mit ihrer Freundin zu sogenannter „Hulla-Musik“ (einer bestimmten im Keyboard vorprogrammierten Musik, vermutlich mit Hawaii-Gitarre) mit Hawaii-Hemden verkleidet und entsprechend getanzt zu haben.

Neben diesen sehr freien, eher unwillkürlichen Formen des gemeinsamen spielerischen Bewegens zu Musik praktizieren die Kinder aber auch Spiele, bei denen die Auseinandersetzung mit Tanz stärker im Vordergrund steht. Einen ersten, gut abgrenzbaren Bereich dieser spielerischen Tanzaktivitäten stellen die traditionellen Kindertänze (Sing-, Klatsch- und Tanzspiele, vgl. Forschungsüberblick in Kapitel 2.4.2.4) dar. Ihnen kommt in unseren Interviews allerdings nur eine marginale Rolle zu: Obwohl wir die Kinder gezielt danach fragten (vgl. Leitfaden im Anhang), bestätigten nur drei Kinder, aktuell solcherlei Tanzspielen nachzugehen, und zwar auf dem Pausenhof (Cindy: „Futschi-deideidei“, Gina: „Charlie Chaplin“), im Jugendzentrum (Sabine: „Der Plumpssack geht rum“) oder zu Hause gemeinsam mit jüngeren Kindern (Sabine, Gina: „Ringel-Ringel-Reihe“). Für die meisten Kinder gehört diese Art zu tanzen der Vergangenheit an, da sie sich zu alt dafür fühlen (Ariane) oder inzwischen andere Dinge modern sind, wie Annika klar darlegt:

A: Ach, das haben wir früher manchmal gemacht, und dann habe ich mir irgendwas ausgedacht dazu, 'n neues Lied. Ja, das haben wir früher manchmal gemacht, aber jetzt nicht mehr so. Jetzt ist mehr das Sticker-Tauschen in, in unserer Klasse.
(Annika, KI 2060)

In Annikas Kopf gibt es offenbar eine Kategorie „Pausenaktivitäten“, die bestimmten Moden unterliegt. Noch deutlicher wird dies im Gespräch mit Christos, der uns erläuterte, dass zuerst Klatschspiele „in“ gewesen seien, dann „Diddl“ (das Tauschen von Stickern und Briefpapier mit „Diddl-Maus“-Motiven) und jetzt „Gogos“ (eine Art Würfelspiel mit kleinen Plastik-Figuren). Kindertänze sind also nicht nur altersbedingt nicht mehr interessant für die Kinder, sondern stehen auch in Konkurrenz zu anderen Spielaktivitäten, die zum Teil von kommerzieller Seite an die Kinder herangetragen werden.

Ein anderes Tanzspiel, das sich bei den Kindern großer Beliebtheit erfreut, ist das Musikstar-Spielen. Sieben Kinder (Gina, Jessica, Sabine, Ariane, Beverly, Christos und Mario) berichteten davon in n = 10 Episoden.

A: Bei Gina, da haben wir einmal uns irgendwie so komische Stifte genommen und damit so rumgetanzt. Haben wir uns 'ne CD angemacht und so. Dann haben wir auch so gespielt als wenn wir die Sänger wären. Das macht mir immer ganz doll Spaß.
(Annika, KI 621)

Anders als wenn es die Kinder für sich allein praktizieren (vgl. Kapitel 6.8.3.1), findet das Musikstar-Spiel in Gemeinschaft nicht nur beiläufig und spontan für die Dauer eines Liedes statt, sondern stellt häufig ein umfangreiches Rollenspiel dar, das bestimmten Vorgaben unterliegt. Kleinster gemeinsamer Nenner aller Varianten dieses Spiels ist, dass die Kinder dafür ein bestimmtes Lied von einer Kassette oder CD auswählen, das im Spielverlauf darstellerisch ausgestaltet wird. In erster Linie geschieht dies durch Bewegung und Tanz, manchmal wird ergänzend dazu gesungen. Die Imitation von Instrumentalspiel wurde dagegen nur zweimal erwähnt (Mario und Hanno). Dies kann als Indiz dafür gewertet werden, dass das kindliche Konzept von „Musikstar“ eher wenig mit dem Musizieren auf Instrumenten in Zusammenhang steht. Vermutlich spiegelt sich hier die aktuelle Pop-Landschaft wider, die derzeit vor allem durch Interpreten geprägt ist, die singen und tanzen und nicht selbst musizieren.

Was das Singen beim Musikstar-Spiel betrifft, so fällt auf, dass die Kinder manchmal gar nicht wirklich singen, sondern nur dem Liedtext entsprechend ihren Mund bewegen (ausdrücklich bei Annika, Ariane, Gina und Jessica).

A: Ich hab' es [Musikstar] manchmal gespielt. Da haben wir immer so Musik laufen lassen und meine Taschenlampe als Mikrofon genommen. Ja, und dann habe ich immer irgendwas mit Mundbewegungen da rumgemacht.
(Ariane, GI 1491)

Die Eigenart des Musikstar-Spiels, lediglich Playback zu singen, hat ihre Ursache vermutlich in der Mini-Playback-Show. In dieser einstündigen Vorabend-Serie des Fernsehsenders RTL, die zum Zeitpunkt unserer Interviews gerade in Wiederholung gesendet wurde, treten Kinder als Popstars verkleidet auf, tanzen wie ihre Vorbilder und bewegen ihre Lippen zu eingespielten Musikplaybacks. Die Mini-Playback-Show scheint für die hier untersuchte Kohorte von erheblicher Bedeutung und Anregungskraft zu sein, wurde sie doch in den meisten Interviews von den Kindern selbst thematisiert oder – in den seltenen Fällen, wo wir das Thema ins Gespräch brachten – sofort von ihnen aufgegriffen und mit eigenen Erfahrungen und Stellungnahmen versehen. Was die Kinder begeistert, ist die Kombination aus aktueller Musik, Tanz, Verkleidung, Wettbewerb und Kindern, die im Mittelpunkt stehen und mit denen sich die kleinen Zuschauer leicht identifizieren können. Nur am Rande sei angemerkt, dass die Kinder einem eigenen Auftritt bei der Mini-Playback-Show durchaus ambivalent gegenüberstehen. Während als Pro-Argumente angeführt wurden, dass man dann im Fernsehen ist und andere neidisch sind (Ron, Marina, Cindy) und dass man Preise erhält (Bilal, Ron, Mario, Hanno, Christos, also nur Jungen!), wurden als Gegenargumente genannt, dass ein Auftritt dort nicht mehr altersgemäß sei (Jessica,

Beverly, Stina, Daniel, Nine), dass man sich dort blamieren könnte (Annika, Felicitas, Gina, Christos) und dass nicht wirklich gesungen wird (Sabine, Bilal, Ron).

Sowohl der Grad als auch die Art und Weise der Orientierung an der Mini-Playback-Show beim Musikstar-Spiel ist von Kind zu Kind verschieden. Ein sehr enger und expliziter Bezug ist beispielsweise bei Beverly zu finden:

- I: Ich wollte eigentlich noch fragen, was du gern hier noch so spielst? Du spielst ja sicherlich auch manchmal was?
 B: Monopoly, mit meinem Hasen natürlich, ähh, manchmal spiele ich auch dann mit meiner Freundin tanzen und so, wie in der Mini-Playback-Show, mit Musik und so.
 [...]
 I: Mhm. Und du hast eben gesagt irgendwie, wie in der Mini-Playback-Show? Oder wie?
 B: Ja, haben wir so 'n bisschen nachgespielt. Mini-Playback-Show mit Mareike Armado.
 I: Also spielt ihr die dann auch, wie heißt die? Marieke? Oder wie heißt die?
 B: Mareike Armado.
 I: Mareike. Die, dann, spielt ihr die auch? Oder wie?
 B: Ja 'n bisschen manchmal.
 I: Und wie geht das dann?
 B: Naja, Vivian ist Mareike Armado, und ich bin dann das Kind: Hallo. Und so. Und dann reden se 'n bisschen: Wann hast du Geburtstag? Und so. Und dann tanzt se nach.
 I: Aha. Da führt ihr so Interviews.
 B: Mhm.
 (Beverly, KI 209)

Während sich Beverly offenbar um die möglichst vorbildgetreue Nachahmung des Ablaufs der Sendung bemüht, indem sie sogar das in der Sendung obligatorische Interview zwischen der Moderatorin Mareike Armado und dem auftretenden Kind imitiert, ist anderen Kindern z. B. eher die Existenz eines Publikums, die Perfektion des eigenen Aussehens durch Schminke und Verkleidung und die Verwendung von Requisiten bedeutsam. Insbesondere bei der Auswahl eines länglichen Gegenstands als fiktives Mikrofon zeigen die Kinder großen Einfallsreichtum: Die Palette reicht von Stift (Annika), Kerze (Marina) und Taschenlampe (Ariane) bis hin zu Kochlöffel (Cindy), Küchenrollenständer (Annika allein) und aufgepiekstem Tennisball (Sabine).

Als Zuschauer werden nicht selten Eltern und andere Erwachsene bemüht (Jessica, Mario, Christos allein). Nines Mutter beispielsweise schildert, dass ihre Töchter ihr und ihrem Mann manchmal einstündige Tanz-Vorstellungen geben. Jessica beschreibt, wie sie auf dem Geburtstag ihrer Tante gemeinsam mit anderen Kindern ein Lied „vorgespielt“ hat:

- J: Aber auf Geburtstagen dann spielen wir immer, ich und meine Cousine, das haben wir früher immer gemacht, dann haben wir immer so Mini-Playback-Show gespielt.
 I: Auf Geburtstagen? Dann mit der Geburtstagsgesellschaft, oder wie?
 J: Ja. Dann haben wir denen das immer vorgespielt. Aber dann haben wir natürlich das Lied laufen lassen und dazu gesungen.
 I: Moment. Wer hat wem das vorgespielt?

J: Ähm, wir Kinder haben das eben demjenigen vorgespielt, der Geburtstag hatte. Meiner Tante oder so was.

I: Ah ja. Wie viele Kinder seid ihr denn da so auf so 'nem Geburtstag von so 'ner Tante?

J: Oh, kann ich nicht genau sagen. So ungefähr vielleicht sechs oder vielleicht auch mehr.

I: Mhm. Und dann übt ihr gemeinsam?

J: Ja aber wir üben nicht, wir, also wir lassen das Lied lau-, wir lassen das Lied spielen, und dann singen wir eben das Lied, also playback.

I: Aha, und wie sieht das dann aus genau?

J: Ähm, dann stehen wir da so, und dann tanzen wir auch dazu, und dann singen wir zwischenzeitlich dann mit.

I: Mhm. Kannst du das noch 'n bisschen genauer beschreiben, wie das geht?

J: Ich kann's auch vormachen.

I: Ja. Mach doch mal vor.

J: Also wenn zum Beispiel jetzt irgendwelche Lieder (tanzt und singt) Dumm-di-dumm-di-di-di-dei. So ungefähr.

[...]

I: Und zieht ihr euch dann auch was Besonderes an?

J: Ja. Wir ziehen uns dann, wir kennen ja auch manchmal die Videoclips dazu, und dann ziehen wir eben, oder wir schminken uns immer dazu auch manchmal, und dann ziehen wir uns immer die bestimmten Sachen dazu an. Zum Beispiel, wenn so einer ganz schwarz ist, dann ziehen wir uns einfach schwarze Sachen an.

(Jessica, KI 1407)

Jessicas Vorbereitungen für den Auftritt beziehen sich in erster Linie auf die Verkleidung, während sie das Einstudieren von Texten und Bewegungen nicht erwähnte. Möglicherweise ist Üben aus ihrer Sicht nicht nötig, da das Lied doch nur Playback gesungen wird. Eine einheitliche Choreografie scheint ihr nicht so wichtig zu sein.

Aus anderen Erzählungen geht dagegen hervor, dass sich manche Kinder durchaus intensiv mit der Qualität ihres Tanzens auseinander setzen. Es liegen $n = 10$ Aktivitätsbeschreibungen von fünf Kindern vor, in denen sie darüber berichteten, Tanzschritte und Choreografien miteinander einzuüben (Esra, Ariane, Christos, Cindy) oder sich gegenseitig zu bewerten (Christos, Marina). Dabei ist die Ernsthaftigkeit und Gewissenhaftigkeit, mit der geübt wird, relativ unabhängig davon, ob dieses Üben im Rahmen des Musikstar-Spiels oder außerhalb davon praktiziert wird. Manchmal agieren die Kinder als Stars, die sich auf einen Auftritt vorbereiten, manchmal als sie selbst. Manchmal bemühen sie sich um exakte Imitation eines Musikstars, manchmal denken sie sich eigene Schritte und Stile aus. In jedem Fall schulen die Kinder dabei ihre tänzerischen Fähigkeiten.

In den Interviews sind zwei Variablen auffällig geworden, die die Kinder zum Üben animieren. Beide werden in folgendem Interviewausschnitt mit Christos sichtbar:

I: Ähm, kannst du sagen, du hast uns ja eben deine Lieblingsmusik so gezeigt, was dir daran so gut gefällt?

C: Dass die andere Töne haben, andere Musik. Und dass die manchmal auch was Witziges sagen bei Musik. Die Musik gefällt mir eigentlich auch. Und wenn man Tänze ausdenken kann. Zum Beispiel wie schon mal mit meinem Freund, da haben wir uns so 'n Tanz ausgedacht.

I: Aha. Und was, erzähl das mal genauer, das finde ich interessant.

C: Also da waren wir hier bei uns, dann auch mal bei ihm. Da haben wir so gedacht: Oh, bald ist ja Weihnachtsfeier. Da sollen wir ja irgendwas machen. Haben wir uns 'n Tanz ausgedacht zu, wie war das noch mal? Lou Bega.

I: Aha.

C: Oder wie der heißt. Dann ging das so fünf Minuten und 20 Sekunden das Lied.

I: Und wie habt ihr euch das ausgedacht?

C: So die Schritte eben.

I: Und woher hattet ihr die Ideen, wie man so 'n Tanz überhaupt ausdenkt?

C: Vom Fernsehen. Zeigen die ja auch manchmal.

I: Ja? Wo zeigen die das?

K: Auf RTL II.

I: Aha. Wie, da zeigen die wie man tanzen muss, oder?

C: Ja, so auf 'Top of the Pops' oder wie das heißt. Da singen die Lieder und machen auch, singen die Lieder, stoppen auch manchmal und dann sagen sie so wie man das tanzt. Und auf den CDs sind auch Bilder drauf auf manchen. Wie man das tanzt.

(Christos, KI 559)

Als ein erster motivationaler Faktor sind die Aufführungsmöglichkeiten und -ambitionen der Kinder zu nennen. Christos lockte die Idee, bei der Schul-Weihnachtsfeier auftreten zu können. Esra beschrieb, gemeinsam mit ihren Cousinen einen Tanz für das Beschneidungsfest des kleinen Bruders einstudiert zu haben. Die Mütter von Nine und Beverly erzählten, dass ihre Töchter und deren Freundinnen mit der Vision einer Bewerbung bei der „echten“ Mini-Playback-Show im Fernsehen in regelrechten Übe-Eifer verfallen seien, der wochenlang anhielt. Für einige andere Kinder ist das Üben jedoch unabhängig von späteren Auftrittsambitionen. Sie bleiben beim Tanzen und Musikstar-Spiel ganz unter sich und scheinen einfach deshalb Tanzschritte zu üben, weil sie Freude am Lernen haben (Ariane, Cindy, Marina). Die im Üben stattfindende Auseinandersetzung mit objektiven Normen des Tanzens, also was „richtig“ und „falsch“, „gut“ und „schlecht“ ist, findet also nicht nur im Hinblick auf eine zu erwartende äußere Bewertung durch Erwachsene statt, sondern ist den Kindern selbst ein Bedürfnis. Als Motiv mag dabei der Wunsch nach Entwicklung eine Rolle spielen sowie das Bedürfnis, sich voneinander abzugrenzen oder miteinander zu messen:

M: Also manchmal tanze ich, und Cindy guckt immer zu, und dann muss sie das immer nachmachen, und wenn sie das nicht gut macht, gebe ich ihr immer eine Note. Ne schlechte Note.

I: Mmh.

M: Ja, Cindy kann nicht so gut tanzen wie ich.

(Marina, KI 726)

Die zweite auf das Üben einflussnehmende Variable ist der Kenntnisstand der Kinder. Es liegt auf der Hand, dass sich jeweils nur das üben lässt, wovon die Kinder eine Vorstellung haben und wofür sie

Kriterien besitzen. Schon bei der Schilderung der Rahmenaktivitäten (vgl. Kapitel 6.3) wurde deutlich, dass sich die Kinder für tanz- und musikbezogene Informationen interessieren. Christos beschreibt in dem eben zitierten Interviewausschnitt, dass er sein Wissen über Tanzschritte sowohl aus einer bestimmten Fernsehsendung als auch von CD-Booklets bezieht. Andere Kinder erhalten ihre Kenntnisse über Musik-Video-Clips (Jessica, Zitat s. o.), durch den Austausch mit Gleichaltrigen oder mit älteren Geschwistern (Ariane, Cindy) sowie durch pädagogische Anleitung. In folgendem Beispiel erzählt Ariane, wie sie mit einer Freundin einen Tanz aus dem Ballettunterricht übt:

I: Wie ist das, tanzt du hier manchmal in deinem Zimmer? Oder machst richtig Krach? Oder bist du mehr so 'n ruhiger Typ?

A: Weiß nicht. Tanzen mache ich manchmal, wenn meine eine Freundin da ist, dann üben wir so 'n Tanz, den wir beim Tanzen und Ballett machen. Da ist so 'n Tanz, und der geht ganz lange, und dann müssen wir immer üben. An welcher Stelle von welcher Musik was kommt. Nur das Dumme ist, wir haben die Musik nicht.

I: Oh, und wie macht ihr das dann, dass ihr danach übt?

A: Wir machen, wir üben einfach und denken, überlegen immer, was danach kommt.

I: Also einfach, welche Bewegung wann kommt und welche zuerst kommt?

A: Ja. Weil wenn man alles durcheinander macht, dann denkt man, ja, so ist jetzt die Reihenfolge richtig, und dann geht's genau andersrum.

I: Kann man die Musik mitsingen, nach der ihr da tanzt? Habt ihr die so im Ohr?

A: So in etwa. Aber ich kenn se nicht genau. Ist irgendwas mit so: Ich bin der Zombie, und das ist mein Mädchen, und später bring ich sie um .

I: (Lachen) Wa-a-as? Nach so 'ner Musik machst du dann Ballett? Oder was ist das für'n Tanz?

A: Na ja, so Stampf-Ballett. Ich muss stampfen, und sie muss immer hüpfen und gehen, hüpfen und gehen.

I: Aha. Also bist du der Zombie oder wie?

A: Ja. Da muss ich immer so breit gehen.

I: Macht das Spaß?

A: Na ja. Ja. Wenn ich's vergesse oder wir uns immer ganz lange drehen müssen, dann macht's keinen Spaß mehr, weil ich dann 'nen Drehwurm kriege.

(Ariane, KI 383)

Abgesehen von der Besonderheit, dass Ariane und ihre Freundin zu imaginierter Musik tanzen, ist auffällig, dass das Mädchen verschiedene Bewegungsarten differenziert (stampfen, hüpfen, gehen, breitbeinig gehen) und die Reihenfolge als zu übendes Element des Tanzes hervorhebt. Der Ballettunterricht hat sie offenbar für diese Dinge sensibilisiert.

Während die Mädchen hier etwas üben, das sie gemeinsam woanders kennen gelernt haben, kommt es aber auch vor, dass ein Kind einen Wissensvorsprung besitzt und dem anderen etwas beibringt. Sabine hat beispielsweise von ihrer großen Schwester das Tanzen gelernt, ebenso Ariane. Letztere schildert außerdem eine Situation, in der sie von einer Freundin, die in einem Urlaubsclub auf Gran Canaria verschiedene Tänze gelernt hat und die Musik zu diesen Tänzen auf Kassette von dort mitgebracht hat,

eben diese Tänze gelehrt bekommt. In einem weiteren Fall lehrt Christos zwei Mädchen einen Tanz, der ihm von dem oben bereits erwähnten CD-Cover bekannt ist:

C: Und auf den CDs sind auch Bilder drauf, auf manchen. Wie man das tanzt. Soll ich mal zeigen?

I: Ja, zeig doch mal.

C: (zeigt CD) Das haben mal die Mädchen getanzt, die neulich hier waren.

I: Die Mädchen, die neulich hier waren?

[...]

C: Christina und Corinna waren hier mal.

I: Hier in deinem Zimmer haben die dich besucht?

C: Mhm. Das war vor drei Tagen oder irgendwas.

I: Ja. Und da habt ihr dann diese Musik angemacht?

C: Ja, die haben getanzt. Dann musste ich immer kontrollieren.

I: Ach so. Ob die das auch so machen wie auf den Bildern, oder?

C: Ja.

I: Und du hast auf 'm Sofa gesessen und zugeguckt, oder wie muss ich mir das vorstellen? Oder hast du auch mitgetanzt?

C: Nee, ich hab irgendwann nur so richtig Ja gesagt oder Nein.

I: Mhm. Und waren da noch andere Kinder dabei, oder ward ihr nur zu Dritt?

C: Nee. Nur zu Dritt. Die sind eigentlich von alleine gekommen.

I: Ja? Die haben dich einfach so besucht?

C: Ja. Habe ich da auf der Straße gesehen, dann sind die uns hinterher gefahren. Haben se gefragt: Können wir mit dir das einüben oder irgendwas.

[...]

I: Und die wussten, dass du das hast, dass sie das einüben können bei dir, oder?

C: Ja, weil die wissen, dass ich immer so viele CDs habe. Das erzähle ich auch manchmal.

I: Und ist das auch so, dass sie wussten, dass du gut solche Tänze einüben kannst?

C: Nö, das wissen sie nicht. Aber die eine, ein Freund von mir hatte auch diese CD, und dann habe ich gesagt: Diese CD habe ich auch. Und dann wussten die ja, dass da so 'n Tanz drinnen steht von dem Lied, und dann sind die zu mir gekommen. Haben wir dann eingeübt. Also ich nicht, diese Mädchen.

(Christos, KI 602)

Das Interviewzitat zeigt sehr deutlich, wie die Kinder die Angebote ihrer Umwelt aufgreifen und sogar gezielt bestimmte Sozialisationskontexte aufsuchen, um selbstbestimmt etwas zu erlernen.

Zur Auseinandersetzung mit den Normen des Tanzens gehört für die Kinder nicht nur die Beschäftigung mit Tanzstilen und -schritten, sondern auch eine erhöhte Aufmerksamkeit für die gesellschaftlich-kulturelle Einbettung des Tanzens. Die vielen Aktivitätsbeschreibungen zum Thema „Musikstar-Sein“ zeigen, dass diese Einbettung in erster Linie auf der Bühne gesehen wird. Daneben ist aber auch das Tanzen in der Disko und auf Partys von Bedeutung, das jedoch von den Kindern seltener gespielt (nur Hanno, Zitat s. o., und Christos) als vielmehr mit großer Ernsthaftigkeit tatsächlich veranstaltet wird. Sieben Kinder erzählten in $n = 7$ Aktivitätsbeschreibungen, dass sie auf von Kindern ausgerichteten Partys getanzt haben (Beverly, Esra, Bilal, Christian, Nine, Hanno, Christos).

I: Und warst du schon mal auf 'ner Party, wo Musik gemacht und getanzt worden ist?
 B: Eine Party? Ja, von meinem Freund, auf der Geburtstagsparty. Ja. Da haben wir die Musik richtig angemacht. Da haben wir so Pop-Lieder richtig getanzt und dabei Kuchen gegessen und so.
 I: Wie, alle zusammen getanzt?
 B: Ja, alle zusammen. Dann hatten wir noch so 'n Hut auf. Da haben wir so getanzt immer. Nur bei der Geburtstagsparty von meinem Freund machen wir das.
 (Bilal, KI 1547)

Ähnlich wie in dieser von Bilal geschilderten Episode handelt es sich bei diesen Partys meist um nachmittags stattfindende Kindergeburtstagsfeiern. Das traditionelle Programm einer solchen Feier, das aus Kuchenessen und gemeinsamen Spielen besteht, wird um Musik und Tanz bzw. Disko erweitert.

Kinder mit älteren Geschwistern erleben dagegen manchmal auch private Partys, die bewusst am Abend stattfinden, wie das folgende Zitat aus dem Interview mit Nine zeigt. Die späte Tageszeit scheint hier fest zu ihrem Konzept von Party dazuzugehören:

I: Warst du denn schon mal, Nine, auf so großen Feiern? Auf 'ner großen Party?
 N: Nö. Doch Mira [ältere Schwester] hat mal 'ne Party von fünf bis, eigentlich bis neun gemacht, aber die meisten sind dann noch fast bis zehn Uhr da geblieben.
 (Nine, KI 2031)

In einem weiteren Beispiel schilderte Hanno sein bisher einziges Party-Erlebnis:

H: Also ich war eigentlich erst auf einer [Party], das, die, aus der Schulfreunde, von allen Schulfreunden her, und da hat einer mal eine gemacht, und da haben wir dann Musik, und da haben wir ja auch alle getanzt und dann 'n bisschen mitge-, da haben wir alle gesungen und so.
 [...]
 I: Und getanzt habt ihr aber alle gleich viel, die Jungs und die Mädchen?
 H: Naja, die Mädchen haben 'n bisschen mehr. Also manche Jungens weniger und manche Jungens mehr.
 I: Ja. Und du so?
 H: Also ich hab' so, ich hab' so zu denen gehört, die 'n bisschen mehr getanzt haben. Weil manche Mädchen haben mit Jungens getanzt und so was, und da haben se dann - (stockt).
 I: Ja. Ihr habt richtig zu zweit getanzt, so als Pärchen?
 H: Ja. Mhm.
 (Hanno, KI 1198)

Leider wissen wir nicht, was Hanno hier so zum Stocken bringt. Vielleicht haben die Kinder eng getanzt, vielleicht wurden auch erste Küsse ausgetauscht. Auffällig ist jedenfalls, dass die Kinder hier Paartänze praktizieren, während sie dies bei ihren Spielen im Alltag nie tun. Da sich Paartänze aber hervorragend zur zwischengeschlechtlichen Annäherung eignen, gewinnen sie bei Partys, die ohnehin einen „Ausflug in die Welt der Erwachsenen“ darstellen, an Attraktivität. Das Thema „Geschlechterrollen“ taucht auch in den Party-Geschichten anderer Kinder auf. Möglicherweise sind diese Veranstaltungen gerade deshalb so beliebt, weil hier die Themen Selbstdarstellung, Körperlichkeit, Erwachsensein und körperliche Nähe

zum anderen Geschlecht unverbindlich miteinander bearbeitet werden können. Wenn auch in einer noch sehr unreifen Form ist dies auch bei Nine zu finden:

N: Die Mädchen tanzen mehr als die Jungen. War auf meiner Party zumindest so, dass die Jungens nicht getanzt haben. Die gucken sich das lieber an. Ja, die amüsieren sich dann schön und lachen und lachen.
(Nine, KI 2031)

6.8.3.3 Tanzen im familialen Zusammenhang

In $n = 17$ Aktivitätsbeschreibungen wird das Tanzen im familialen Zusammenhang thematisiert. Ergänzend dazu sollen im Folgenden jene $n = 5$ Episoden dargestellt werden, in denen die Kinder das Tanzen von Familienangehörigen beobachtet haben¹². Die folgenden Beiträge stammen von insgesamt elf Kindern (Esra, Ron, Gina, Felicitas, Annika, Beverly, Cindy, Marina, Christos, Christian, Nine).

Wie beim Singen im familialen Zusammenhang (Kapitel 6.7.3.3) ist auch beim Tanzen eine grundsätzliche Unterscheidung zwischen Aktivitäten im Alltag und Aktivitäten an besonderen Tagen des Jahres, auf Festen und Feiern sowie im Urlaub sinnvoll.

Erstgenannte Form, das alltägliche Tanzen zu Hause, wurde in nur $n = 6$ Berichten genannt. Insbesondere die Kinder mit Migrationshintergrund erzählten davon (Esra, Marina, Christos, Cindy, Felicitas).

I: Kommt es denn manchmal vor, dass ihr als Familie gemeinsam singt oder tanzt?
M: Hm, ja. Also, das ist hier manchmal, wenn, also wenn jetzt Volkslieder kommen im griechischen Fernsehen, dann tanzen also manchmal meine Mutter oder alle zusammen, aber ich nicht so viel, weil ich kann das, ich kann keine, ich kann nur ein bisschen griechisch tanzen.
(Marina, KI 1210)

Abgesehen von dem Problem, dass Marina aufgrund ihrer mangelnden Tanzkenntnisse „nicht so viel“ mittanzen kann, ist an diesem Zitat interessant, dass offenbar der klingende Anreiz der griechischen Musik genügt, um die Familie zum Tanzen zu verlocken. Ähnliches berichtet Christos von seinem Vater, der häufig einige Takte lang tanzt, wenn Christos seine Popmusik hört. Während es in den Familien von Esra, Marina und Christos üblich zu sein scheint, dass einzelne oder mehrere Familienmitglieder spontan zu tanzen beginnen, stellt es für Felicitas eine Besonderheit dar, ihre Mutter zu Hause tanzen zu sehen:

¹² Beim Kodieren sind Letztere allerdings dem Aktivitätsbereich „Wahrnehmung von musikbezogenen Aktivitäten“ zugeordnet worden, vgl. Kodierregeln.

F: Einmal habe ich Mama sogar am Abend mit so 'ner Musik tanzen sehen (amüsiert)
 Lalalalalala (karikiert die Musik und gestikuliert mit den Armen).
 I: Das habe ich jetzt nicht ganz verstanden. Kannst du das noch mal erzählen?
 F: Also, einmal habe ich meine Mutter in der Stube zu 'ner Musik tanzen sehen,
 irgendwie so: Lalalalalala (gestikuliert erneut).
 I: Ach so. Und das hattest du vorher noch nicht?
 F: Nee. Und als ich da so reinkam, hat se: Oh, Felicitas! Hat se sich so erschreckt
 (kichert).
 I: Da hast du sie überrascht, ja?
 F: Ja.
 (Felicitas, GI 753)

Der Umgang mit Tanz und Körperlichkeit ist in diesem Beispiel ein anderer als jener, den Marina oben beschreibt: Das Zitat erweckt den Eindruck, als hätte sich die Mutter in einer intimen Situation ertappt gefühlt. Denkbar ist, dass sich durch derartige Erlebnisse bei Kindern das Gefühl vermittelt, häusliches Tanzen sei etwas, das man eigentlich nicht tut.

Das Thema Heimlichkeit des Tanzens spielt auch in folgendem Interviewausschnitt eine Rolle:

I: Kommt es denn manchmal vor, dass du und deine Eltern, dass ihr zusammen tanzt?
 C: Nee. Wenn, dann, ähm, Papa und ich haben schon einmal getanzt. Das war, da war Tina Turner im Fernsehen, und dann haben wir beide getanzt. Meine Mutter sitzt dann in der Küche und hört das gar nicht und sieht das gar nicht.
 I: Ja. Und das hat Spaß gemacht?
 C: Ja.
 I: Wie habt ihr denn da getanzt? Kannst du das mal vormachen oder so?
 C: Also fast wie ein Pärchen. Die eine Hand da und die andere auf'm Rücken.
 I: Hat er dir das dann gezeigt oder konntest du das schon?
 C: Äh, wir sind einfach nur Schritt für Schritt gegangen.
 (Cindy, KI 1482)

Cindy beschreibt hier, wie sie mit ihrem Vater zu Hause „fast wie ein Pärchen“ getanzt hat und ihre Mutter davon nichts mitbekommen hat. Cindys Sprachgestus verrät, dass sie sich über diese Heimlichkeit und die darin mit dem Vater geteilte Nähe freut. Indem sie kurzfristig jenen Platz an der Seite des Vaters einnehmen durfte, der sonst ihrer Mutter oder höchstens anderen erwachsenen Frauen zusteht, hat sie sich vielleicht aufgewertet gefühlt.

Deutlich wird an diesem wie auch an Felicitas Beispiel, dass das Tanzen in den eigenen vier Wänden, ohne äußere Beobachter, schnell zu einer sehr intimen Angelegenheit werden kann. Im Gegensatz zu öffentlichen Veranstaltungen, bei denen die dort herrschende soziale Kontrolle für eine gewisse Distanz sorgt, gibt es beim Tanzen zu Hause keine derartigen Begrenzungen. Möglicherweise liegt hier eine Begründung dafür, dass in den befragten Familien das alltägliche Tanzen so selten praktiziert wird: Körperlichkeit, Berührungen und Gefühle zuzulassen ist, zumindest im Erwachsenenalter und in unserem Kulturkreis, stark mit Scham besetzt.

Mit $n = 13$ Berichten ist das Tanzen auf Festen und Feiern der größte Bereich des im familialen Zusammenhang praktizierten Tanzens. Im Einzelnen sind die genannten Gelegenheiten Geburtstage (Beverly, Christos, Ron, Gina), Hochzeiten (Esra, Nine, Marina), Silvester (Marina, Ron, Beverly), Stadtfest (Christian), Namenstagsfeier (Christos) und Beschneidungsfest (Esra). Darüber hinaus liegen $n = 3$ Episoden über das Tanzen im Urlaub vor (Ron, Jessica, Annika). Offenbar finden familiäre Tanzaktivitäten in erster Linie außerhalb des privaten Wohnbereichs statt. In nur zwei Berichten (Jessica, Christos) wurden häusliche Feiern mit Tanz erwähnt, wie z. B. der Geburtstag von Christos Mutter, bei dem der Junge in seinem Kinderzimmer eine Disko für die Gäste der Eltern veranstaltet hat (vgl. Rahmenaktivitäten in Kapitel 6.3). Zum einen liegt die Verlagerung der festlichen Tanzaktivitäten nach außerhalb sicherlich an den geringen räumlichen Möglichkeiten der Familien, zum anderen gibt diese Tatsache Hinweis darauf, dass die Tanzaktivitäten von Erwachsenen in hohem Maß an bestimmte Rahmenbedingungen gebunden sind. Ein bestimmter Anlass, ein großer, meist etwas abgedunkelter Raum, die Versammlung vieler Menschen, eine bestimmte Musik, eine gewisse Festlegung des Tanzstils sowie vermutlich eine durch Alkohol aufgelockerte Stimmung scheinen bei den meisten Eltern nötig zu sein, ehe die Kinder sie tanzend erleben können. Tanzgelegenheiten werden von den Familien also selten selbst hergestellt, sondern häufig erst ergriffen, wenn sie sich in irgendeiner Weise bieten. Als Beispiel sei hier eine Erzählung von Ron wiedergegeben, in der die Tanzangebote eines Campingplatzes dazu führen, dass Ron mit seinem Vater tanzen kann:

R: Da ist manchmal auf dem Campingplatz, auf der großen Wiese, da ist ja manchmal auch so 'ne kleine Disko. Da kann man dann auch hingehen.

I: Und gehst du da dann auch hin?

R: War ich schon mal, doch, da habe ich auch richtig getanzt, mit meinem Vater zusammen.

I: Ja? Und wie tanzt ihr dann so? Arm in Arm? Oder wie?

R: Nee, einzeln. Und dann auch auf'm Campingplatz, da feiern wir ja auch, ähm, An- und Abcampen, und dann ist ja auch richtig Disko mit Musik, da kommt dann so'n Musikmann, der macht dann Musik und erzählt, also sagt dann auch an, was für 'ne Musik da jetze kommt und so.

(Ron, KI 1386)

Was die Tanzstile auf den genannten Feiern betrifft, so zeigt sich, dass die Kinder vor allem die sozialen Formen des Tanzens beschreiben, wie z. B. allein, als Paar oder in einer Reihe. Gemeint ist in den meisten Fällen vermutlich Disko-Tanz (Christos, Ron, Jessica, Annika, Nine) oder Standard-Tanz (Christian, Beverly, Jessica). Gina schilderte darüber hinaus eine Art Folklore-Kreistanz oder Polonaise:

G: Auf Mamas Geburtstag, da mussten die da immer in der Reihe so rumhüpfen. Das war witzig.

I: So alle hintereinander?

G: Ja. Immer, pff, so 'ne Eier-Pflaume.

(Gina, KI 672)

Daneben berichteten die Kinder ausländischer Herkunft von griechischen und türkischen Kreistänzen (Christos, Marina, Esra):

C: Ja, die [in Griechenland] machen dann so 'n Kreis bei 'ner Feier und tanzen dann.
 I: Und kannst du das auch, so im Kreis, solche Tänze?
 C: Ja. Wie hier, machen diese Beine so, und dann so über Kreuz, dann die Hände so und dann so (überkreuzt seine Beine und Hände, hampelt im Sitzen herum).
 I: Ja. Ist das denn eigentlich leichter als das andere, was du bei der Weihnachtsfeier getanzt hast?
 C: Nee, das ist schwerer.
 I: Ja, das ist schwerer? Was ist denn da so schwer?
 C: Die Bewegungen, dann musst du zu jedem Takt den richtigen Fußtakt machen. So, also hier ist jetzt das Bein, da macht man so vor, und dann irgendwie so das nach hinten, und das wieder nach vorn, und das wieder nach hinten. Mein Vater kann das gut, so zack-zack-bing-bing-bing.
 I: Der macht das ganz schnell? Aha. Und würdest du das denn auch gern mal lernen?
 C: Ach, kann ich schon. Ich brauch das nicht.
 (Christos, KI 1579)

I: Und das Tanzen auf diesen Feiern, auf dem Beschneidungsfest und auf der Hochzeit, wie tanzt man da?
 E: Da haben wir nicht so Bauchtanz getanzt, da haben wir so Halay getanzt.
 I: Halay. Und wie geht das?
 E: Das ist, äh, dings, da muss man immer so von der Hand halten und so tanzen.
 I: Ist das so im Kreis, in 'nem großen Kreis?
 E: Ja. Das ist so 'nem runden Kreis, die tanzen da, der Erste hat 'n Tuch und der Letzte auch.
 I: Ah ja. Und da tanzen Männer und Frauen, oder?
 E: Ja. Die Männer können aber besser als die Frauen tanzen, muss ich sagen.
 I: Warum denn das?
 E: Bei meinem Bruders Beschneidungsfest habe ich das auch richtig geguckt, ne. Die Männer können ganz schön tanzen.
 I: Und die Frauen nicht so?
 E: Nicht so. Die Frauen machen das fein, und die Männer machen das richtig so mit den Beinen und so, dass man das richtig erkennen kann diesen Tanz.
 (Esra, KI 609)

Sowohl Christos als auch Esras Tanzbeschreibungen zeugen davon, dass die Kinder wiss- und lernbegierige Beobachter sind (Esra ist das Erkennen des Tanzes wichtig) und bereits Erfahrungen mit diesen Tanzformen besitzen (Christos weiß von den Schwierigkeiten des Takthaltens). Von deutschen Kindern sind keine solch detaillierten Tanz-Beschreibungen im Interviewmaterial zu finden. Vielleicht wurden sie von Seiten der Interviewer seltener eingefordert, vielleicht sind sie für Kinder mit Migrationshintergrund bedeutsamer, da über sie kulturelle Identität vermittelt wird. Eine dritte mögliche Begründung mag in der geringeren Beteiligung der Kinder bei deutschen Festen und Feiern liegen: Aus mehreren Interviewausschnitten geht hervor, dass die Kinder hier eher am Rande mittanzen (Jessica),

einzig von ihren Eltern einbezogen werden (Ron, Beverly) oder gar ausschließlich Zuschauer sind (Christian).

J: [...] und auf 'm Geburtstag da von meiner Mutter, die haben Nach-Geburtstag gefeiert, also die hatte am 21.9. Geburtstag, und dann haben wir noch nachgefeiert, ne. Und dann haben wir bis viertel vor Drei das gemacht. Bis tief in die Nacht.

I: Ja da hast du recht, das ist ganz schön spät, ne.

J: Und dann, dann hat mein Papa mit meiner Mutter oder so getanzt. Oder mit einer aus unserem Freundeskreis, nee, Verwandtenkreis.

I: Aha. Und hast du dann auch getanzt?

J: Nö. Ich hab' einfach dann wieder so, irgendwie so in der Küche, irgendwie so mitgetanzt.

[...]

J: Ich kann ja nicht richtig tanzen.

(Jessica, KI 1343)

Wenngleich die Mädchen Marina und Esra ebenfalls davon berichteten, gelegentlich aus mangelnden Fähigkeiten nicht mittanzen zu können (Marina, Zitat s. o.) oder von bestimmten Tänzen der Erwachsenen ausgeschlossen zu sein (Esra), so trägt doch das familiäre Umfeld dieser ausländischen Kinder dafür Sorge, dass die Kinder nach und nach die relevanten Tänze erlernen. Christos äußert selbstbewusst (Zitat oben), dass er bereits den griechischen Kreistanz beherrscht, Esra beschreibt, dass ihre Tante ihr Schritte zeigt und mit ihr übt, Marina schaut sich (wie Esra im Zitat oben) gezielt bestimmte Tanzschritte bei ihrer Familie ab:

M: Naja, wenn ich mittanzen will, dann gucke ich immer auf die Füße, dann versuche ich es auch dann zu machen.

(Marina, KI 1220)

Innerhalb der deutschen Kultur scheint es weitaus seltener üblich zu sein, dass die Kinder von der Elterngeneration Tänze gelehrt bekommen oder bei ihr abgucken. Es liegt keine einzige derartige Aktivitätsbeschreibung vor. In unserer Kultur ist es seit Jahrzehnten üblich, dass Gesellschaftstänze in der Tanzschule erlernt werden. Sozialisation im Bereich Tanz gilt weder als Aufgabe der Eltern noch der Schule, und so können die Jugendlichen erst nach dem Abschlussball gleichwertig auf Festen und Feiern mittanzen. Doch auch was den eher freien Tanz im Disko-Stil betrifft, ist die Tanzwelt der Kinder von jener der Erwachsenen weitgehend getrennt: Insbesondere in Urlaubsclubs werden gezielt „Kinderdiskos“ angeboten (Jessica, Annika, vgl. Tanzen bei sonstigen Gelegenheiten in Kapitel 6.8.3.5), in denen die Kinder aktuelle Tanzrends zu aktueller Popmusik erlernen. Dementsprechend spielen – wie die quantitative Auswertung zeigt – im Bereich des Übens und Lernens von Tänzen die Gleichaltrigen und sonstige Einrichtungen, wie z. B. Tanzschulen, die größte Rolle.

6.8.3.4 Tanzen im schulischen Zusammenhang

Zum Tanzen im schulischen Zusammenhang liegen $n = 23$ Aktivitätsbeschreibungen vor, die von 14 Kindern stammen (nur die Kinder Sabine, Ron, Bilal, Felicitas, Beverly und Christian haben nichts zu diesem Thema beigetragen).

Die Beschreibungen der schulischen Tanzaktivitäten beziehen sich im Vergleich zu den Episoden aus dem privaten Umfeld stärker auf die detaillierte Schilderung der Tänze selbst, also auf Tanzschritte, Bewegungen und Abläufe, als auf ihren situativen und soziokulturellen Kontext. Vermutlich sind die strukturellen Gegebenheiten von Schule dafür verantwortlich, dass die Möglichkeiten einer variantenreichen kulturellen Einbettung der Tänze hier eher gering sind. Die meisten Tanzaktivitäten finden einfach im Rahmen des Musikunterrichts im Klassenverband statt. Nur wenige Kinder erwähnen, dass die schulischen Tanzaktivitäten der Vorbereitung von Aufführungen wie z. B. der Einschulungsfeier (Annika) dienen oder in Zusammenhang mit besonderen Anlässen wie einer Faschingsfeier (Cindy) oder einem Schullandheim-Aufenthalt (Daniel) stehen.

Ein relativ typisches Zitat über schulisches Tanzen liefert Arne:

I: Wenn ihr in der Schule tanzt, dann machst du das gern?

A: Ja.

[...]

A: Zum Beispiel machen wir in der Schule manchmal so einen Kerzentanz. Den mache ich ganz gern.

I: In welchem Fach macht ihr den?

A: Musik.

I: Einen Kerzentanz?

A: Ja. Das ist so irgendwie, dann haben wir so Musik, und dann hat jeder eine Kerze, und dann stellt man sich immer zu zweit oder zu dritt auf und, und, also im Kreis immer zwei oder drei, manchmal gehen auch vier, ich glaub sieben Paare müssen's sein, oder so. Dann haben wir da so 'ne spezielle Musik für, und dann müssen wir, ähm, immer ein Paar nach dem anderen vier Schritte nach vorne gehen, und dann haben wir eine Form, die heißt Christbaum, glaube ich, und die andere Adventskranz, oder so. Und, ähm, dann müssen wir so rein gehen, und wenn die letzte Gruppe drinnen ist, dann müssen wir uns umdrehen und nochmal zwölf Schritte in die Richtung gehen, dann wieder vier Schritte rein, und dann müssen wir vier Schritte rein gehen, und dann kommen halt diese beiden Formen, nee, ähm, dann kommt, glaube ich, Christbaum, also Christbaum, dann gehen wir in die Richtung - Nee, genau, so: Und Christbaum, dann gehen wir rein, und dann gehen wir, ähm, machen wir, glaube ich, diesen Adventskranz oder so. Oder wir gehen erst raus und machen den Christbaum, den Adventskranz oder wir machen erstmal den Adventskranz und gehen dann raus. Das weiß ich jetzt nicht mehr genau.

I: Ja. Ja.

A: Jedenfalls fängt dann das letzte Paar, das da rein gegangen ist, wieder an und geht langsam raus mit der Kerze, drei Schritte, und beim vierten, also, und an der Stelle, wo normalerweise der vierte Schritt kommt, muss man die Kerze dann auspusten.

(Arne, KI 689)

Auch wenn es Arne nicht gelingt, den Tanz vollständig zu beschreiben, so wird an diesem Interviewausschnitt doch deutlich, dass er seine Aufmerksamkeit hauptsächlich den formalen Elementen des Tanzes widmet, wie z. B. der Anzahl und Richtung der Schritte und der Reihenfolge der einzelnen choreografischen Figuren. Auch in den Tanz-Beschreibungen der anderen Kinder spielen diese Elemente eine wesentliche Rolle, was darauf hinweist, dass in der Schule in erster Linie entsprechend strukturierte Tanzformen gelehrt werden.

Tatsächlich berichten die Kinder insbesondere von Kreistänzen (Arne, Marina, vermutlich auch Christos und Nine, die den sogenannten „Eistanz“ nur knapp erwähnen) und von Tänzen, bei denen bestimmte Formen im Raum gelaufen werden müssen, wie z. B. der Polonaise (Stina, Cindy nennt dies „Bolognese“), einem Rosenbogen-Tanz (Hanno, Mario) und einem amerikanischen Tunneltanz (Ariane, Annika).

A: Ja. Und einmal hat, ähm, unsere Musiklehrerin, Frau Haller, die hat auch mal irgendwie so 'ne Kassette, und dann haben wir so'n Tanz dazu gelernt, und das war auch irgendwie aus Amerika so'n Tanz oder so. Der war ganz schön. Ja. Und der ging irgendwie so: Da haben sich manche so hingestellt, so gerade voreinander, und das waren dann so zwei Reihen und, und die Vorderen, die sind dann immer so durchgetanzt und dann immer so weiter.

I: Ahh ja. War das der Tunneltanz, von dem ihr im Gruppeninterview erzählt habt?

A: Ja, das kann sein. Aber wir haben das ohne so gemacht, also dass man sich da manchmal so oben anfasst aber, ähh, wir haben das ohne Anfassen gemacht.

I: Mhm. Also war's kein richtiger Tunnel?

A: Naja nicht so'n richtiger. Aber im Fernsehen habe ich das gesehen, dass die meistens immer so machen [demonstriert mit den Armen]. Die da.

I: Ahh ja. Ja. Was war denn das für 'ne Sendung, wo die das gezeigt haben, wie man so was tanzt?

A: Och das war so'n komischer Film da, irgendwie so'n Western oder so, und da haben die gerade, da ist irgendwer so in die Stadt reingeritten, und da hat irgendwer das da so getanzt.

(Annika, KI 1258)

Interessant ist an diesem Interviewausschnitt, dass es Annika hier gelingt, die Erfahrungen aus der Schule mit Medienerfahrungen in Zusammenhang zu bringen und zu vergleichen.

Neben den genannten eher „traditionellen“ Tanzformen berichten die Kinder aber auch von weiteren Arten pädagogisch angeleiteter Tänze. In der Grundschule Pfaffenstieg wurde beispielsweise zum Zeitpunkt unserer Interviews gerade eine Performance zu Edward Griegs Morgenstimmung einstudiert:

A: [...] wir machen auch, ähm, jede dritte Klasse ist für eine, die erste Klasse, die neu reinkommt, für die Einschulungsfeier zuständig. Und dann müssen, machen wir gerade so 'ne Morgendliche Stimmung. Das ist immer so Musik, und dann bin ich 'ne Blume, und dann müssen wir so aufgehen und dann immer im Wind wiegen. Und dann lernen, das ist der Wind mit so 'ner Plastikfolie, und dann gibt's noch Zwerge, Elfen, Tiere, Vögel und Schmetterlinge.

I: Und wo kommt die Musik her?

A: Aus'm Kassettenrekorder. Die hat er [der Musiklehrer] aufgenommen, und dann spielt er die immer ab. Bei bestimmten Teilen müssen wir die Arme ausfahren, den Kopf wiegen, und dann, dann müssen die Elfen und die Zwerge rauskommen. Und dann kommen dann plötzlich die Vögel und dann die Schmetterlinge. Dann sagt er immer: Jetzt kommt das und dann das.

(Ariane, KI 2504)

Die Vorgaben des Lehrers betreffen hier nicht nur Schritte, sondern beziehen den ganzen Körper ein.

Von Tanzaktivitäten im Musikunterricht, die weitergehende Freiheiten im tänzerischen Ausdruck erlauben, wurde allerdings kaum berichtet. Möglicherweise existieren in diesem Bereich bei den Lehrenden Unsicherheiten. Gleichzeitig kann es sein, dass die Kinder die freien Tanzformen, die im Musikunterricht stattfinden, nicht als „richtiges“ Tanzen wahrnehmen und daher nicht erwähnenswert finden. Einzig die Kinder aus der Friesenschule haben eine Episode beschrieben, in der die Lehrerin dazu auffordert, Bewegungsformen zu finden, die zum Charakter ihres Klavierspiels passen (Marina, Stina, Arne):

A: Und da [im Musikunterricht] hat mir noch Spaß gemacht, wenn wir so was machen, da habe ich, da macht Frau Becker so'n Klavier so, spielt se so 'ne Melodie, und dann müssen wir dazu halt uns bewegen, so laufen, und dann hinterher sagt, und dann sagt sie uns auch, was für'n, ähm, was wir danach machen müssen.

I: Wie, danach machen?

[...]

A: Ja, wir haben vorgegeben die Musik, und dazu müssen wir uns dann bewegen.

[...]

A: Also zum Beispiel, wenn sie jetzt macht: Dang-dang-daa - dann machen wir mal so, dann springen wir meistens irgendwie. Also irgendwie halt, dass es 'n bisschen zur Musik passt.

(Arne, GI-vdT 120)

Was aktuelle populäre Tanzstile betrifft, so ist festzustellen, dass diese im schulischen Zusammenhang kaum vorkommen. Die einzigen in den Interviews genannten Gelegenheiten, bei denen die Kinder die Möglichkeit erhalten, sich im Rahmen von Schule zu Popmusik zu bewegen, sind Kinderdiskos bei Schullandheim-Aufenthalten (Daniel) und Tanzspiele bei Faschingsfeiern (Cindy, Stina):

C: Wenn irgendwie Fasching ist, dann feiern wir halt ganz groß und machen auch dann ein paar Ausflüge. Dann machen wir immer in der Schule, dann kommt immer eine Musik um halb zehn, und dann, ja, dann machen wir immer eine ganz lange Kette. Dann bilden sich die Klassen, machen dann so 'ne Riesenkette, und das geht dann durch die ganze Schule durch. Und auf den Schulhof durch.

I: Und woher kommt die Musik dann dabei?

C: Ja, wo sonst halt das Klingeln raus kommt, aus diesen Anlagen da oben.

I: Ach so. Das macht der Hausmeister dann für euch an?

C: Ja, der Hausmeister.

(Cindy, KI 2770)

Bemerkenswert ist an den meisten Aktivitätsbeschreibungen, dass sich die Kinder durchweg positiv oder sogar begeistert zu den schulischen Tanzaktivitäten äußern, obwohl die dabei verwendete Musik (hier die des Hausmeisters bzw. der Schulleitung, in anderen Fällen klassische Musik oder Folklore) sicher nicht immer den Geschmack der Kinder trifft und obwohl sich das schulische Tanzen stilistisch stark vom privaten Tanzen unterscheidet. Bewegung zu Musik scheint etwas zu sein, das den Kindern grundsätzlich liegt und Freude bereitet. Die einzige Kritik zum schulischen Tanzen wurde von den Mädchen der Grundschule Pfaffenstieg vorgebracht:

A: Ja, wir haben jetzt grad mit Frau Haller Unterricht, da haben wir letztes Mal so getanzt. Das mochte ich nicht so gerne. Weil sie immer das gleiche macht. Immer irgendwie so im Reißverschluss und dann trennen, und dann, ich wollte eigentlich mit Laura tanzen, und dann standen vor uns zwei Jungs, und dann wollten wir irgendwie an die rangehen, und dann mussten wir mit denen und auseinander.

G: Dann mussten wir das immer so tanzen [demonstriert den Tanz].

A: Ja. Und dann musste dann immer so'n Tunnel, ähm, da haben manche so'n Tunnel gemacht, ähh, oder, ja, manche machen das auch so [demonstriert], und da ist man dann immer so durchgetanzt.

I: Aha. Aber das hört sich doch ganz lustig an mit dem Tunnel.

A: Ja, aber für Laura war es nicht lustig. Die musste immer mit Tobbi tanzen, und den mochte sie nicht.

G: Und Frau Haller hat sich aber auch entschuldigt.

[Ariane, Gina, Annika, GI 2783]

Der erste Teil der Kritik bezieht sich auf die ständige Wiederholung desselben Tanzes bzw. Tanzelementes und einer daraus resultierenden Unterforderung und Langeweile. Im Einzelinterview bringt Ariane dies noch stärker auf den Punkt:

I: Und welches sind die Fächer, die du nicht so gerne magst?

A: Ähm, manchmal Mathe oder Deutsch, je nachdem was wir gerade machen. Oder, ähm, manchmal Musik. Das macht zwar Spaß, aber manchmal machen wir solche komischen Tänze da, das macht immer nicht so richtig Spaß.

I: Warum nicht?

A: [...] Das ist mir irgendwie langweilig, weil, wir tanzen immer das gleiche, und dann, andere kriegen das nicht hin, und dann müssen wir immer so lange warten.

(Ariane, KI 2429)

Außerdem kritisieren die Pfaffenstieg-Mädchen im oben wiedergegebenen Interviewausschnitt, dass sie beim Tunneltanz gelegentlich mit Partnern tanzen müssen, die ihnen nicht genehm sind. Die teilweise ein wenig gestellt wirkende Empörung verweist jedoch darauf, dass die Möglichkeiten der Kontaktaufnahme mit dem anderen Geschlecht, die sich beim Tanzen ergeben, vielleicht gar nicht so unerwünscht sind. Es ist wahrscheinlich, dass dieser Aspekt die Attraktivität des schulischen Tanzens eher erhöht als schwächt.

Bemerkenswert ist, dass die Tanzaktivität hier die Beschäftigung mit einem Thema eröffnet, das von Seiten der Lehrerin vermutlich gar nicht intendiert war. Den Kindern gelingt es offenbar, selbst in einer von kulturellen Zusammenhängen weitgehend enthobenen Umgebung wie der Schule und trotz der eher unvertrauten Tanzformen ihre aktuellen Bedürfnisse und Interessen – hier die Auseinandersetzung mit dem anderen Geschlecht – in die Tanzsituation einzubringen. Ähnliches ist bei den Kindern der Grundschule Vinnhorst festzustellen, bei denen das Thema Geschlechterrollen noch deutlicher im Vordergrund steht:

[Die Kinder diskutieren, was Christos im Musikunterricht bisher am besten gefallen hat:]

N: Eistanz. Schreib einfach nur Eistanz. Stichworte schreiben wir auf.

D: Erst mal Eistanz, so. Und -.

N: Eistanz. Zweitens? - Vortanzen.

C: Vortanzen. Und dann, dass die Mädchen sich vertanzen. Das ist das Beste.

N: Und ihm gefällt das, wenn wir uns vertanzen, dann lacht er total.

C: Genau, wenn se, ähm, wenn se sich beim, ähm, Bauchtanz machen.

N: Ja, er lacht immer, wenn Selim Bauchtanz macht. Genau.

D: Oder Nadine.

C: Ja, genau! Ey, was ihm noch gefällt, ähm, dass du, wenn, dass du dann strippen kannst (kichert) -.

N: Wichser!

I: Was? Ihr strippt im Musikunterricht?

N: Nein!

C: Nein, das war doch nur Scherz.

N: Wichser ey - fick dich, fick dich hier.

(Nine, Daniel, Christian, GI 3461)

Es ist anzunehmen, dass mit der Pubertät das Interesse an den zwischenmenschlichen Funktionen des Tanzens, wie z. B. der Verführung durch Bauchtanz und Strip, steigt. Offenbar macht dies auch vor den musikpädagogischen Tänzen in der Schule nicht Halt.

6.8.3.5 Tanzen in sonstigen Zusammenhängen

Es liegen nur n = 7 Episoden vor, in denen die Kinder von Tanzaktivitäten außerhalb des privaten und schulischen Umfelds berichteten. Sie stammen ausschließlich von Mädchen. Im Einzelnen erzählten sie vom Tanzen im Jugendhaus (Sabine), im Ballettunterricht (Ariane, Stina), in der Tanzschule (Cindy, Felicitas) sowie in Kinderdiskos im Urlaubsclub (Annika, Jessica).

J: Ähm, als wir auch mal in Spanien waren, da gab's abends immer so ne Kinderdisco, und da haben se dann immer so spanische Musik gehört, so 'Nanana i Se' (singt vor mit hoher Stimme), weiß ich nicht wie das weitergeht. Irgendwie so. Auf jeden Fall gab's das jeden Abend, und nach zwei Wochen geht das dann so einem auf'n Geist.

I: Und das war 'ne Musik, die aus dem Lautsprecher kam oder wo Leute das selbst gemacht haben?

J: Nee, das kam aus 'm Lautsprecher.

I: Aha. Und da hast du dann mitgemacht immer?

J: Ja da haben wir, da gab's immer bestimmte Tänze zu. Die kannte man dann irgendwann auch auswendig. Die hat man dann immer so mitgemacht, bis man sie irgendwann auswendig konnte.

I: So in der Gruppe oder alleine oder?

J: Ja, da gab's, ähm, da konnten alle Kinder mitmachen, die da waren. Immer so abends.

I: Mhm. Und das war dann so ne Schrittfolge, oder wie muss man sich das vorstellen?

J: Ähm, oh Gott, das war so 'n, das war 'n Tanz.

I: Im Kreis?

J: Also nicht so richtig, also, dann. Das kann ich nicht erklären wie das so war. Also ich kann's mir vorstellen. Aber wie soll ich das erklären?

I: Kannst du's vormachen?

J: Zum Beispiel den Ententanz haben sie da gespielt. Also ein spanisches Lied haben sie dazu gespielt, und sonst? Oder 'Eine Insel mit zwei Bergen' haben wir gemacht. Dann war das so, dann haben sie welche hochgehalten, und die sind dann immer da so durchgegangen. Und wenn die, wenn das Ende da durch war, dann sind die dann, die ähm, die so gemacht haben, die sind dann da mitgegangen.

(Jessica, KI 1905)

In Jessicas Schilderung zeigen sich zwei Aspekte, die auch bei den Episoden der anderen Mädchen vorkommen: Auffällig ist zum einen, dass insbesondere das Lernen von Tänzen thematisiert wird. Jugendhäuser, Tanzschulen und Kinderdiskos befriedigen das Bedürfnis der Kinder nach systematischer Anleitung für das Tanzen zu Popmusik, das meist weder von den Eltern noch von der Schule in ausreichendem Maß erfüllt wird.

Die zweite Gemeinsamkeit in den Erzählungen ist, dass in den genannten Einrichtungen (mit Ausnahme der Ballettschule) zwar Popmusik im Vordergrund steht, die konkrete Musikauswahl und die praktizierten Tänze jedoch ein wenig kindertümelnd anmuten. Bevorzugt werden Titel mit anschaulichem Inhalt (Ententanz) oder Stücke, die sich der Rubrik „Kids-Music“ zuordnen lassen (Musik von den Schlümpfen, wie z. B. die Techno-Version von „Eine Insel mit zwei Bergen“). Die Tanzformen und -stile sind häufig einfache Bewegungsspiele (Ententanz), Tänze mit Requisiten (Luftballontanz) oder schlichte Polonaisen (Eine Insel mit zwei Bergen). Einzig in den Tanzschulen mag es sein, dass über diese Formen des Tanzens hinausgegangen wird. Cindy ist sehr stolz darauf:

C: [...] da lerne ich die richtigen Tanzschritte, die die Stars auch richtig machen. Das ist so 'ne Tanzschule, die heißt Susanne Bothmer, und das sind dann viele Kinder in einer Gruppe dann halt zusammen. Ich bin mit meiner Groß-Cousine in einer Gruppe.

[...]

I: Und was macht ihr dann da?

C: Erst mal wärmen wir uns auf, und dann machen wir 'nen Tanz.

I: Im Kreis, oder? Ich kann mir gar nicht vorstellen -, erzähl mal wie ihr das macht?

C: Also, ähm, letztes Mal hatten wir erst mal, sind wir erst mal ein bisschen marschiert. Dann haben wir 'nen Kreis gemacht. Da hat jeder was gemacht vom Kopf bis zum Fuß. Und dann haben wir was getanzt.

I: Und wie geht das dann? Es gibt ja so viele Arten zu tanzen. Kannst du das mal vormachen oder beschreiben?

C: Ja, von Lou Bega, es gibt eine neues Lied, und das haben wir dann nach -, also so'n bisschen getanzt.
(Cindy, KI 2062)

Nicht nur Cindy fällt es schwer, ihre Tanzschulerfahrungen zu beschreiben. Den Kindern fehlen häufig Begriffe, Kriterien und Ordnungsschemata, um ihre Erfahrungen bezüglich des Tanzens einzuordnen und kommunizieren zu können.

6.8.3.6 Zusammenfassung der Tanzaktivitäten

Bei Kindern ist der Übergang zwischen Rumtoben zu Musik und Tanzen fließend. Die Tanzformen, die Kinder allein praktizieren, sind tendenziell eher Ersterem zuzuordnen: Den Kindern macht es Freude, die Musik laut aufzudrehen und dabei wild auf dem Bett herumzuhüpfen. Das Bett dient dabei sowohl als Trampolin als auch als fiktive Bühne für Musikstar-Phantasien. Als Auslöser für solche Aktivitäten nennen die Kinder gute Laune oder die Musik selbst, die sie zur Bewegung animiert.

Unter Gleichaltrigen existiert eine relativ weite Bandbreite an Tanzformen. Erstens finden sich auch hier Beispiele für das Toben zu Musik, zweitens bildet das spielerische Tanzen einen Schwerpunkt. Die traditionellen Kindertänze (Tanz- und Klatschspiele) sind allerdings aus Alters- und Modegründen kaum mehr von Bedeutung. Großer Beliebtheit erfreut sich dagegen das Musikstar-Spielen, das die Kinder – vermutlich angeregt durch die Mini-Playback-Show im Fernsehen – in vielerlei Varianten durchführen. Elemente dieses meist sehr umfangreichen Rollenspiels sind z. B. das Einüben von Liedtexten oder Mundbewegungen, das Verkleiden und Schminken, das Nachstellen von Interviews, das Einüben von Tanzschritten und Choreografien, die Bewertung der Tanz-Leistungen und die imaginierte oder tatsächliche Vorführung vor einem Publikum. Seine Attraktivität bezieht dieses Spiel vermutlich aus der Tatsache, dass hier sowohl Erfolgs- und Berühmtheits-Phantasien, hinter denen sich die Sehnsucht nach Anerkennung verbirgt, ausgelebt werden können als auch ein Ausprobieren verschiedener Rollen und die Auseinandersetzung mit Bewertungsmaßstäben möglich ist.

Eine dritte Form des gemeinsamen Tanzens stellt das Lernen und Lehren von Tänzen dar, für das die Kinder sowohl innerhalb als auch außerhalb des Musikstar-Spiels großes Interesse zeigen. Die dazu erforderlichen Tanzkenntnisse beziehen sie über verschiedene visuelle Medien, aus pädagogischen Bezügen oder durch den Austausch mit erfahreneren Peers. Besonders intensiv wird das Üben dann verfolgt, wenn Aufführungen geplant sind.

In der vierten und letzten Variante des Tanzens mit Gleichaltrigen versuchen die Kinder, das spielerische „So-tun-als-ob“ abzulegen: Sie veranstalten Partys oder fügen in eine Geburtstagsfeier eine

Phase des Tanzens ein. Nach Vorbild der Eltern werden hier gelegentlich auch Paartänze praktiziert. Es findet eine Auseinandersetzung mit Geschlechterrollen statt.

Das alltägliche Tanzen im privaten Bereich scheint in vielen Familien mit Scham besetzt zu sein. Einzig die griechischen und türkischen Kinder tanzen zu Hause gemeinsam. Die meisten deutschen Kinder sehen ihre Eltern nahezu ausschließlich außerhalb der Wohnung auf Festen und Feiern sowie im Urlaub tanzen. Die Kinder werden dabei wenig einbezogen. Eine Tradierung der Tanzkenntnisse von der älteren an die jüngere Generation findet kaum statt, sondern wird an pädagogische Institutionen delegiert. Die Beschreibungen der beobachteten Tänze sind vielleicht deshalb relativ oberflächlich und beziehen sich meist nur auf die Sozialform des Tanzes (einzeln, zu zweit, im Kreis).

In der Schule lernen die Kinder Tänze, die mit den selbstinitiierten und familialen Tanzformen wenig gemeinsam haben: vor allem folkloristische Kreistänze und Polonaisen mit streng vorgegebenen Schrittfolgen. Die Kinder schildern ausführlich die Regeln zu diesen Tänzen; Informationen zum situativen Kontext fehlen dagegen weitgehend, vermutlich weil dieser Kontext immer derselbe ist. Tatsächlich gibt es nur wenige Beispiele für schulisches Tanzen außerhalb des Musikunterrichts. Lediglich zum Fasching oder im Schullandheim bekommen populäre Tanzstile Raum. Trotz der Andersartigkeit der in der Schule vermittelten Tanzformen können sich die Kinder dafür begeistern. Das beim Tanzen mit Gleichaltrigen häufig mitschwingende Thema der zwischengeschlechtlichen Annäherung macht auch vor dem schulischen Tanzen nicht Halt.

Sonstige Zusammenhänge, in denen die Kinder Erfahrungen mit Tanz machen, sind das Jugendzentrum, die Kinderdisco, die Ballettschule und die Tanzschule. Hier holen sich die Kinder jene Anleitungen zum Tanzen, die ihnen Elternhaus und Schule nicht bieten. Insbesondere das Tanzen zu Popmusik wird hier gelehrt, wobei es sich bei den ausgewählten Liedern häufig um „kindertümelnde“ Liedtexte und Tanzformen handelt.

6.9 Musizieraktivitäten

6.9.1 Begriffsklärung

Musizieraktivitäten sind Tätigkeiten, bei denen durch die Bedienung oder Benutzung von Musikinstrumenten oder anderen Gegenständen Klänge entstehen, die vom interviewten Kind als Musik klassifiziert werden. Außerdem zählen Aktivitäten dazu, in denen sich das Kind das Musizieren auf Musikinstrumenten vorstellt oder es pantomimisch nachvollzieht.

Das Niveau des Musizierens ist für die Zuordnung zu den Musizieraktivitäten unbedeutsam. So können Musizieraktivitäten vom kurzzeitigen Ausprobieren eines Instrumentes bis hin zur perfekten Reproduktion eines kompletten Stückes reichen. Wenn ein Kind gleichzeitig singt und/oder tanzt und musiziert, wurde diese Tätigkeit den Musizieraktivitäten zugeordnet.

6.9.2 Quantitative Einordnung

In Kapitel 6.2.2 wurde bereits gezeigt, dass $n = 269$ der von den Kindern beschriebenen Aktivitäten in den Bereich Musizieren fallen, das sind 21 % der Gesamtaktivitäten. $N = 66$ davon (25 % der Aktivitäten des Bereichs Musizieren) gehören zu den Rahmenaktivitäten und sind bereits in Kapitel 6.3 dargestellt worden. Die übrigen $n = 203$ Aktivitäten, in denen es um das praktische Musizieren in oben erläuterten Sinne geht, bilden die Grundlage der folgenden qualitativen Ausführungen.

Nur $n = 9$ der praktischen Musizieraktivitäten finden unter Medienbeteiligung statt; Musizieren ist also eine weitgehend medienfreie Tätigkeit (vgl. Kapitel 6.4.2.2).

Als Initiatoren des Musizierens stehen die Kinder allein mit $n = 68$ Aktivitäten im Vordergrund (34 %). Am zweithäufigsten wurde mit $n = 44$ Episoden von Initiativen der Schule berichtet (21 %), danach folgen Initiativen des privaten Umfelds mit $n = 34$ (16 %) und Initiativen von musikpädagogischer Seite mit $n = 33$ Aktivitäten (16 %). In $n = 24$ Berichten erzählten die Kinder von selbstinitiierten Musizieraktivitäten mit Gleichaltrigen (12 %, vgl. Abbildung 15 in Kapitel 6.6.2.1). Sonstige pädagogische Institutionen spielen mit $n = 3$ Aktivitäten (1 %) keine Rolle.

Aus Kapitel 6.6.2.4 ist bekannt, dass musikalische Reproduktion (mit und ohne Publikum) mit insgesamt $n = 82$ der häufigste Praxismodus des Musizierens ist. Danach folgen in der Reihenfolge der Häufigkeit übende ($n = 56$), improvisatorische ($n = 46$) und erfinderische ($n = 11$) Aktivitäten.

6.9.3 Qualitative Beschreibung

6.9.3.1 Musizieren allein

Die $n = 67$ Aktivitätsbeschreibungen, die vom alleininitiierten Musikmachen handeln, stammen von insgesamt 15 Kindern (es fehlen Episoden von Beverly, Esra, Marina, Cindy und Daniel). Der Großteil der befragten Kinder hat also bisher mindestens einmal im Leben persönlichen Zugang zu Musikinstrumenten erhalten und Musik gemacht, ohne dass eine Aufforderung von außen nötig war.

Bei genauerer Betrachtung der genannten Musizieraktivitäten fällt auf, dass sie sich in ihrer Qualität erheblich unterscheiden. Eine erste gut abgrenzbare Untergruppe stellt das kurzfristige Ausprobieren von Instrumenten dar. Acht Kinder berichteten in $n = 11$ Episoden, dass sie schon einmal versucht haben, auf den Musikinstrumenten der Mutter (Annika, Hanno, Arne, Christos), der Schwester (Ariane, Mario), des Bruders (Stina), des Opas (Hanno) sowie auf eigenen Instrumenten (Arne, Hanno, Christos) zu spielen, ohne diese Tätigkeit längerfristig verfolgt oder vertieft zu haben. Die ausprobierten Instrumente sind Blockflöte (Mario, Hanno, Arne, Christos), Gitarre (Annika), Mundharmonika (Hanno), Klarinette (Ariane), Geige (Arne), Synthesizer (Stina), Spielzeuggitarre (Hanno) und Spielzeugschlagzeug (Christos).

Als mögliche Ursache für die nur flüchtige Beschäftigung mit den Instrumenten lässt sich zum einen anführen, dass die Instrumente häufig anderen Familienmitgliedern gehören, so z. B. bei Hannos Versuchen auf der Mundharmonika des Opas und Stinas Spiel auf dem Synthesizer des Bruders. Zum anderen sind Misserfolgserfahrungen der Grund für nur kurze Begegnungen mit dem Instrument:

C: Meine Mutter kann Flöte, konnte mal.

I: So, was für 'ne Flöte?

C: Ganz normale Flöte.

I: So 'ne Blockflöte. Aha. Und hat die dir das schon mal vorgespielt?

C: Mhm. Habe ich mal versucht (pfeift), kamen alles andere Töne raus.

I: Hat nicht funktioniert bei dir?

C: Nee.

I: Aha. Und hast du dann Lust gehabt, das mal zu üben oder zu lernen?

C: War mir zu schwierig.

I: Ja. Ist das schwerer als Gitarre eigentlich?

C: Ja, weil bei der Flöte muss man ja hier so Fingertakte machen. Mit der Hand kann man viel viel besser so - (demonstriert Schlagbewegung).

(Christos, KI 1712)

Christos erklärt sein nur kurzfristiges Interesse damit, dass ihm das Blockflötenspiel mit seinen differenzierten Fingerbewegungen „zu schwierig“ ist. Ausschließlich Jungen sind es, die die Blockflöte

nur ausprobieren und dann weglegen. Möglicherweise spielen hier bereits unbewusste Männlichkeits- und Weiblichkeitszuordnungen von Musikinstrumenten eine Rolle.

Das folgende Zitat von Arne verweist auf eine weitere Ursache des nur kurzfristigen Instrumentalspiels:

I: Und hast du darauf [auf der Geige der Mutter] schon mal gespielt?

A: Nöö. Doch, ich hab's schon mal probiert, da hab' ich aber nichts raus gekriegt.

I: Mhm. Gar nichts? Gar keinen Ton oder nur ein Quietschen?

A: Irgendein Quietschen, glaube ich. Oder irgend, oder manchmal immer irgendwie runter gezogen, kam nichts bei raus.

I: Mhm. Und dann hast du es nicht weiter probiert?

A: Nee.

I: Aha. Und gibt's noch andere Musikinstrumente hier in der Wohnung?

A: Ja, ich hab' eine Plastikflöte. Die, wo es zwei Doppellöcher gibt und so, das funktioniert nicht. Und ich hab' eine Uralt-Holzflöte. Die funktioniert auch nicht so richtig gut.

(Arne, KI 1310)

Eine Geige, zwei schlecht funktionierende Blockflöten (Arne), eine kleine Spielgitarre (Ron), ein Mickey-Maus-Schlagzeug und eine Gitarre mit verstimmten und fehlenden Saiten (Christos) sind die Instrumente, an denen die Jungen gescheitert sind. Dies macht deutlich, dass ein nicht unwesentlicher Aspekt zum weiterführenden selbstgesteuerten Instrumentalspiel die Qualität der Musikinstrumente ist. Instrumente mit schwieriger Tonerzeugung, alte, nicht mehr funktionsfähige Instrumente und Spielzeuginstrumente aus Plastik rufen offenbar Frustration und Lustlosigkeit zur weiteren Beschäftigung hervor. Andererseits sind solche Instrumente vielleicht besser als gar keine, da sie zumindest zur pantomimischen Auseinandersetzung mit dem Instrumentalspiel animieren, wie im Fall von Ron, der „immer mit zu der Musik“, also zu Lautsprechermusik, Gitarre gespielt hat.

Einen weiteren klar abgrenzbaren Bereich des alleininitiierten Musizierens stellt das Üben für den Instrumentalunterricht dar. Die $n = 10$ Aktivitäten zu diesem Thema wurden, obwohl sie mit musikpädagogischen Anregungen in Zusammenhang stehen, dem alleininitiierten Bereich (oder – wenn Eltern daran beteiligt sind – dem familialen Bereich) zugeordnet, da Instrumentallehrer im Privatraum letztlich keinen direkten Einfluss besitzen (vgl. Kodierregeln im Anhang). Die Erzählungen der Kinder geben dieser Zuordnung recht, denn aus ihnen geht hervor, dass die Kinder ihr Üben vorwiegend als eigenverantwortet und selbstgesteuert erleben (Felicitas, Stina, Nine):

I: Und achtet da jemand darauf, dass du übst, oder machst du das ganz allein?

S: Meine Mutter, aber nur wenn ich jetzt ganz lange nicht geübt hab'. Und abends, wenn ich dann nach Hause komme, dann sagt sie: Jetzt musst du aber noch Klavier üben.

Aber eigentlich mache ich's auch alleine.

(Stina, KI 486)

Alle fünf Kinder der Stichprobe, die Instrumentalunterricht erhalten (Felicitas, Ariane, Stina, Nine, Christian) haben Episoden zu diesem Bereich beigetragen. Im Einzelnen äußern sie sich darin zur

Häufigkeit ihres Übens, schildern ihre Erfahrungen mit dem Lernen und nennen einige Bedingungen, die ihr Üben hemmen oder beflügeln.

Was die Häufigkeit des Übens betrifft, so schwankt diese zwischen täglich (Ariane, Nine), jeden zweiten Tag (Stina), drei- bis viermal pro Woche (Christian) und sporadisch bzw. nie (Felicitas):

F: Ich spiele Keyboard. Nur aber das Problem ist, ich übe nie, und Herr Weiß ist immer ganz sauer auf mich.

I: Aha. Herr Weiß ist dein Lehrer?

F: Ja. =

I: Mhm. Und warum übst du nicht?

F: Oh ja, weil ich das immer vergesse und weil ich immer vor der Glotze hocke und dann immer puzzele. Ich bin gerade mit meinem Puzzle beschäftigt.

I: Und das ist jetzt erst mal wichtiger, dass du das fertig kriegst?

F: Ganz genau. Ganz genau. Ich musste schon sieben Wochen lang ein Stück üben.

(Felicitas, KI 169)

Als Begründung für ihr seltenes Üben nennt Felicitas Vergesslichkeit und alternative Interessen. Die wochenlange Redundanz desselben Stückes scheint sowohl Folge des geringen Übens als auch ein weiterer demotivierender Faktor zu sein. Christian wird von seinem Bedürfnis, sich mit Freunden zu treffen, am ausführlichen Üben gehindert:

I: Kannst du so ungefähr sagen, wie viel du übst?

C: Also pro Woche übe ich mindestens viermal oder dreimal, das weiß ich jetzt nicht genau. Kommt darauf an, wie viel ich Zeit habe.

I: Ja. Aha. Und dann immer so fünf Minuten, oder wie?

C: Fünf, zehn, kommt auch drauf an, wie lange ich auch noch Lust habe. Weil meistens, ich habe hier auch genügend Freunde in der Straße, und die klingeln dann meistens beim Keyboard-Üben, und dann muss, gehe ich meistens dann auch raus.

(Christian, KI 602)

Deutlich wird an diesen Zitaten, dass es für die Kinder nicht immer leicht ist, sich dem Üben zu stellen, wenn gleichzeitig attraktive Alternativen locken. Der folgende Interviewausschnitt zeigt, dass positive Lernerfahrungen über Schwierigkeiten hinweg helfen können:

I: Und gefallen dir die Stücke [aus dem Klavierunterricht]?

A: Ja. Aber die sind so schwierig. Und der Zwischensatz, der passt da immer nicht so richtig zu.

I: Inwiefern passt der nicht dazu?

A: Weil, der passt zwar, aber irgendwie ist der, dauert der immer so lange. Der hat immer drei Reihen, und den will ich immer nicht spielen, weil der meistens auch immer schwierig geht. Nur wenn ich es dann kann, dann denke ich manchmal: Wieso habe ich das früher eigentlich schwierig gefunden?

I: Ja. Das geht mir auch manchmal so.

A: Erst denkt man oh Gott, oh Gott, und dann auf einmal ist es ganz einfach.

(Ariane, KI 1142)

Die Erfahrung, dass schwere Passagen nach einiger Zeit des Übens leicht fallen, wird Ariane vermutlich helfen, auch schwierige Stücke anzugehen. In ähnlicher Weise äußerte sich auch Christian, der „mindestens ein Jahr“ an dem Stück ‚Der Entertainer‘ „gegrübelt“ hat und nun sehr stolz ist, diesen auswendig und fehlerfrei (in einer vereinfachten Fassung) vorspielen zu können. Für Stina besitzen Stücke mit hohem Schwierigkeitsgrad sogar besondere Attraktivität:

I: Kannst du eigentlich auch sagen, warum das [die Klavierstücke Musette und Burleske] deine Lieblingsmusik ist?

S: Ja, weil manchmal hat die 'ne ganz schöne Melodie, so ganz fröhlich. Und dann hört sich die einfach schön an und ist immer so auch schwer zu spielen, dass man's erstmal immer richtig üben muss, nicht dass man's gleich kann und so. Und dass es dann auch höhere Töne sind auf der Flöte, hab' ich gerne.

(Stina, KI 303)

Interessant ist die Frage, inwieweit Kinder, die Instrumentalunterricht erhalten, manchmal auch musizieren ohne zu üben. Daraufhin befragt stellte sich heraus, dass diese Kinder verschiedene Formen des Instrumentalspiels praktizieren, die sich zwar in der Qualität, aber kaum strukturell von den alleininitiierten Aktivitäten der Kinder *ohne* Erfahrung mit Instrumentalunterricht unterscheiden. Im Folgenden werden daher alle weiteren reproduzierenden, autodidaktischen und erfinderischen Aktivitäten für beide Gruppen von Kindern gemeinsam dargestellt.

Zunächst soll die Frage geklärt werden, in welchen Situationen die Kinder allein für sich aus freien Stücken zu Musikinstrumenten greifen und sich längerfristig damit beschäftigen. Sieben Kinder (Bilal, Gina, Felicitas, Ariane, Jessica, Arne, Christian) haben in $n = 12$ Episoden diesbezüglich Einblick in ihren Alltag gegeben.

G: Also wenn ich manchmal traurig bin oder so oder meine Mutter mit mir geschimpft hat oder so, dann höre ich mir manchmal immer so, ähm, Musik an oder, oder spiele selber [Xylophon].

(Gina, GI 1699)

B: Manchmal, wenn es mir auch, wenn ich Langeweile habe, dann spiele ich auch manchmal Keyboard.

(Bilal, KI 288)

I: Und was machst du dann, wenn du allein zu Hause bist?

A: Weiß nicht. Hm, was mache ich denn dann? Irgendwas lese ich oder Kassette hören, oder ich spiele Klavier, oder ich spiele Flöte oder setz mich einfach raus und guck den Schwalben zu, wie die da fliegen.

(Ariane, KI 1351)

Traurigkeit (Gina, Felicitas, Ariane), Langeweile bzw. ungefüllte Zeit (Bilal, Ariane) und Alleinsein (Christian, Arne, Ariane) sind die am häufigsten genannten Gelegenheiten für das Instrumentalspiel. Es zeigt sich, dass diese häufig negativ besetzten Gefühlszustände die Kinder herausfordern. Musizieren

ist offenbar eine Tätigkeit, die ein emotionales Gleichgewicht wiederherzustellen vermag, indem sie Beschäftigung bietet und die Einsamkeitsgefühle und Langeweile mindert.

Die Nennungen der Kinder weisen außerdem darauf hin, dass sich Musizieraktivitäten u. a. dort entfalten, wo ein Schonraum vorhanden ist: eine Zeit ohne andere Verpflichtungen sowie ein Zimmer oder eine Wohnung ohne Anwesenheit anderer Personen. In einer anderen Aussage macht Ariane auf einen weiteren notwendigen Freiraum aufmerksam:

A: Ich hab' gar keine CDs.

I: Du hast gar keine?

A: M-m. Ich hab' bloß Kassetten, aber da sind keine Lieder drauf. Das ist nur 'ne Geschichte über Radfahren. Über ‚Radfahren – aber sicher‘ oder ‚Zur Schule – aber sicher‘.

I: Ja. Und sonst? Wenn du mal Musik hören willst? Wie machst du das dann? Oder willst du eigentlich meistens gar nicht Musik hören?

A: Ähm, doch, aber dann spiele ich immer entweder auf'm Klavier oder Flöte.
(Ariane, GI 873)

Es sind der Mangel an Musik-Tonträgern und – wie das Mädchen an anderer Stelle erzählt – der eingeschränkte Zugang zur elterlichen Musikanlage, die Ariane einen akustischen Freiraum bieten. Die Stille eröffnet die Chance und die Notwendigkeit, selbst zu musizieren.

Weitere Kinder geben an, immer dann frei zu musizieren, wenn sie „Lust“ dazu haben (Christian, Ariane). Bei Ariane ist dies vor dem eigentlichen Üben der Fall. Gern beginnt sie hier mit der Komposition von Liedern (siehe unten). Unklar ist, ob sie mit dem Komponieren der Pflicht zum Üben ausweicht oder ob es vielmehr den Anreiz bildet, sich erneut dem Klavier-Üben zu widmen.

Zwei weitere Aussagen der Kinder beziehen sich auf die Einbindung des Musizierens in das kindliche Spiel. Annika erzählt, als „Zwergenmädchen“ verkleidet schon mal „Krach“ auf Töpfen gemacht zu haben, und Jessica beschreibt, wie sie beim Playmobil-Spielen ihre Blockflöte einsetzt:

J: So manchmal spiele ich auch einfach so Lieder, irgend so Düdeldüeldüdü (improvisiert). Das ist dann kein richtiges Lied, und dann zu irgendwas spiele ich das dann noch zu.

I: Zu was spielst du das dazu?

J: Zum Beispiel wenn ich Playmobil spiele und dann gerade so, so 'n, so beim König oder so sind, wenn die das so werden oder, oder zum Beispiel beim Reiten. Ich hab' ja 'nen Bauernhof, und beim Reiten dann zum Beispiel, wenn das ganz gute sind oder dann, wenn die gewinnen, auf so 'nem Podest, nee, Treppchen, wo Erster, Zweiter, Dritter drauf ist, dann, dann da kommt ja manchmal Flöten-, oder keine Flötenmusik, aber dann kommt ja immer so 'ne Melodie dazu.

I: Ja. So 'ne Gewinnermelodie oder Hymne.

J: Ja.

I: Und das spielst du dann?

J: Ja.

I: Auf der Flöte?

J: Mhm. Irgendwie sowas: Dūdūdūdūdūdū (macht rhythmisiert vor).
(Jessica, KI 2166)

Jessica, die als erfolgreiche Schwimmerin schon mehrfach Wettbewerbe gewonnen hat, setzt sich in ihrem Spiel mit Siegerehrungen und der dabei erklingenden Musik auseinander.

Die Frage, welche musikalischen Ausdrucksformen bzw. Qualitäten die Kinder wählen, wenn sie sich allein ausführlich mit einem Musikinstrument beschäftigen, ist nicht leicht zu beantworten, da reproduzierende, autodidaktisch übende und erfinderische Tätigkeiten häufig ineinander übergehen:

A: Ich spiele, ich hab ja schon erzählt, ich ähm, ich denk mir manchmal Lieder auf'm Keyboard aus oder, ähm, manchmal, wenn ich welche kenne, dann probier ich die zu spielen, irgendwie. So Flohwalzer oder so probiere ich dann manchmal, und Kling Glöckchen Klingelingeling habe ich mir schon beigebracht.
(Annika, KI 618)

Trotz zahlreicher Überschneidungen lohnt sich eine gesonderte Darstellung jeder der produktiven Ausdrucksformen. Von ihren reproduzierenden Musizieraktivitäten haben neun Kinder in $n = 11$ Aktivitätsbeschreibungen erzählt (Sabine, Felicitas, Annika, Jessica, Stina, Bilal, Mario, Arne, Christos). Die qualitative Bandbreite dieser Aktivitäten ist sehr weit, wobei sich Kinder mit und Kinder ohne Instrumentalunterrichtserfahrung deutlich unterscheiden.

I: Spielst du denn manchmal auch Klavier, ohne zu üben?
[...]
S: Ich spiele dann einfach irgendwelche Lieder und wiederhole nochmal alle Lieder, die ich gelernt hab'.
(Stina, KI 564)

Während Kinder mir Instrumentalunterricht insbesondere ältere Stücke aus dem Unterricht wiederholen (Stina, Felicitas) und diese z. T. auswendig und routiniert spielen (Mario), steht bei Kindern ohne Instrumentalunterricht das einstimmige Spiel einfacher Volks-, Weihnachts- und Kinderlieder im Vordergrund (Sabine, Annika, Jessica, Arne). Mehrfach wurde dabei das Lied „Alle meine Entchen“ genannt:

I: Und wer spielt da am meisten drauf, auf dem elektrischen Klavier?
A: Früher ich. Da es aber jetzt [seit einer Woche] nicht mehr in meinem Zimmer steht -, das stand nämlich genau hier. Also hier.
I: Hier wo das Sofa ist?
A: Genau.
I: Und da hast du viel drauf gespielt? Was hast du denn gespielt?
A: Ja, das einzige Lied, was ich richtig gut konnte, also ein richtiges Lied war Alle meine Entchen, habe ich manchmal drauf gespielt. Aber jetzt in letzter Zeit habe ich's weniger drauf gespielt.
(Arne, KI 1230)

Obgleich das technische Niveau dieser Aktivitäten eher gering ist, so schwingt in Arnes Aussage doch ein gewisser Stolz über das eine Lied mit, das er „richtig gut“ konnte. Die Kinder sind in der Lage, reproduktive Leistungen – mögen sie auch noch so dürftig sein – als erfüllend zu erleben. Relevant für die Selbstbewertung sind subjektive Wertmaßstäbe, die jedoch bei den Kindern ohne instrumentalpädagogische Erfahrung manchmal wenig ausgebildet sind. So lässt sich Bilal im Gruppeninterview als „fast alles“ könnender Keyboarder feiern:

B: Keyboard spielen kann ich schon.

E: Klavier spielen kann er auch.

I: Klavier spielen? [...]

R: Der kann Alle meine Entchen spielen und Meister Jakob und ...

B: Ich kann fast alles.

R: Goldene Sonne, also alles, was es auf der Welt gibt, außer die, die er nicht kennt.

(Bilal, Esra und Ron, GI 335)

In gewisser Weise ist es wahr und eine durchaus beachtliche Leistung, dass Bilal über die Fähigkeit verfügt, alle ihm bekannten Melodien nach Gehör auf dem Keyboard nachzuspielen. Allerdings geschieht dies stets einhändig und einstimmig.

Im Grunde ist Bilal sehr zufrieden mit seinen überwiegend autodidaktisch erworbenen Fähigkeiten. Wiederholt erzählen er und seine Eltern die Episode, dass er sich in der Musikschule anmelden wollte, aber die Lehrerin dort gesagt hätte, sie könne ihm nichts mehr beibringen. Dennoch gesteht Bilal im Einzelinterview ein, dass er mit seinen Fähigkeiten manchmal an Grenzen stößt:

B: Danach, also, wo ich jetzt so acht war, ist es mir eingefallen, dass ich nicht mit Noten spielen kann. Und jetzt will ich nochmal zur Musikschule gehen und sagen, ich möchte gerne mit Noten spielen, damit ich die Lieder, die ich nicht kenne, auf dem Keyboard spielen kann.

I: Aha. Ja, klar. Also deswegen ist es dann auch wichtig, Noten zu lernen, ne.

B: Ja. Zum Beispiel in der Schule lernen wir jetzt ein Lied. Und ich kenne das Lied noch nicht. Dann, Frau Wedel hat, sagen wir mal, dann so'n Zettel, so mit Noten. Da, wenn ich das jetzt gewusst hätte, könnte ich das ja spielen, weil ich dann ja Noten weiß.

(Bilal, KI 803)

Das Thema „nach Gehör“ oder „nach Noten“ zu spielen, schwingt bei allen der $n = 9$ Episoden mit, die vom autodidaktischen Lernen und Üben handeln. Sichtbar wird daran, mit welcher Ernsthaftigkeit sich die sieben berichtenden Kinder (Annika, Gina, Bilal, Arne, Ariane, Nine, Jessica) darum bemühen, bestimmte Stücke auf ihren Instrumenten reproduzieren zu können. Es geht ihnen nicht um klangliche Experimente, sondern darum, bestimmte Lieder zu erarbeiten oder sich die Grundlagen eines bestimmten Instrumentes anzueignen.

Rund die Hälfte der Berichte handelt davon, wie die Kinder hörend versuchen, Melodien „herauszutüfteln“ (Ariane, Bilal, Gina, Annika, Nine). Bilal, der nahezu täglich selbstgesteuert spielt und übt, äußert sich fast erstaunt darüber, dass ihm dies gelingt:

B: Dann war ich im Zimmer, dann hab' ich mich mal zu dem Keyboard hingesezt und hab' mal immer so das Lied gespielt und gespielt, und auf einmal konnte ich das dann.
(Bilal, KI 722)

Die im Instrumentalunterricht erfahrene Ariane schildert die Schwierigkeiten, die ihr das Spielen nach dem Gehör macht:

A: Die [Annika] macht zu irgendwelchen Sachen auf'm Keyboard macht se immer so 'ne Melodie, und dann versucht se die nachzuspielen oder so.

I: Aha. So auswendig?

A: Ja so in etwa.

I: Mhm. So nach Gehör?

A: Ja. Ich versuch das auch manchmal, aber da finde ich immer nicht den richtigen Anfangston. Wenn ich ihn habe, dann spiele ich immer den falschen zweiten Ton, und dann finde ich aber den Anfangston wieder nicht.

I: (schmunzelt) Ja, das ist ganz schön schwer. Hast du das schon mal probiert bei einem Lied, das du kanntest. Ja?

A: Ja. Bei irgendeinem was, ähm also, die im untersten Stock, ähm, die kommt jetzt in die Schule, und die hat da unten 'n Klavier und will Klavier spielen 'n bisschen, aber das hat se glaube ich nur geliehen. Da hat se auch so 'n Lied gespielt, und dann habe ich nur gesehen, dass der Anfangston C oder D war, und dann habe ich das auch versucht.

I: Mhm. Und dann hat's nicht geklappt, oder wie?

A: Und dann habe ich's irgendwann richtig hingekriegt.

(Ariane, KI 2122)

Ariane beschreibt hier sehr präzise die Herausforderung, trotz falscher Töne das Tonalitätsgefühl, also den Bezug zur Tonart bzw. zum Grundton nicht zu verlieren. Das Lied, das ihren Ehrgeiz geweckt hat, ist eines, das ein kleines Mädchen aus der Nachbarschaft beherrscht. Andere Kinder spielen Lieder aus der Schule (Nine, Gina) oder Popsongs und Schlager (Bilal) nach.

Die andere Hälfte der Berichte zum autodidaktischen Lernen handelt davon, wie sich die Kinder anhand von Lehrmaterialien Stücke aneignen (Ariane, Gina, Arne, Jessica):

A: Flöte bringe ich mir aus so 'nem Heft selber bei. Die Töne stehen da immer, wie man die Finger halten muss.
(Ariane, GI 209)

Es ist erstaunlich, dass die Kinder überhaupt über entsprechende Hefte verfügen. In den Familien von Arne und Ariane sind sie vermutlich vorhanden, da sich bereits andere Familienmitglieder mit den vorhandenen Musikinstrumenten auseinander gesetzt haben. Gina hat ihre Xylophon-Hefte wahrscheinlich als Packungsbeilage zu ihren beiden Xylophonen erhalten, und Jessica hat sich bewusst ein Flötenbuch von ihrer Freundin geliehen. Zudem überrascht, dass die Kinder diese Hefte tatsächlich

verwenden. Es gelingt ihnen, sowohl die Inhalte zu verstehen als auch das Gelesene auf dem Instrument umzusetzen. Insbesondere Hefte, die mit Zahlen statt mit Noten arbeiten, ermöglichen den Kindern einen eigenständigen – wenn auch mühsamen – Zugriff. Gina beschreibt ausführlich, wie sie sich Schritt für Schritt ein Lied erarbeitet. Geradezu kurios ist die Tatsache, dass sie sich inzwischen mit drei verschiedenen Notationssystemen zurechtfinden muss:

G: Ich spiele da [in der Instrumental-AG der Schule], glaub' ich, Metallophon, so'n kleines.

I: Aha.

G: Das ist nur blöd. Da [weist auf eigenes Xylophon] sind keine Buchstaben drauf und so. Das ist doof. Damit kann man irgendwie nicht so spielen.

I: Wo? Auf deinem sind keine Buchstaben?

G: Das ist ja das Doofe. Und auf dem einen sind nur Zahlen. Das geht ja noch. Aber auf dem anderen keine Buchstaben.

I: Ach das sind Farben dann?

G: Ja. Das ist ja das Dumme daran. Dann muss man sich die Farbe immer merken.

I: Ja.

G: Aber zum Glück geht das.

I: Und wie übst du dann?

G: Weiß ich nicht. Ich gucke irgendwie jetzt immer auf die Zettel, und dann gucke ich mir das an, und dann spiele ich immer einen Teil, und irgendwann kann ich mir die Hälfte merken. Dann spiele ich die immer, und dann gucke ich nochmal weiter drauf, und irgendwann kann ich's mir dann ganz merken. Die Farben oder die Zahlen oder was ich auch gerade spiele.

(Gina, KI 586)

In der Schule lernt Gina nach Buchstaben (vermutlich Notennamen) zu spielen, zu Hause ist sie mit zwei Xylophonen konfrontiert, von denen das eine farblich unterscheidbare Plättchen, das andere bezifferte Plättchen besitzt.

Über die Stücke, die die Kinder aus diesen Heften entnehmen, ist nichts bekannt. Möglicherweise sind den Kindern hier weniger die einzelnen Lieder bedeutsam als vielmehr die Auseinandersetzung mit der schriftlichen Vorlage und dem Instrument. Bei den Kindern, die nach Gehör spielen, steht dagegen häufiger das Interesse an einer bestimmten Melodie im Vordergrund, welche die Motivation für das Instrumentalspiel erzeugt.

Über alleininitiierte erfinderische Aktivitäten auf Instrumenten liegen $n = 7$ Beschreibungen vor. Auffällig ist, dass sie allesamt von Mädchen stammen, und zwar mit einer Ausnahme (Annika) von jenen Mädchen, die Instrumentalunterricht erhalten (Stina, Ariane, Nine und Felicitas). Aus dieser Tatsache zu schließen, dass der Unterricht die Mädchen zum Komponieren anregen würde, ist jedoch nur bedingt richtig. In keinem Fall wurde davon berichtet, dass die Lehrer zu erfinderischen Aktivitäten ermuntern:

I: Hat dein Lehrer das mal gesagt, dass du mal was selbst schreiben sollst?

A: Nö. Ich hab's einfach mir ausgedacht. Ich hab' immer, vor'm Klavierspielen habe ich immer so gemacht (spielt einige Töne), und wenn das zusammengepasst hat, dann habe ich das irgendwann weitergemacht.

I: Ja. Und hast du ihm das mal vorgespielt?

A: Ja, zweimal. Da hatte ich vergessen, dass ich ihm das schon mal vorgespielt habe.

I: Und was hat er gesagt? Hat's ihm gefallen?

A: Schön.

(Ariane, KI 2829)

Der Lehrer von Ariane scheint kaum ein tiefergehendes Interesse an Arianes Komposition gezeigt zu haben; sonst hätte das Mädchen sicher nicht vergessen, ihm das Stück schon einmal vorgespielt zu haben. Doch auch wenn direkte pädagogische Anregungen fehlen, so sind vielleicht nur Kinder mit Instrumentalunterrichtserfahrung in der Lage, über ein ausprobierendes Niveau hinauszukommen und ihre Ideen gedanklich oder gar schriftlich festzuhalten.

Über das konkrete Vorgehen bei der Erfindung von Liedern am Instrument und über die erfundenen Inhalte haben die Kinder kaum erzählt. Vermutlich lässt sich dies nur schwer kommunizieren. Als einziger Schwerpunkt fällt in den Berichten auf, dass sich die Kinder gern an Vorlagen orientieren:

I: Spielst du denn manchmal auch Klavier, ohne zu üben?

S: Ja.

I: Ja? Aha, und was machst du dann so am Klavier?

S: Ähm, ich kann den Flohwalzer spielen, und dann denke ich mir den irgendwie noch so'n bisschen anders aus, aber schon so in der Melodie.

(Stina, KI 564)

Stina erfindet offenbar Variationen über den Flohwalzer, und Felicitas hat sich zu einem Stück eine „kleine Zusatzmelodie“ ausgedacht.

Nine erzählt, ihre Erfindungen immer schnell wieder zu vergessen. Ariane ist die einzige, die ihre Kompositionen auf Zetteln notiert. Die Anregung dazu stammt von ihrer älteren Schwester.

A: Na meistens, wenn ich irgendwie traurig bin oder so was, spiele ich mein selbst komponiertes Lied: Die schläfrige Schlange.

I: Wie geht das?

A: Die schläfrige Schlange ist das. Die ist immer mit cis und dis (summt das Lied an). Jedenfalls habe ich immer am Klavier angefangen. Bevor ich geübt habe, habe ich immer das so gemacht, und dann habe ich irgendwann das aufgeschrieben auf den Zettel.

I: Aha. Richtig mit Noten?

A: Ja. [...] Dann spiele ich da und male neue Noten zu und so was.

(Ariane, GI 1751)

Zur eigenen Gedächtnisstütze benötigt Ariane die Notation nicht, wie sich zeigte, als sie im Interview „Die schläfrige Schlange“, ein chromatisches und relativ atonales Stück, auswendig und dennoch Ton für Ton der Vorlage entsprechend vorspielte. Das schriftliche Festhalten scheint dem Mädchen vielmehr

dazu zu dienen, ihre Kompositionstätigkeit zu belegen. Darüber hinaus hegt Ariane einige langfristige Zukunftspläne:

I: Du hast auch leere Kassetten? Wofür hast du die denn?

A: Ja, eine. Bis jetzt habe ich noch nichts aufgenommen, aber ich möchte, wenn ich später fünf oder sechs Lieder dann selbst mal ausgedacht hab' mit Text und Musik dazu, dann will ich die vielleicht da aufnehmen. Nur ich hab' noch keine richtigen Texte. Ich hab' erst zwei Melodien.

I: Mhm. Und was willst du dann damit machen mit der Kassette?

A: Weiß ich nicht. Vielleicht verschenken oder überspielen und dann verschenken oder verkaufen. Was weiß ich.

[...]

A: Meine Freundin und ich, wir haben auch schon mal 'ne Geschichte geschrieben, und die haben wir dann beim Oster-, Weihnachtsbasar, Oster- oder Weihnachtsbasar, glaube ich, verkauft.

I: Das war dann 'n Heft, oder wie?

A: Ja. So 'n kleines Heft. [...]

I: Mhm. Ja so was könntest du mit 'ner Kassette auch machen.

A: Ja.

(Ariane, KI 2285)

6.9.3.2 Musizieren mit Gleichaltrigen

Vom Musikmachen mit Gleichaltrigen haben elf Kinder in $n = 24$ Aktivitätsbeschreibungen berichtet (Sabine, Bilal, Ariane, Annika, Mario, Jessica, Stina, Marina, Cindy, Christian und Nine).

Mehr als ein Drittel dieser Episoden ($n = 9$) handelt – wie im vorangegangenen Kapitel auch – vom Ausprobieren von Instrumenten, das hier allerdings nicht allein und unbeobachtet, sondern jeweils unter Anteilnahme oder Beobachtung eines befreundeten oder verwandten Kindes geschieht. Überraschenderweise stammen alle diese Episoden von Mädchen (Sabine, Annika, Cindy, Marina, Stina), was möglicherweise auf eine größere Neugier oder auf eine geringere Scham der Mädchen hinweist. Die genannten Instrumente sind die Blockflöte (Sabine, Marina), das Keyboard/E-Piano (Cindy, Sabine), die Geige (Annika) und die Querflöte (Stina) von Cousins (Sabine, Annika) und Freundinnen und Freunden (Cindy, Marina, Stina). Für manche der Mädchen stellen die geschilderten kurzzeitigen Begegnungen mit den Instrumenten eine seltene Chance zu musizieren dar, da sie zu Hause nur über Spielzeuginstrumente oder gar keine Musikinstrumente verfügen (Cindy, Marina, Sabine). Vermutlich sind bei ihnen entsprechende Erfahrungen besonders prägend.

I: Und würdest du denn gerne mit Musik was zu tun haben?

C: Nee.

I: Nee? Warum nicht?

C: Lieber nicht. Weil das wär' mir dann schon etwas peinlich.

I: Was wäre dir peinlich?

C: Ja, wenn ich mal mit Musik was zu tun hätte.

I: Mhm. Warum ist das peinlich? Das ist ja spannend.
 C: Ja, das kann ich jetzt auch nicht erklären.
 I: Also wenn du jetzt Blockflöte spielen würdest, das wäre ein bisschen peinlich?
 C: Ja.
 I: Aha. Aber wieso peinlich?
 C: Ja, wenn 'ne Freundin kommt oder -, dann lacht die mich aus. Das ist mir dann echt etwas peinlich.
 I: Die lacht dann, weil du es nicht kannst oder weil du überhaupt Blockflöte spielst?
 C: Weil ich das nicht kann.
 I: Aha. Und du glaubst, du würdest das nicht können?
 C: Ja.
 I: Wie ist das überhaupt, hättest du denn Lust ein Instrument zu spielen?
 C: Mhm, Joaa, Klavier.
 [...]
 I: Und wär' das dann auch peinlich mit dem Klavier?
 C: Nöö.
 I: Und wieso wäre das dann bei der Blockflöte peinlich? So ganz habe ich das noch nicht verstanden.
 C: Ja, dann wär' das so'n bisschen peinlich, weil, weil die Töne. Das sind ja also verschiedene Töne, beim Klavier und bei der Flöte, und dann wär' das ein bisschen peinlich, weil ich die Flöte dann nicht so richtig spielen kann. Klavier eher, weil Arne hat ja ein Klavier. Und da, wenn, und wenn ich mal bei ihm bin, dann spiele ich ein bisschen Klavier. Deshalb kann ich das auch schon ein bisschen spielen.
 (Cindy, KI 2299)

Der Interviewausschnitt zeigt, dass es Cindy aufgrund ihrer Erfahrungen, die sie im Umgang mit Arnes E-Piano gesammelt hat, realistisch erscheint, Klavier zu lernen, während ihr musikalisches Selbstvertrauen in Bezug auf das Blockflötenspiel eher gering ist. Aus anderen Episoden geht hervor, dass die flüchtigen Begegnungen auch negative Folgen für das musikalische Selbstkonzept haben können, nämlich insbesondere dann, wenn das Instrument sehr schwer zu bedienen ist:

A: Meine Cousine, die spielt Flöte und Geige.
 I: Aha. Und hast du das auch mal ausprobiert?
 A: Ja, ich krieg' das aber nicht hin: liiie (quietscht in der Absicht, Geigenspiel nachzuahmen).
 (Annika, GI 402)

Die beglückende Erfahrung, dass misslungene erste Versuche durch Übung überwunden werden können, fehlt hier als Motor weiterer Aktivität.

Einige Mädchen lassen sich jedoch von anfänglichen Schwierigkeiten nicht abschrecken. In $n = 4$ Episoden geht das Ausprobieren in ein Erlernen des Instrumentes unter Anleitung der Freunde und Freundinnen über (Cindy, Ariane, Jessica, Stina):

J: Ähm, meine Freundin, die hat mir das eben dann gezeigt mit der Flöte, und dann habe ich das nachge-, dann habe ich das langsam nachgespielt.
 (Jessica, KI 2099)

Vermutlich verläuft dieses Lernen in der Regel auf der Ebene des Vor- und Nachmachens, also auf einem sehr direkten Weg. Einzig Cindy berichtet, von Arne in erster Linie in die Notenschrift eingeführt worden zu sein – schließlich weiß Arne aufgrund der intensiven Beschäftigung mit seinem Klavierbuch vor allem, wie das Klavierspiel theoretisch funktioniert.

C: Ich hab' Arne gefragt: Kann ich mal auf deinem Klavier spielen? Und dann habe ich halt drauf gespielt.

I: Ja, schön. Hat er dir auch was beigebracht?

C: Ja, die Notenständer, also diese Noten.

I: Mhm. Da hat er dir erklärt, wie das geschrieben, aufgeschrieben wird und wo man die dann spielt?

C: Ja.

(Cindy, KI 2344)

Dass Cindy Noten fälschlicherweise als „Notenständer“ bezeichnet, ist ein Beleg dafür, dass es Autodidaktiker schwerer haben, ihr musikalisches Denken und Handeln zu beschreiben.

Ein anderer Weg, mit unterschiedlichen instrumentalen Fertigkeiten umzugehen, ist das Vorspiel des einen Kindes vor dem anderen. Nur zwei Kinder haben von entsprechenden $n = 2$ Situationen berichtet (Annika, Stina). Möglicherweise existiert bei einigen Kindern eine gewisse Scham, vielleicht sind aber auch die Übergänge zwischen dem Vorspielen, Zuhören, gemeinsam Ausprobieren und Lernen so fließend, dass das Gefühl einer Vorspielsituation nicht entsteht. Auch Stina lenkt schnell auf das Thema des gemeinsamen Musizierens:

I: Wenn Freundinnen hier sind, hört ihr dann manchmal gemeinsam Musik?

S: Nee, dann spiele ich dann nur was auf'm Klavier vor. Ja, manchmal.

I: Ach so, aha. Und was sagen die dann dazu?

S: Ja, also verschieden. Die hören meistens einfach nur zu, und meine Freundin, die spielt mit mir Flöte, und wenn wir dann dasselbe Lied spielen, also auf der Flöte, und ich spiele dasselbe dann auf dem Klavier, dann spielen wir das manchmal zusammen.

(Stina, KI 651)

Zum Thema des gemeinsamen Musizierens liegen $n = 8$ Aktivitätsbeschreibungen von sechs Kindern vor (Bilal, Ariane, Stina, Mario, Nine, Christian). Für Stina ist die Voraussetzung dafür, dass sie und ihre Freundin dasselbe Stück beherrschen. Offenbar streben die Mädchen eine gemeinsame notengetreue Reproduktion an, sie orientieren sich am Ideal des kammermusikalischen Musizierens. In ähnlicher Weise musizieren Nine und Ariane mit ihren Schwestern am Keyboard bzw. Klavier.

Freiere Formen des Musikmachens werden dagegen von den Jungen Bilal, Christian und Mario gemeinsam mit ihren Freunden und Geschwistern praktiziert. So musiziert beispielsweise Bilal mit seiner älteren Schwester nach Gehör:

I: Du hattest ja [im Gruppeninterview] so viel erzählt, dass du so viel Musik machst, mit deinem Vater und mit deiner Schwester. Wie ist denn das dann?

B: Ja, das ist, wir, wenn meine Mutter und mein Vater in der Arbeit sind und wir haben nichts zu tun, dann, wir haben ja auch ein richtiges Studio, da haben wir noch Mikrofon, haben wir in das Studio gebracht, konnte man so'n Stecker in das Mikrofon reinmachen, und dann konnte man richtig singen, und den Keyboard haben wir auch in's Studio so reingemacht, da war das richtig laut. Dann habe ich Keyboard gespielt und meine Schwester auf'm Mikrofon gesungen.

[...]

I: Und was für Stücke spielt ihr dann?

B: Wir hören das also, wir machen das, wir, also wir hören das von einer Kassette, danach merken wir uns das, wie das ist, dann spiele ich das auf Klavier und die, meine Schwester, die macht das dann, die singt dann.

I: Mhm. Und wie oft macht ihr das dann?

B: Och, öfters in der Woche.

(Bilal, KI 547)

Bilal betont in diesem Interviewausschnitt, dass er ein „richtiges“ Studio besitzt, mit dem man „richtig“ singen kann. Deutlich wird an diesen Formulierungen ein gewisser Stolz auf die – nach Bilals Auffassung – hohe Professionalität seines Tuns, die er vor allem am Besitz und an den Funktionen des „Studios“ festmacht. Wenngleich es sich bei dem Studio nur um eine Verstärkerbox mit integriertem Kassettendeck mit Aufnahmefunktion handelt (vgl. Kinderporträt Bilal in Kapitel 5.3.4), so bewirkt dieses Gerät doch ein enormes musikalisches Selbstvertrauen und wirkt äußerst motivierend. Zusätzlich bestärkt wird das Geschwisterpaar durch die Tatsache, dass es bereits bei einem türkischen Fest in einer Turnhalle vor großem Publikum auftreten durfte.

Die Aktivitäten der anderen beiden Jungen verbleiben dagegen auf einer improvisatorischen Ebene. Sowohl Christian als auch Mario haben mit vorhandenen Musikinstrumenten und selbstgebaute Trommeln Musik gemacht:

I: Hast du dir schon mal ein Lied selbst ausgedacht?

M: Ähm, nicht richtig. Da war auch so, ähm, 'n Lied so'n bisschen ausgedacht einfach, da haben wir nur 'n Instrument oder irgendwas spielt und hat angehalten und dann so zusammen irgendwas selbst spielen.

I: Das haben wir nicht ganz verstanden. Wie?

M: So, ähm, dass ich dann irgend 'n Takt auf'm Schlagzeug immer gehalten habe, und die das Keyboard und dann immer irgendwelche Tasten gedrückt hat oder die Gitarre einfach nur Bling-Bling-Bling.

(Mario, KI 2153)

Die Kinder, mit denen Mario diese offenbar an einem Grundrhythmus orientierte Improvisation durchgeführt hat, sind dieselben, mit denen er vorher imitierend Band gespielt hat. Das Musizieren ist hier aus einem Playback-Spiel hervorgegangen:

I: Ist denn dir in der Zwischenzeit noch 'n Erlebnis eingefallen, so mit Musik, was du vielleicht nicht erzählt hast da im Gruppeninterview?

M: Nee, das nicht. Ich hab' nur in der Zeit wieder Musik selber gemacht, weil, ähm, aber nur so Playback. Ähm, wir haben so Verwandte, die haben auch Kinder, und da haben

wir, führen wir fast immer was vor. Da haben wir dieses Mal 'n Lied von den Prinzen auf Kassette aufgenommen, und dann haben wir uns was zusammengebaut, und dann haben wir getan als ob wir da spielen.

I: Aha. Kannst du das nochmal 'n bisschen genauer beschreiben?

M: Ähm, ja, da haben wir uns als Trommeln Mülleimer genommen und auf 'n Kopf gestellt. Dann hatten wir auch so 'ne kleine Handtrommel und, ähm, so 'ne Plastiktrommel. Das haben wir uns alles zusammengebaut. Dann hatten die so'n ganz komisches Keyboard, das haben wir hingestellt, und so'n Schneebesen, ähh, hatten wir, wie heißt es? So'n Plastik-Schneebesen, da haben wir 'n Tuch reingestopft, das sollte dann das Mikrofon sein. Ähm, und dann hat das Kind, das größere, auch Gitarre gespielt.

I: Aha. Und wer hat das vorgeschlagen? Waren das jetzt die Kinder von den Verwandten?

M: Nöö. Ich.

I: Du hattest das vorgeschlagen? Hast gesagt: Hey lasst uns mal 'n bisschen Musik machen hier?

M: Ja. Wir führen immer irgendwas vor, und dann fällt uns immer was ein.

I: Und wem führt ihr das vor?

M: Ähm, den Erwachsenen.

I: Aha. Also ihr trefft euch mit den Familien sozusagen und dann ziehen die Kinder sich zurück und bereiten was vor?

M: Mhm. Machen wir fast immer. Gehen auch immer Enten essen hier, und dann machen wir auch immer was. Zirkus und Basar oder Band.

(Mario, KI 167)

I: Und wo macht ihr das dann? Hier im Zimmer?

M: Mhm. Üben wir immer ein, und dann sagen wir: Jetzt ist 'ne Vorstellung. Müssen se zehn Pfennig Eintritt zahlen.

(Mario, KI 998)

Diese Erzählung von Mario ist nahezu die einzige, in der vom Playback-Musizieren (im Gegensatz zum Playback-Singen) erzählt wird. Kurioserweise findet dies gerade zur Musik der Rock-Gruppe „Die Prinzen“ statt, die für ihre mehrstimmigen A-Capella-Songs bekannt ist. Wie beim Mini-Playback-Show-Spiel (vgl. Tanzen mit Gleichaltrigen in Kapitel 6.8.3.2), so haben sich die Kinder auch in dieser Episode auf ein bestimmtes Stück festgelegt und dies gezielt ausgestaltet. Die Organisation und Gestaltung der Musikinstrumente und der Verkauf von Eintrittskarten an die Eltern gehören ebenso zu diesem Spiel wie das imitierte und tatsächliche Musikmachen. Musikalische Aktivitäten werden von den Kindern in den kulturellen Zusammenhang eines Konzertes eingebettet. Die Faszination liegt für die Kinder nicht allein im Musizieren, sondern auch in den umrahmenden gestalterischen Tätigkeiten. Es zeigt sich hier Beschäftigung der Kinder mit den gesellschaftlichen Zusammenhängen der Entstehung und Vermittlung von Kultur.

Wenngleich nicht als musikalisch-praktische Aktivität, sondern als Rahmenaktivität verkodet, so soll abschließend noch auf die intensive Auseinandersetzung mit der Frage nach der Gründung einer Band

hingewiesen werden, von der sowohl zahlreiche Darstellungen bei der Bildmal-Aufgabe als auch die Aussagen von Christos und Christian Zeugnis geben:

I: Und mit deinen Freunden, ihr habt euch ja da als Band gemalt, als ihr die Bilder für uns gemalt habt.

C: Ja, wir haben nur im Moment noch keine Zeit, weil wir brauchen einen Übungsplatz, und da wollen wir nicht in den Bunker reinlaufen, weil dann müssten wir Keyboard und alles drum und dran mitschleppen, da haben wir keinen -.

I: In was für'n Bunker?

C: Der Bunker ist hier vorne. Da stehen doch immer noch diese alten Bunker frei, und da drinnen hatte er eigentlich erst vor zu üben. Aber weil Kai -.

I: Wer wollte da üben?

C: Kai mit uns. Und da haben wir uns überlegt, dass wir, wir machen das jetzt so, dass Kai, und die Mutter kriegt bald 'ne Garage für ihre Autos, und darin könnte man dann üben.

[...]

I: Wie seid ihr denn auf die Idee gekommen, zusammen Musik zu machen?

C: Das müsstest du mal Kai und Flori fragen. Das weiß ich nicht. Mich haben sie nur irgendwann gefragt, ob ich da mitmachen wollte, und da habe ich gesagt: Ja, könnte ich, ich könnte ja Keyboard spielen, und deswegen haben sie mich auch genommen. Weil ich spiele schon länger Keyboard als irgendjemand in der ganzen Klasse. Deswegen habe ich auch mehr Zeit, ähh, habe ich schon mehr gelernt. Deswegen haben sie dann gefragt wohl.

I: Mhm. Und was für 'ne Besetzung, also welche Instrumente spielen in der Band?

C: Keyboard, Kai hat ein altes Schlagzeug, dann hat Kai auch noch 'ne Gitarre. [...] Und damit spielt er dann auch, ähh, kann er zwar noch nicht spielen, aber seine Mutter spielt Gitarre, und er, also die Mutter könnte ihm das dann beibringen. Und Fynn spielt vielleicht, ähh, oder Christos spielt vielleicht Schlagzeug. Ja, so wollten wir das eigentlich machen.

I: Ja. Und Flori?

C: Flori?! Weiß ich jetzt nicht mehr, was der macht, aber vielleicht, weil Christos hat auch noch ein altes Schlagzeug, dass er seins nimmt und Flori eben auf Kais spielt.

[...]

I: Und Kai ist so 'n bisschen der Initiator, der da so -.

C: Äh, weil von seiner Mutter kriegt er sehr viel, Gitarre, haste ja gehört, weil die Mutter, die spielt ja selbst Gitarre, und dann wollte sie ihm einen Gefallen tun und, ähm, Keyboard hat er ja von uns mal gekriegt eins, ähm, verkauft, und das Schlagzeug hat früher mal die Mutter gespielt auch, und jetzt hat er das noch im Keller stehen.

Deswegen reicht das dann auch für uns aus. [...] Aber Kai ist mehr so'n

Gedichteschreiber und Texteschreiber, deswegen könnten wir -, brauchen wir ihn auch.

Für die Texte und so für Lieder.

(Christian, KI 668)

Abgesehen davon, dass die Gespräche über die Besetzung der Band vermutlich stark der sozialen Differenzierung dienen, lässt sich an diesem Zitat sehr gut ablesen, welche Elemente aus Christians Sicht notwendig sind, damit das vieldiskutierte Band-Projekt realisiert werden kann: ein Übungsplatz, wo man laut sein darf, viele verschiedene Musikinstrumente sowie jemand, der die Instrumente beherrscht und beibringen kann und einer, der Texte schreibt. Trotz großer Sehnsucht danach erhalten Kinder

meist nicht die entsprechende Infrastruktur und damit auch nicht die Chance, musikalisch zu experimentieren und ihre Phantasien an der Wirklichkeit zu überprüfen.

6.9.3.3 Musizieren im familialen Zusammenhang

Die insgesamt $n = 34$ Aktivitätsbeschreibungen, die unter die Kategorie „Musikmachen im familialen Zusammenhang“ fallen, stammen von neun Kindern (Bilal, Ariane, Christian, Jessica, Nine, Gina, Felicitas, Mario, Stina). Allerdings erzählen nur drei Kinder davon, gemeinsam mit anderen Familienmitgliedern zu musizieren (Bilal, Ariane, Mario). Von den $n = 7$ Aussagen zu diesem Thema stammen fünf von Bilal, was darauf hinweist, welche große Bedeutung diese Tätigkeit für ihn besitzt und in wie vielen Varianten sie bei ihm vorkommt.

B: Ich spiele auch immer mit meinem Vater Musik zusammen.

I: Was musiziert ihr da?

B: Äh? Also ...

I: Oder was spielt ihr zusammen?

B: Also mein Vater spielt so ähnlich wie Gitarre, und ich spiele Keyboard. Dann machen wir also alles zusammen, nehmen das auf eine Kassette auf. Mit ihm zusammen. Und dann hören wir uns das manchmal an.

I: (an andere Kinder gewandt) Hört mal auf zu pusten, sondern hört mal zu, was er erzählt.

B: Dann hören wir uns das manchmal auf der Kassette an. Weil wir haben nämlich so 'ne Anlage, und da kann man alles aufnehmen. Das ist so'n Studio.

I: Mhm. Ach so.

B: Da kann man alles aufnehmen. Da hat mein Vater so ähnlich was wie 'ne Gitarre gespielt, und ich hab' Keyboard gespielt, und meine Schwester hat Flöte gespielt. Dann waren wir alles zusammen.

I: Aha. Und was habt ihr da für ein Lied gespielt?

B: Ach so'n türkisches Lied. Das war selbst ausgedacht.

I: Mhm. Und wovon handelte der Text?

B: Weiß ich auch nicht mehr. Ich weiß es schon, aber ich weiß nicht, wie ich das erklären kann.

I: Versuch's mal.

R: Rock'n Roll, Popstar, Popcorn.

I: Versuch's einfach mal zu erklären.

R: Oder sing doch mal ein kleines Stück (kichert).

B: (zu Ron) Ach hör du auf. Das ging irgendwie - . Ich kann es gar nicht singen. So ein trauriges Lied. Haben wir so mit der Flöte und mit dem Keyboard.

E: Wie heißt es denn?

R: (singt) We are the Champions.

B: Jedenfalls war's allein ausgedacht. Und dann, wenn er kann, hat mein Vater die Noten aufgeschrieben, und meine Schwester hat das drüber, also mit den Noten mit der Flöte gespielt, und danach hat mein Vater das mir mal einmal vorgesungen, und dann konnte ich das so nach 'm Gehör spielen. Der hat's auf'm so ähnlich was wie 'ne Gitarre drauf gespielt, und ich hab's auf dem Keyboard gespielt.

[...]

I: Und was macht ihr dann mit der Kassette?

B: Ja mit der Kassette, dann hören wir uns das an, zeigen das, dann lassen wir das meinen Onkel und so alles anhören, dann gefällt das alles denen. Danach, mein Onkel wollte diese Kassette mal also haben, dann haben wir ihm das auf eine andere Kassette gespielt und ihm gegeben. Der hat sich das immer angehört.

I: Ah ja, gut. Und macht ihr das öfter oder ist das nur einmal passiert?

B: Öfters eigentlich.

(Bilal, Ron, Esra, GI 1307)

Gemeinsam ist allen Schilderungen Bilals zum Musizieren in der Familie, dass das „Studio“ eine ausschlaggebende Rolle spielt. Die Kassettenaufnahme dient als Beweismittel des eigenen Erfolges und führt zu Anerkennung von Dritten.

Ariane hat weniger positive Erfahrungen mit dem gemeinsamen Musizieren gemacht:

I: Und habt ihr eigentlich, wenn jetzt so viele Leute bei euch in der Familie ein Instrument spielen können, habt ihr auch schon mal was zusammen gemacht? Also zusammen Musik gemacht?

A: Ja. Manchmal spielen mein Vater und meine Schwester zusammen. Aber ich krieg' das noch nicht so richtig hin mit diesen Tönen und solchen Sachen. Weil wenn mein Vater auf der Gitarre mitspielt, dann muss ich ja auch erst mal den Ton, manche Sachen drei Töne höher oder so spielen, und wenn ich's nicht auswendig kann, dann geht das immer nicht. Weil ich dann nicht auf die Noten gucken kann, und wenn, dann muss ich immer drei Töne höher denken.

(Ariane, KI 1159)

Zwischen Ariane und ihrem Gitarre spielenden Vater gibt es offenbar ein Problem mit der Stimmung der Instrumente oder mit dem Vermögen, Stücke in eine andere Tonart transponieren zu können. Da Ariane nicht geübt ist, nach dem Gehör zu spielen, ist sie abhängig von Noten.

Weitaus häufiger als vom gemeinsamen Familien-Musizieren erzählten die Kinder davon, wie ihr eigenes Musizieren in die Familie eingebettet ist bzw. in welcher Weise die Eltern daran Anteil nehmen. Eine erste Form, von der fünf Kinder in $n = 7$ Aktivitätsbeschreibungen berichteten (Felicitas, Ariane, Mario, Christian, Stina), ist das instrumentale Vorspielen der Kinder auf Familienfesten, insbesondere zu Weihnachten (Felicitas, Mario, Christian, Ariane). Leider geht aus den Erzählungen meist nicht hervor, ob die Initiative dafür eher von den Kindern oder von den Erwachsenen ausgeht. Deutlich wird aber, dass es die meisten Kinder im Nachhinein mit Stolz erfüllt:

M: Ich hab' ja früher Keyboard gespielt, und dann haben wir auch mal was mit dem Keyboard gemacht an Weihnachten, als ich schon 'n Jahr gespielt habe, habe ich was vorgespielt. Ich hab' das Keyboard und meine Noten alle noch.

(Mario, KI 274)

Obwohl Mario seinen Unterricht inzwischen aufgegeben hat, signalisiert er, dass er das Keyboard und die Noten noch besitzt, so dass theoretisch eine Wiederholung seiner Leistung möglich wäre.

Bei Felicitas zeigt sich dagegen eine ambivalente Haltung zum weihnachtlichen Keyboard-Vorspiel:

- I: Wie ist denn das, wenn ihr so, wenn du Geburtstag hast oder wenn Weihnachten ist?
 F: Ja, dann bekomme ich Geschenke (kichert).
 I: Ja, aber macht ihr da Musik? Oder singt da jemand?
 F: Also diese Weihnachten, dieses Jahr, also letztes, sagen wir mal so, da musste ich was auf'm Keyboard spielen. Sagen wir mal so. Und das davor haben wir immer was auf CD gehört.
 I: Mhm. Und hat dir das denn Spaß gemacht, da was zu spielen?
 F: Ja. Da durfte ich Alle Jahre wieder und Dingsda spielen.
 I: Aha. Hattest du das dann vorher im Unterricht gemacht? Oder woher konntest du das?
 F: Joa. Mussten wir doch zu Weihnachten üben.
 (Felicitas, KI 1546)

Einerseits spricht sie davon, dass sie die Weihnachtslieder üben und vorspielen „musste“, andererseits hat es ihr Spaß gemacht, und sie „durfte“ das Stück „Alle Jahre wieder“ spielen. Die Verbindung aus Unbehagen und Gefallen, die Felicitas hier zum Ausdruck bringt, ist nichts Ungewöhnliches bei instrumentalen Vorspielen. Während das Üben und die Selbstoffenbarung eher unangenehm sind, ist die Anerkennung durch die Zuhörenden eine wohltuende Erfahrung. Christian erhält dadurch Bestätigung, dass seine Familie bei den Weihnachtsliedern mitsingt, bei Stina bitten die Großeltern um eine Zugabe:

- I: Aber die [deine Großeltern] hören's gerne, wenn du spielst?
 S: Ja.
 I: Oder ist es so, dass du merkst: Hmmm -
 S: Doch, die hören's gerne.
 I: Mhm. Und woran merkst du das, dass die das gerne hören?
 S: Ja, weil die dann immer sagen: Schön. Und: Kannst du auch das Lied spielen?
 (Stina, KI 816)

Die lobenden Bekräftigungen der Erwachsenen sind vermutlich – zumindest teilweise – pädagogisch motiviert, um die Kinder in ihren Musizieraktivitäten zu bestärken. Sie gehören damit zu einer weiteren, sehr häufig beschriebenen Form der Einbindung des kindlichen Musikmachens in den Familienalltag: In $n = 14$ Episoden berichteten die Kinder von ihren vielgestaltigen Erfahrungen mit den elterlichen Reaktionen auf ihr Instrumentalspiel. Grob lassen sich dabei zwei Formen unterscheiden: zum einen Unterstützung des Instrumentalspiels durch Interessensbekundung und Ermunterung ($n = 5$, Gina, Felicitas, Stina, Christian) und zum anderen Unterstützung des Instrumentalspiels durch praktische Hilfe ($n = 9$, Bilal, Ariane, Jessica, Nine, Mario, Christian). Von behindernden Reaktionen der Eltern haben die Kinder nicht berichtet.

Das Interesse der Eltern nehmen die Kinder insbesondere durch die verbalen Nachfragen zum Üben und über lobende und kritische Kommentare wahr (vgl. Rahmenaktivitäten in Kapitel 6.3). Darüber

hinaus berichteten mehrere Kinder davon, dass ihnen die Eltern beim Üben zuhören (Gina, Felicitas, Stina):

G: Also außerdem, wenn ich Mama was vorspiele, also wie = [Name eines Stückes?], das kann ich jetzt auch, und wenn man, wenn die Tür jetzt offen ist, dann hört man das sogar in der Küche und so. Dann hört sich das auch ganz gut an. Sagt Mama auch. Ja, das hört sich dann eigentlich ganz schön an.
(Gina, KI 1467)

S: Ich spiele dann [auf dem Klavier] einfach irgendwelche Lieder und wiederhol noch mal alle Lieder, die ich gelernt hab'.

I: Und kommt das oft vor, dass du das machst?

S: Ja. Immer wenn mein Vater nach Hause kommt, dann spiele ich dem was vor. Freut er sich.

(Stina, KI 564)

Während sich das Vorspiel bei Gina eher zufällig ergibt, ist es bei Stina ein Ritual, dass sich der Vater nach Feierabend etwas auf dem Klavier vorspielen lässt. Christian erhält eine besondere Form der Rückmeldung:

I: Und wie ist es, wenn du jetzt was auf dem Keyboard gespielt hast, sind ja auch Melodien, singst du die dann, pfeifst du die dann oder spielst du die eigentlich nur auf dem Keyboard?

[...]

C: Dann singt meine Mutter immer dazu. Wenn ich das gespielt hab' und sie das hört, dann singt sie immer so dazu, und den Text kenne ich, glaube ich, auch nicht mehr so gut, und da singt sie das dann immer zu.

(Christian, KI 1163)

Indem die Mutter mitsingt, vermittelt sie Christian auf nonverbalem Weg, dass sie sich für sein Keyboardspiel interessiert. Dabei stehen nicht die Fähigkeiten des Kindes im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit, sondern das Stück selbst. Möglicherweise hat diese Akzentuierung positive Auswirkungen auf das intrinsische Interesse an der Musik.

Praktische Hilfe beim Instrumentalspiel erhalten die Kinder mit unterschiedlicher Intensität. Ausführliche Anleitung von erwachsenen Familienangehörigen wird den Kindern insbesondere für das Spiel auf Instrumenten zuteil, in denen sie keinen Instrumentalunterricht haben. So hat z. B. Bilal von seinem Vater das Keyboardspielen gelernt, Nine bekommt von ihrem Opa Gitarrengriffe gezeigt und wurde eine Weile von ihrer Mutter am Keyboard unterrichtet, ehe sie zum bezahlten Instrumentalunterricht angemeldet wurde, und für Ariane war der Opa ihr erster offizieller Klavierlehrer:

I: Wie ist es dazu gekommen, dass du Klavier spielst?

A: Weil mein Opa auch immer gespielt hat. Meine Schwester hat dann auch angefangen. Dann wollte ich auch Klavier spielen.

I: War das deine Idee?

A: Ja, und die Idee von den anderen. Die haben dann, glaube ich, auch immer gesagt: Versuch das jetzt auch mal zu spielen, so. Dann habe ich auch immer 'n bisschen rumgeklimpert, und dann hat er [der Opa] mir aus so 'nem Heft dann, aus Heft 1, und dann 2 und 3 und 4 und so. Und dann irgendwann hatte ich die durch, und dann hatte ich, dann hatte der keine anderen alten mehr. Und dann hatten wir so 'ne andere Schule angefangen, die aber irgendwie dumm war, und jetzt spiele ich bei meinem neuen Klavierlehrer so was anderes da.
(Ariane, KI 1108)

In anderen Episoden beschrieben die Kinder, in welcher Weise ihnen ihre Eltern beim Üben für den Instrumentalunterricht helfen (Mario, Christian, Ariane, Nine). In allen Episoden sind ausschließlich die Mütter aktiv:

I: Und wie machst du das hier mit dem Üben zu Hause?
C: Ja, ähm, weil meine Mutter, die kennt auch schon so'n bisschen die Noten, die hilft mir dann manchmal, wenn ich nicht mehr weiter weiß, und dann machen wir das manchmal zusammen. Dann kommt se und hilft se mir ein bisschen.
(Christian, KI 580)

A: Wenn ich keine Lust hab', dann bringt se [meine Mutter] mir's immer weiter bei. Und dann irgendwann, den einen Tag, da habe ich, wollte ich das nicht spielen, dann hat se mir's 'n bisschen beigebracht. Dann saß ich da 'ne halbe Stunde am Klavier, und dann irgendwann konnte ich's auswendig.
(Ariane, KI 1185)

Obwohl aus diesen Interviewausschnitten nicht hervor geht, wie genau die praktische Hilfe der Mütter aussieht, so wird doch deutlich, dass die Kinder sie als Erleichterung empfinden. Schwierigkeiten und Frustrationen werden zu zweit schneller überwunden.

6.9.3.4 Musizieren im schulischen Zusammenhang

Zum Musikmachen im schulischen Zusammenhang liegen $n = 42$ Episoden vor. Je nach besuchter Schule unterscheiden sich die Anzahl und Inhalte der von den einzelnen Kindern geschilderten Erlebnisse. Erstaunlich ist, dass trotz der eher schlechten Versorgung mit Musikunterricht (vgl. Stichprobe in Kapitel 5.1) fast alle Kinder etwas zu diesem Thema beizutragen wussten (einzige Ausnahme: Cindy und Daniel). Es scheint, als würden selbst einmalige Erfahrungen mit Musikinstrumenten einen so tiefen Eindruck hinterlassen, dass sich die Kinder noch Monate und Jahre später gut daran erinnern. Bei keiner anderen musikbezogenen Aktivität haben die Kinder so häufig und nachdrücklich betont, dass sie ihnen gefällt und Spaß macht:

A: Ich find' das immer ganz schön, wenn wir singen und Instrumente spielen. Das finde ich immer ganz schön.
(Annika, KI 1842)

In einigen Schulen scheint das Notenlernen als Voraussetzung zum Musikmachen zu gelten. Die Kinder berichteten in $n = 7$ Aktivitätsbeschreibungen davon, dass sie im Musikunterricht notierte Noten benennen (Esra, Sabine, Ariane, Marina) und Rhythmen entsprechend der vorgegebenen Notenwerte nachklatschen müssen (Ron, Bilal). Beverly hat in der Schule sogar gelernt, eine Tonleiter auswendig aufzusagen:

I: Und wenn du jetzt in der Schule Musikunterricht hättest, was ihr ja nicht habt im Moment, gäb's dann irgendwas, was du gerne machen würdest im Musikunterricht, was dich interessieren würde?

B: Mhm, ja, die Noten und die, ich müsste dann, irgendwie würde ich dann mal die Noten wissen.

I: Mhm. Was findest du daran so schön, Noten zu können?

B: Naja, irgendwie, mal, ähm, in Himmelsthür [wo Beverly früher lebte], da haben wir immer, ähm, haben wir immer Musik gehabt und, ähm, in einer Woche zwei Stunden. Da haben wir, haben wir immer die Noten gelernt. Aber ich kann gar keine Noten mehr.

I: Mhm. Und was habt ihr dann da mit den Noten gemacht? Also ihr habt die nur gelernt und dann? Habt ihr auch was gespielt dann?

B: Naja, es gibt das tiefe C, und dann gibt's C, D, E, F, G, H, A, ähh, C.

I: Genau.

B: Das hohe C. Ja.

I: Genau.

B: Das haben wir immer dann gelernt. Nur immer aufgeschrieben und dann die Noten dahinter.

I: Aber ihr habt es nie gespielt irgendwie? Mit 'nem Instrument?

B: Nee. M-m.

(Beverly, KI 1626)

Beverly fällt es schwer, Wünsche für den Musikunterricht zu entwickeln. Da sie keine Vorstellungen hat, was im Unterricht möglich wäre, greift sie ausschließlich auf die Erfahrungen aus ihrer alten Schule zurück. Kurios ist, dass sie das Notenlernen als Selbstzweck auffasst. Es hat für sie einen eigenständigen, abstrakten Wert. Offenbar ist ihr nicht vermittelt worden, dass Noten ein Hilfsmittel zum Instrumentalspiel sind. Beverly scheint dadurch nicht sonderlich irritiert zu sein; vielleicht hat sie sich bereits daran gewöhnt, in der Schule viel Stoff lernen zu müssen, dessen Nutzen für den Lebensalltag nicht immer erkennbar ist.

Wenngleich manche Beschreibungen der Kinder über das Spiel von Musikinstrumenten im Musikunterricht nur vage sind, so lassen sich doch deutlich zwei grundsätzliche Richtungen unterscheiden: Die eine Aktivitätsform, zu der $n = 10$ Berichte vorliegen, ist das Experimentieren und Improvisieren mit Klang. Dazu gehört z. B. die Vertonung eines Gedichtes (Hanno, Jessica, Beverly) oder die musikalische Darstellung eines Naturereignisses (Annika):

I: Was spielst du dann [in der Schule] für'n Instrument?

A: Och kommt drauf an, welches ich spiele. Also manchmal dürfen wir, manchmal machen wir das so, dass [...] der Lehrer irgendwie so was an die Tafel malt, oder wenn

wir oben in der Aula sind und da was machen, da ist ja jetzt auch immer so 'ne kleine Tafel, da malt er irgendwie so Zeichen an die Tafel, zum Beispiel so'n Sturm oder so, dann müssen wir uns immer was nehmen, was zum Beispiel 'nen Sturm darstellen kann, so zum Beispiel 'n Becken oder so und dann Wamm-m-m-m!
(Annika, KI 1848)

Die andere verbreitete Aktivitätsform ist die Begleitung des eigenen Gesangs mit Percussion-Instrumenten (Sabine, Christos, Marina, Christian):

S: Also bei Instrumenten, da hatten wir die Indianerlieder nachgespielt, also mit Instrumenten haben wir dabei gespielt und, ja.
I: Mhm. Und was hast du da gespielt?
S: Ich hab' manchmal die Trommel gespielt oder eine Rassel. So. Ich weiß nicht wie das heißt, Tamburin oder so. Das habe ich gespielt.
I: Und das hat dir Spaß gemacht?
S: Ja.
(Sabine, KI 1182)

In den meisten Schulen steht den Kindern eine Reihe von Instrumenten aus dem klassischen Orff-Instrumentarium zur Verfügung. Christos berichtet darüber hinaus von einer selbstgebastelten Trommel aus einem Luftballon. Besonders beliebt scheinen jene Instrumente zu sein, mit denen sich großes klangliches Volumen erzeugen lässt: Mehrmals wurden Becken, Trommel und Tamburin als Lieblingsinstrumente hervorgehoben, was darauf hinweist, wie gern Kinder Aufmerksamkeit erhalten.

Unklar bleibt in den Berichten, inwieweit die Kinder bei ihren percussiven Liedbegleitungen musikalische Regeln zu befolgen hatten. Zumindest in zwei Schulen scheint das instrumentale Musizieren über Klangexperimente und rhythmisch-improvisatorische Untermalung des Singens hinauszugehen. Sowohl die Kinder aus der Grundschule Pfaffenstieg (Felicita, Annika, Ariane, Gina) als auch einige aus der Friesenschule (Stina, Arne) berichteten in n = 12 Episoden vom Spiel mit melodischen Vorgaben. Auf Glockenspielen, Metallophonen und Xylophonen werden Instrumentalstücke und Liedbegleitungen einstudiert.

A: Irgendwie, also mir macht auch Spaß, wenn wir was singen.
I: Mhm. Und was singt ihr so?
A: Alle möglichen Lieder, zum Beispiel: Fröhlich ist die Weihnachtszeit, kommen zu euch her von weit oder so was. Schön ist eigentlich anzuschau'n Haus und Hof und Gartenzaun. Dazu habe ich auch ein Instrument gespielt. So ein Ding mit dem Stab oder so. Klingende Stäbe oder wie die Dinger heißen.
I: Ach so, dann teilt ihr euch auf, ein Teil der Kinder singt und der andere Teil -?
A: Nein, das ist, ja, ähm, also wir proben das, und da beim Adventssingen machen wir das dann. Die einen Kinder singen, und halt unsere Klasse macht zum Beispiel die Instrumente. Aber singen müssen trotzdem alle. Also, wenn's geht, sollte man dann auch nicht gerade 'ne Flöte spielen, aber eigentlich sollte man auch, wenn man 'n Instrument spielt, noch mitsingen. Das ist immer das beste. Weil -. Wenn man's nicht kann, ja aber wenn man's nicht kann, dann ist es besser, man konzentriert sich lieber auf diese - zum Beispiel ich hab' das erstmal rausgekriegt, bei welchen Tönen ich

überhaupt spielen muss, weil zum Schluss, dann musste ich immer erst einmal den einen Ton und genau darauf gleich dreimal den anderen, und dann wusste ich immer nicht, bei welchem Ton ich spielen muss. Aber jetzt weiß ich das schon.
(Arne, GI-vdT 71)

Arne schildert, wie sehr man sich beim Instrumentalspiel konzentrieren muss. Gleichzeitiges Singen ist ihm erst möglich geworden, nachdem er sicher wusste, zu welcher Zeit welcher Ton wie häufig gespielt werden muss und sich Routine eingestellt hat.

In der Grundschule Pfaffenstieg findet intensives Üben und Proben insbesondere in der Instrumental-AG statt:

G: Nur wir müssen jetzt immer so'n schweres Lied einüben von diesem von mit = in der AG. Das ist so doof. Das ist so schwer irgendwie.

I: Ja? Was ist denn da so schwer?

G: Da müssen wir dann immer erst also E und D, dann A glaube ich, und dann müssen wir immer wieder ganz nach hinten, und dann fängt's ganz schnell wieder von vorne an. Dann müssen wir gleich wieder nach hinten.

I: Aha.

G: Das ist ganz schwer irgendwie. Irgendwie ist es aber auch einfach.

(Gina, KI 1032)

Die Ambivalenz zwischen der Aussage, dass das Lied zwar schwer, aber „irgendwie auch einfach“ ist, lässt sich möglicherweise damit erklären, dass Gina signalisieren möchte, dass sie schwere Stücke zu meistern vermag. Indem sie die Interviewer zunächst von dem hohen Schwierigkeitsgrad überzeugt und dann ihre Empfindung, dass es leicht sei, dagegen stellt, betont sie zwischen den Zeilen ihre besonderen Fähigkeiten. Eine andere Erklärung wäre, dass sie die Beachtung aller Musizierregeln zwar schwer findet, sich im Grunde jedoch darüber wundert, dass das Musikmachen auf Glockenspiel und Xylophon von jedermann vergleichsweise leicht erlernt werden kann.

Dass es dem Leiter der Instrumental-AG gelingt, den Kindern den Spaß am Musizieren zu vermitteln, bestätigt auch Ariane:

I: Und bist du denn auch in der Instrumental-AG?

A: Ja. Da spiele ich immer. Das macht Spaß.

I: Das macht Spaß?

A: Ja.

I: Ist es nicht zu anstrengend, die Proben?

A: Nee. Nein, wir machen immer die Stimme 2, 3 und 4. Stimme 1 ist Herr Haller mit der Flöte, und das, ähm, dann geht das immer so: Dann machen wir immer Holz und Metall mal zusammen, und dann machen wir alle ohne Flöte, dann alle mit Flöte. Das macht immer Spaß. Dann später, wenn wir das alles aufräumen, dann räumen wir auf, und dann spielen wir immer Bratpfanne [ein Fangspiel].

(Ariane KI 2461)

Ariane scheint sich besonders für die Gestaltung der einzelnen Liedstrophen und den Gesamtablauf des Stückes zu interessieren. Gerade im Vergleich zu Ginas und Arnes Aussage zeigt sich, wie viele unterschiedliche Aufmerksamkeitsebenen beim Musizieren möglich sind und miteinander koordiniert werden müssen. Arne befasst sich mit dem Problem des richtigen Einsetzens, Gina macht der schnelle Wechsel zwischen verschiedenen Tönen zu schaffen, andere Kinder mögen sich mit der Instrumententechnik, der Körperhaltung, der dynamischen Gestaltung, dem Notenlesen oder Auswendiglernen beschäftigen. Außer Frage steht, dass praktische Erfahrungen dieser Art für das Hören von Musik sensibilisieren und langfristig differenziertere Bewertungen der musikalischen Leistungen anderer ermöglichen. Die Kinder werden in die Lage versetzt, relativ genau ihre eigenen Handlungen zu beschreiben und dabei musikalische Fachtermini zu benutzen.

Wenn sich Kinder mit sehr unterschiedlichen instrumentalischen Fähigkeiten in derselben Klasse befinden, bietet sich an, sie mit speziellen Spielaufgaben zu betrauen. In n = 4 Episoden erzählen die Kinder davon, im Musikunterricht bestimmte Sonderrollen einnehmen zu dürfen, sei es, mit der Flöte ein Zwischenspiel zu gestalten (Stina), vom Lehrer eine Keyboardbegleitung zu lernen (Nine) oder bei einem Schattenspiel die musikalische Untermalung zu übernehmen (Ariane):

N: Herr Wiese hat mir ein Lied beigebracht.

I: Aha. Nur dir? Oder -?

N: Ja. Mir.

I: Wann denn?

N: Äh, diese Woche. Er hat ein neues Lied gehabt, und ja, hat er mir das halt gezeigt, wie man da am Keyboard spielt.

I: Aha. Was war das für ein Lied?

N: Unser Kreis, der sei offen.

I: Mhm. Und was hat er dir da dann erklärt? Also -?

N: Ja, also, er hat mir was, also so 'ne Begleitung halt gezeigt.

I: Mhm. So mit einem Ton oder wie?

N: Nee, immer mit verschiedenen Tönen. Ja.

I: Und die anderen singen dazu oder wie funktioniert das?

N: Joa. Schon.

(Nine, KI 197)

Leider lässt sich hier nicht ermitteln, welche Gefühle Nine mit der Sonderbehandlung durch ihren Klassenlehrer verbindet. Die Tatsache, dass sie die Begleitung zu Hause weiter geübt hat, zeigt jedoch, dass ihr die angekündigte Aufgabe zumindest nicht gleichgültig ist.

I: Und hast du schon mal irgendwo was vorgespielt? So'n Auftritt gehabt?

A: Hm, mit 'm Klavier nicht so richtig. Ich hab' nur einmal, ähm, in der Schule was vorgespielt, da haben wir so'n Schattenspiel gemacht. Das geht jetzt irgendwie doch nicht, jedenfalls üben wir's jetzt nicht mehr. Da habe ich für die Schlange 'ne Melodie vorgespielt. Das ist irgendwie, die, ähm, irgendwie ich weiß nicht genau, irgend so 'ne Melodie davon, Karawane oder so. Und das habe ich dann aus so 'nem Buch dann abgeschrieben, und das habe ich dann vorgespielt. Habe ich mich einmal verspielt, aber

keiner kannte ja das Lied, und deswegen war's auch nicht so wichtig. Wenn's keiner so richtig kennt, kann man's auch irgendwie so spielen.

I: Das fällt dann nicht so auf, ne.

A: Ja. Wenn man irgendein Lied, das wer anders auswendig kann oder so, was spielt und dann sagt der: ‚Nein, da war 'n Ton falsch‘ oder so was, das ist dumm.

(Ariane, KI 2723)

Die Angst vor falschen Tönen wurde auch mehrfach in den n = 7 Episoden erwähnt, die vom Musizieren im Rahmen von Schulaufführungen handeln. Solche Vorspiele sind allerdings nur in der Grundschule Pfaffenstieg und in der Friesenschule etabliert – eben an jenen Schulen, wo es Musikunterricht und engagierte qualifizierte Musiklehrer gibt, die das Spiel auf Instrumenten anzuleiten vermögen. Gina, Ariane, Stina, Marina und Arne erzählen von Einschulungen, Advents- und Herbstsingen und einem Schuljahres-Abschlussfest.

I: Führt ihr eigentlich öfter was auf bei euch in der Schule?

G: Ähm, ja. Eigentlich. Aber nur zur Einschulung oder zum Dingsens-Fest oder wie das heißt. Zu so 'nem, irgend so 'nem Fest oder so was. Ich weiß nicht mehr genau.

I: Hast du da schon mal wo mitgespielt?

G: M-m. Aber meistens spielen wir von der Musik-AG die Lieder, die wir jetzt eingeübt haben. Oder so. Aber so oft führen wir auch nicht was auf.

I: Aber das ist dann schon vor Publikum? Oder? Also das sind ...

G: Ja vor den Lehrern und so und vor den Kindern.

(Gina, KI 990)

I: Und Arne, hast du schon mal mit mehreren Musik gemacht?

A: Naja, was heißt richtig Musik gemacht? Beim Adventssingen, da müssen wir begleiten dieses Jahr.

I: Ah ja. Was heißt denn Adventssingen? Was ist denn das?

M: Da singen wir Weihnachtslieder und dazu spielen ...

A: Im Herbst singen wir Herbstlieder.

M: Ja.

I: Aha.

S: Und dann spielen wir dazu 'ne Begleitung, die uns Frau Becker, unsere Musiklehrerin, beibringt.

I: Aha. Und das ist dann, ist dann das für die ganze Schule oder nur für eure Klasse?

S: Für die ganze Schule.

(Arne, Marina, Stina, GI 145)

Neben dem rein instrumentalen Vortrag (Gina) und der instrumentalen Begleitung von Liedern (Arne, Stina, Marina) stellt die Verknüpfung von darstellendem Spiel und Musik (Gina, Ariane, Felicitas) eine dritte in den Schulen praktizierte Aufführungsform dar. In folgendem Interviewausschnitt schildert Gina, warum sie lieber musiziert als Theater spielt:

G: Aber manchmal, wenn wir so Theaterstücke aufführen oder so, dann habe ich irgendwie keine Lust zu spielen, irgendwie. Dann spiele ich lieber Musik oder so was. Weil dann, wie so'n Schattenspiel, so mit Löwen und so, ich weiß nicht mehr wie das

hieß, auf jeden Fall mit Löwen und so, dann habe ich lieber mit Klara, meiner anderen Freundin, Musik gespielt dazu. Das war irgendwie schöner.

I: Mhm. Was ist denn daran besser, wenn man dann Musik macht?

G: Weiß nicht. Irgendwie ist das schöner. Irgendwie spiele ich lieber Musik als irgendwie so Theater auf der Bühne. Viel lieber Musik.

I: Mhm. Und bist du da aufgeregt?

G: Wenn man sich da verspielt - (lacht) uups.

I: Aber du kannst das ganz gut, was?

G: Es geht. Ja, manchmal. Aber hier, einmal, da haben wir auch so was gespielt von der Musik-AG, also, und aufgeführt, da habe ich aus Versehen statt das E das A gespielt. Das ging schief.

I: Und was ist dann passiert?

G: Naja, zum Glück hat man das nicht gehört, weil, das ist fast der gleiche Ton, zum Glück. Das hat man jedenfalls nicht gehört. Weil die anderen ja auch das gespielt haben.

I: Ja. Dann hat's nicht so viel ausgemacht.

G: Ja. Nur dann bin ich durcheinander gekommen. Dann musste ich das Ganze noch mal von vorne spielen. Aber das ging dann, weil die anderen ja dann auch wieder von vorne angefangen haben. Dann konnte ich gleich mitspielen.

I: Ja. Hast du dich wieder reingemogelt.

G: Ja. Bis irgendwann Schluss war. Da ist, glaube ich, immer beim dritten Mal dann Schluss.

[...]

I: Und kann das sein, dass du besser Musik machen kannst als du Theater spielen kannst?

G: Ich glaube schon. Weil irgendwie spiele ich ja nicht gern Theater.

I: Mhm. Und warum nicht?

G: Weiß nicht. Irgendwie gefllt mir das nicht. Weil, dann kriegt man, hm, dann ist man irgendwie so aufgeregt und so. Und wenn man dann was falsch macht, dann = (schluckt)

I: Aber das ist beim Musizieren ja auch. Da ist man auch aufgeregt.

G: Ja. Aber das hört man dann nicht so gleich.

I: Ach so. Ja. Stimmt.

G: Und irgendwie finde ich das auch schöner, Musik zu spielen, als auf der Bühne zu stehen und was zu spielen.

(Gina, KI 1032)

Es ist klar zu spüren, wie Gina um eine Begründung für ihre Musizierprferenz ringt. Ein Aspekt ist, dass ihrer Einschätzung nach das Risiko, durch einen Fehler aufzufallen, beim Musizieren geringer ist als beim Theaterspiel. Dass dies jedoch nicht der einzige Grund ist, wird in ihrem letzten Satz deutlich, den sie mit „und“ anschließt, nicht mit „deshalb“. Dass die ästhetische Praxis des Musizierens einfach „schöner“ ist als Theaterspielen, empfindet Gina offenbar als eine eher unerklärliche, aber dennoch feststehende Tatsache.

Eine letzte Gruppe von Musizieraktivitäten im schulischen Zusammenhang stellen die informellen Begegnungen mit Instrumenten dar. Zwar liegen nur n = 2 Episoden zu diesem Thema vor (Ron,

Felicitas), dennoch ist anzunehmen, dass Kinder in der Schule weitaus häufiger spontan die Gelegenheit ergreifen, ein gerade zugängliches Instrument einmal auszuprobieren.

R: In der Schule, da hatten wir ja auch immer Musikins -, also Musik- ähm -studenten, und da, die hatten ja auch meist Gitarren oder Trommeln oder so. Trommeln und Klangholz und so, das haben wir ja auch in der Schule, aber Gitarren nicht. Und dann durften wir manchmal, hatte ich mir dann so die Gitarre genommen, durfte ich dann, und dann habe ich da immer so Musik gemacht. Aber so wild durcheinander.
(Ron, KI 1510)

Für Kinder, die privat kaum die Möglichkeit haben, ein Instrument aus der Nähe kennen zu lernen, sind derartige Musiziererfahrungen von besonderem Wert.

6.9.3.5 Musizieren in sonstigen Zusammenhängen

Außerhalb von Elternhaus und Schule findet das Musikmachen in der befragten Stichprobe ausschließlich in explizit musikpädagogischen Zusammenhängen statt. In den $n = 30$ Aktivitätsbeschreibungen der Kinder, die dem Thema „Musizieren bei sonstigen Gelegenheiten“ zugeordnet wurden, kommen Aktivitäten in Jugendzentren, im Urlaubsclub, auf Kinderfreizeiten u. ä. nicht vor. Das Musizieren scheint noch schlechter in allgemeine gesellschaftliche Bezüge eingebettet zu sein als das Singen und Tanzen. Berichtet wurde dagegen von Erlebnissen in Musikschulen und mit Privatmusikerziehern, von Musikalischer Früherziehung, Einzel- und Gruppenunterricht und Orchesterspiel, von alltäglichen Unterrichtserfahrungen und Vorspielen. Die Schilderungen stammen von den Kindern Felicitas, Ariane, Mario, Stina, Christian und Nine – jenen sechs Kindern, die Instrumentalunterricht erhalten.

Bei rund einem Drittel der Äußerungen ($n = 10$) handelt es sich um die schlichte Aussage und Feststellung, dass man Instrumentalunterricht erhält oder zumindest Erfahrungen damit hat:

S: Ich hab' Unterricht, Klavierunterricht alleine, und Flöte zusammen in 'ner Gruppe.
(Stina, GI 142)

Wie bereits in der Stichprobenbeschreibung dargestellt, haben drei Kinder aktuell Keyboardunterricht (Felicitas, Christian, Nine), eines davon nimmt darüber hinaus an einem Keyboardorchester teil (Nine), ein weiteres Kind hat seinen Keyboardunterricht abgebrochen (Mario). Zwei Kinder erhalten Klavierunterricht (Stina, Ariane), von denen eines zusätzlich zum Flötenunterricht geht (Stina). Ariane und Mario haben darüber hinaus vor einigen Jahren an Musikalischer Früherziehung teilgenommen. Mit Ausnahme des Klavierunterrichts findet all dies als Gruppenunterricht statt.

Den Nachfragen der Interviewer folgend, versuchen die Kinder im Zusammenhang mit den einfachen Feststellungen ihrer Unterrichtsteilnahme, die strukturellen Merkmale des Unterrichts zu skizzieren: an

welcher Institution er stattfindet, wie viele Kinder daran teilnehmen, wie die Gruppen zusammengesetzt werden, wie der zeitliche Rahmen aussieht usw.

I: Und Flori hat mit dir und Kai, haben mit dir gemeinsam Keyboardunterricht? Zu dritt?

C: Nein. Da sind noch zwei Mädchen dabei und ein, ähm -.

I: Auch noch aus deiner Klasse?

C: Nein. Das sind andere, weiß ich jetzt auch nicht, woher die kommen, und wir machen halt alle zusammen Keyboard. Es gibt auch noch andere Gruppen. Wir sind noch etwas die Mittleren und wir sind, hat 'se jetzt auch Freundschaftsgruppen gemacht, weil wir eigentlich Freunde sind. Die Mädchen sollten zusammen kommen, deswegen war, in unserer Gruppe war noch Platz, und dann hat 'se die reingenommen. So Fünfer-Gruppen.

I: Ist das in der Musikschule oder ist das nur so 'ne einzelne Lehrerin?

C: Das ist keine Musik -, ja es ist 'ne Musikschule, aber die ist eher versteckt, also die muss man ja dann schon kennen, also wenn du jetzt lang fährst, das ist so 'ne Nebenstraße, die findest du schwer. Aber es ist eben da, wo andere Unterricht, wo sie Unterricht hat. Keyboard, zehn Minuten Pause, und dann geht's gleich 'ne viertel, 'ne halbe Stunde, glaube ich, muss se dann unterrichten.

I: Und kann man da noch andere Instrumente lernen?

C: Flöte und Gitarre. Und das war's auch glaube ich. Er hatte mal 'n Schlagzeug da ...
(Christian, KI 397)

I: Mhm. Ahh ja. Wie war das da in dem Keyboardunterricht? Wie ist das abgelaufen?

M: Hmm, das war'n Musikschullehrer, den hatte ich schon im Kindergarten, der hat da was angeboten, und dann, ähm, hat das da aufgehört. Da hat er da nichts mehr gemacht, das hat er dafür aber in Hildesheim gemacht. Da war ich dann noch dabei, und dann, ähm, war das überhaupt nicht mehr. Und dann war ich zu alt da. Ja und dann: 'Lern 'n Instrument.' Ich konnte mir aussuchen, welches ich nehme, oder so'n Kursus mitmachen, da werden mir fünf oder so Instrumente vorgestellt, und dann kann ich besser aussuchen. Aber Keyboard war da nicht dabei. Und ich wollte immer so gern Keyboard spielen.

I: Mhm. Ach und vorher das in der Gruppe, das war gar kein Keyboardunterricht, oder?

M: Nee. Das war einfach nur so [Musikalische Früherziehung].

[...]

I: War denn der Lehrer nett?

M: Ja. Den hatte ich dann vier Jahre glaube ich.

I: Insgesamt?

M: Mhm.

I: Und was hat der gesagt, als du gesagt hast, du willst aufhören?

M: Dass das traurig ist, und er nimmt auch Kinder, die aufhören, ähm, dann müssen se zwei Jahre warten, weil er hatte mal welche, die haben aufgehört, und dann wollten se gleich wieder, weil denen, ähm, dann doch, ähm, wieder Spaß gemacht hatte. Da hat er gesagt: Ähm, zwei Jahre musst du warten, dann kann ich dich erst wieder aufnehmen.

(Mario, KI 339)

Beide Jungen sind in der Lage, das institutionelle Gefüge, in das ihr Unterricht eingebettet ist, zu überblicken und darzustellen. Ein Nebeneffekt des Instrumentalunterrichts ist offenbar, dass die Kinder lernen, wie außerschulische Bildungsangebote organisiert sind und wie man an ihnen teilnimmt. Es ist

zu vermuten, dass sich entsprechende Erfahrungen positiv auf die spätere praktische Lebensführung und Freizeitgestaltung der Kinder auswirken.

Doch auch zu inhaltlichen Aspekten des Instrumentalunterrichts nehmen die Kinder Stellung, wobei sie in den entsprechenden $n = 16$ Berichten jeweils eigene spezifische Schwerpunkte setzen.

Die Kinder mit Keyboardunterricht schildern beispielsweise ausführlich, wie ihr Gruppenunterricht vonstatten geht (Nine, Christian):

I: Und noch eine Frage zum Keyboard: Hast du denn da allein Unterricht oder seid ihr immer in dem Orchester zusammen?

N: Also, wir sind halt mehrere, die zur gleichen Stunde Unterricht haben, und dann haben wir Kopfhörer an den Keyboards, also hört keiner, was der andere spielt. Das ist ganz praktisch. Also zumindestens besser, als wenn jetzt jedes Keyboard einzeln im Raum steht und -. Ja.

I: Ja und die Lehrerin hört dann aber auch nichts mehr, oder wie geht das?

N: Doch, die hat da ja so die Kopfhörer, dann hat sie so'n Mischpult. Da kann sie dann die einzelnen Keyboards aufdrehen, und -. Ja.

(Nine, KI 1475)

Die technischen Besonderheiten des Keyboards führen auch in weiterer Hinsicht zu inhaltlichen Schwerpunktverschiebungen im Unterricht. Häufig sind technische Probleme bei der Bedienung des Keyboards ein Thema der Erzählungen aus dem Unterricht (Nine, Christian):

N: Wir hatten auch neulich erst ein Konzert. Am 26. und 27. Februar. Das war dann etwas doof, weil, also auf dem Keyboard, ich spiele ja auch den Rhythmus, und dieses Keyboard, wo ich drauf spiele, spinnt halt ab und zu mal. Und dann wollten wir halt loslegen, ich mach den Rhythmus, auf einmal ist da so'n Dröhnen, ne. Und dann vier Mal hintereinander bei jedem Versuch, und dann beim fünften Mal hat unsere Lehrerin, über das Gespeicherte ist se dann gegangen, und dann hat es auch endlich funktioniert. Wenn man dann nicht über irgendwas Gespeichertes geht, dann kommt dieses Dröhnen.

I: Wenn man über was -?

N: Gespeichertes. Also, da kann man was speichern und alles mit Namen eingeben. Und da wollten wir halt Klavier machen, das kann man halt speichern. Wenn man dann auf diese Nummer, ich hatte die Nummer 3, und wenn ich dann da drauf drücke, dann kommt alles, was ich dazu halt brauche zu meinem Konzertstück. Ja.

I: Ah ja. Wie, und das kommt dann da automatisch, erklingt das dann? Dann brauchst du gar nicht mehr spielen, oder wie?

N: Doch, ähm, also die Töne, und so ist dann da alles eingespeichert. Das brauche ich dann nicht mehr einzustellen. Und dann spiele ich halt.

I: Ach so. Also dass du nicht bei jedem Stück gucken musst: Ah, Rhythmus Nummer 3 und Ton Nummer 5. Sondern das kommt dann automatisch.

N: Ja. Ich brauch halt nur auf meine Nummer zu drücken, und dann ist alles eingestellt. Nur halt die Schnelligkeit vom Rhythmus, das speichert das Keyboard nicht. Die muss man immer selber einstellen. Aber ich weiß das dann auch immer auswendig.

Außerdem steht das ja auf meinem Stück drauf.

(Nine, KI 1136)

Auf den ersten Blick scheint die Fokussierung auf die Technik eher von der Musik wegzuführen. Dass es dabei aber auch eine ästhetische Komponente gibt, zeigt sich daran, dass der Auswahl des passenden „Tons“ im Unterricht viel Aufmerksamkeit geschenkt wird.

Mehrfach wurde in den Interviews Prozess der Stückauswahl thematisiert:

I: Wie macht denn die Lehrerin das? Die spielt dir immer das Stück vor und dann sagt sie: Das wollen wir jetzt mal lernen im Klavierunterricht.

S: Ja. Also sie spielt mir meistens so drei vor und wenn ich -. Das beste, was mir dann am besten gefällt, das lerne ich dann.

(Stina, KI 2473)

I: Gibt's Sachen, die dir am Unterricht nicht gefallen?

C: Ähm, ja, wenn wir so blöde Lieder bekommen haben.

I: Die dürft ihr nicht aussuchen, die gibt sie euch?

C: Doch, jetzt -. Ich darf keine mehr aussuchen. Früher durfte ich mir welche aussuchen.

Ich bin jetzt wohl auch schon da der Beste da aus der Gruppe. Ich darf keine Lieder mehr aussuchen. Mir schreibt se immer vor: Du spielst jetzt dies und jenes Lied. Die anderen: Nee, ach, ich nehme dies, dies, dies, dies, dies und so, ne.

I: Aber wonach wählt se das dann aus? Ist dir das mal klar geworden?

C: Nö. Ähm, sie macht das wahrscheinlich auch, welche Lieder, wir hatten schon die meisten jetzt, und die guckt auch, welche Lieder zu einfach sind und welche schon ein bisschen schwerer sind.

I: Und du kriegst dann immer etwas schwerere?

C: Ja.

(Christian, KI 2623)

Die Kinder berichten hier, dass ihnen eine gewisse Wahlfreiheit gewährt wird, die allerdings im Hinblick auf den Schwierigkeitsgrad der Stücke von der Lehrperson eingegrenzt wird. Die Kinder empfinden diesen Anteil eigener Verantwortung am Lernprozess als positiv. Zum einen macht es ihnen mehr Freude, jene Stücke zu lernen, die ihnen gefallen, zum anderen fühlen sie sich durch die Tatsache motiviert, dass den Stücken bestimmte Schwierigkeitsgrade zugeordnet sind und man aufgrund dieser Zuordnungen den eigenen Fortschritt wahrnehmen kann.

Die Messbarkeit des eigenen Fortschritts scheint für die instrumentlernenden Kinder ohnehin ein grundlegendes Bedürfnis zu sein. Von einigen Kindern wurden die Unterrichtsjahre als Beleg für das eigene Können angeführt (Mario, Christian), andere verwiesen auf die Anzahl der Lehrbücher, die bereits absolviert wurden:

I: Und das ist dein Keyboard?

C: Jo. Das sind schon, ich hab' schon andere Mappen, nur, eine ist glaube ich auch weggeschmissen worden. Drei Mappen, vier Mappen habe ich, glaube ich, jetzt schon gehabt.

(Christian, KI 180)

Ein weiteres mit den Kindern besprochenes Thema ist die Frage nach der Zufriedenheit mit dem Instrumentallehrer und seinem Unterricht. Auffällig an den Erzählungen ist, dass die Kinder zur Beantwortung dieser Frage häufig auf Verhaltensweisen der Lehrer verweisen, die nicht direkt mit dem Unterrichten zu tun haben.

I: Wie ist das denn bei deiner Keyboard-Lehrerin. Wie ist die eigentlich denn so?

N: Ja, die ist etwas älter, also nicht mehr so jung. Ich glaub 58 Jahre alt. Und die macht mit uns auch immer nach jedem Konzert so Spiele zur Belohnung. Und wenn es ...

I: Aha. Was denn für Spiele?

N: So unterschiedlich. Letzte Woche haben wir, äh, gespielt so -.

I: Ja so Mensch ärgere dich nicht, oder was?

N: Nee, ähm, mehr so musikalische Spiele so. Äh, da haben wir auch so'n Rhythmus gehabt. Dann so mit der Rassel und Trommeln halt. Sie hat uns auch erzählt mit den Schlagzeugern, wie viel Schläger die pro Konzert brauchen, mindestens 15 Stück.

I: Mhm. Weil sie die zerdeppern, ja?

N: Ja, weil die hat uns erzählt, wenn die da spielen, das kann leicht passieren, dass die dann einfach durch die Luft fliegen, durch die Hände rutschen. Dann muss man halt welche haben zum Greifen. Aber es kann auch passieren, dass einer kaputt geht.

I: Mhm. Und ist die so ganz nett, die Frau?

N: Ja.

(Nine, KI 2531)

Um eine Bewertung der Lehrerin gebeten, ist es Nine am wichtigsten, vom Alter der Lehrerin, von musikalischen Belohnungsspielen und von den interessanten Musiker-Anekdoten der Lehrerin zu erzählen, die diese bei Konzerten und im Unterricht zum Besten gibt, wie z. B. die hier genannte Schlagzeuger-Anekdote. Hier zeigt sich die Wichtigkeit der kommunikativen Kompetenz und der Persönlichkeit der Instrumentallehrer, die für den Erfolg beim Erlernen eines Instrumentes bedeutend sind.

Insgesamt kommen die Kinder überwiegend zu positiven Urteilen über ihren Unterricht. Einschränkungen dieser Meinung haben meist etwas damit zu tun, dass Verpflichtung und Anstrengung anderen gerade aktuellen Bedürfnissen der Kinder widersprechen.

I: Macht dir denn dein Klavierunterricht Spaß?

A: Ja, je nachdem, was es ist. Also wenn's langweilig ist, dann macht es keinen Spaß oder wenn ich keine Lust hab'. Oder es zu schwierig ist.

I: Und wie ist es meistens?

A: Na ja. Ich bin meistens immer müde. Irgendwie, ich weiß nicht. Aber nach dem Mittagessen bin ich immer irgendwie kaputt, und dann lege ich mich meistens immer ins Bett oder ich lese, oder Kassetten hören oder irgendwas anderes.

I: Mhm. Und wann ist der Klavierunterricht?

A: Um, ähm, für mich um halb vier, für meine Schwester um halb drei bis halb vier. Zehn vor halb vier. Dann ist es um vier zu Ende und, nur weil sie Tanzunterricht hat, dann muss ich immer ganz spät zu meiner Freundin gehen. Dann gehen wir gemeinsam zum Aikido.

(Ariane, KI 2648)

Ariane nennt hier insgesamt fünf Aspekte, die ihr im Klavierunterricht den Spaß verderben: Langeweile (vermutlich Unterforderung oder Sinnlosigkeitsgefühle), Lustlosigkeit, Überforderung, Erschöpfung und die notwendige Verschiebung anderer Interessen.

Dass das Thema Üben für die Kinder das problematischste am Unterricht ist, wurde bereits beim Musizieren allein (Kapitel 6.9.3.1) festgestellt.

I: Gibt's auch irgendwas an dem Klavierunterricht, was dir gar keinen Spaß macht?

S: Nee, außer das Üben bis ich's kann. Aber - sonst eigentlich mag ich alles.

(Stina, KI 2555)

So wundert es nicht, dass die Reaktionen des Lehrers auf das Nicht-Üben der Kinder einen weiteren Aspekt darstellen, an dem sich ihre Gefühle in Bezug auf den Instrumentalunterricht festmachen. Wie oben bereits angedeutet, scheint dieses Thema in Felicitas Unterricht besonders konfliktreich zu sein:

F: Ich spiele Keyboard. Nur aber das Problem ist, ich übe nie, und Herr Weiß ist immer ganz sauer auf mich.

[...]

F: Ich hab' sieben Wochen gebraucht für das eine Lied, ne. Und Herr Weiß will mich rausschmeißen, wenn ich nicht mehr übe. Der hat gesagt, wieso hast du da eigentlich 'n Keyboard? Wieso gehst du eigentlich hier her? Ganz gemein.

I: Und was hast du ihm darauf geantwortet?

F: Ich will aber noch hier bleiben, ich versuche doch immer!

(Felicitas, KI 169)

Irritierend ist an Felicitas Bericht, dass sie das Problem klar erkennt, unter den Ermahnungen des Lehrers leidet, einen Ausschluss aus dem Unterricht fürchtet, aber dennoch keine Initiative zu vermehrtem Üben entwickelt. Ihre Darstellung der Gründe, die dagegen sprechen – nämlich ihre Vergesslichkeit, das Fernsehen und die Beschäftigung mit der Fertigstellung des Puzzles –, und ihre hilflose Schlussphrase „Ich will aber noch hier bleiben, ich versuche doch immer!“ vermitteln den Eindruck, als wäre sie ein ungerecht behandeltes Opfer. Sie fühlt sich offenbar ohnmächtig, etwas zu ändern. Da durch den Tod ihres Vaters das Thema des Verlassenwerdens gerade eine traurige Aktualität in Felicitas Leben besitzt (vgl. Kinderporträt in Kapitel 5.3.6), mag es sein, dass das Mädchen hier unbewusst eine Wiederholung ihres Traumas inszeniert, um es zu verarbeiten.

Die Problematik des Abbruchs von Instrumentalunterricht besitzt auch für andere Kinder Aktualität. Je größer eine Lerngruppe ist, umso größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass sich Mitglieder daraus vom Unterricht abmelden.

I: Und da, als du gespielt hast, war das allein im Unterricht, oder - ?

M: Nee, ähm, das, da waren wir vier Kinder.

I: Zu viert?

M: Ja und da, das hat sich immer gewechselt.

I: Was hat sich gewechselt?

M: Ähm, die Kinder. Mal hat einer dann aufgehört und so. Als ich gesagt habe: Ich spiel nicht mehr, da war schon, nur noch zwei Kinder. Eines wollte jetzt Schlagzeug spielen, und eines hat aufgehört, und dann war, dann wollte ich auch aufhören, und da ist's nur noch ein Kind alleine gewesen.

I: Ach so. Da habt ihr fast alle aufgehört dann?

M: Ja.

(Mario, KI 339)

Mario berichtet hier, wie sich seine Keyboardgruppe nach und nach auflöste. Vermutlich bringt jede Abmeldung eines Schülers mit sich, dass die anderen ihr eigenes Tun reflektieren und die Möglichkeit des Abbruchs für sich in Erwägung ziehen. Dies ist jedoch nicht als Argument gegen Gruppenunterricht zu werten, denn solche Anlässe, die zu erhöhter Selbstreflexion führen, können den instrumentalen Werdegang ebenso unterstützen.

In weiteren $n = 5$ Aktivitätsbeschreibungen erzählen die Kinder (Stina und Nine) von musikalischen Vorspielen, die ihre Lehrer veranstalten. Ausführlich berichtet Nine von ihrer eigenen Kompetenz, der hohen Anzahl von Zuhörern, der Moderation der Lehrerin, ihrem Lampenfieber und den kleinen Pannen, die beim Vorspiel passiert sind.

N: Ich konnte mein Konzertstück auswendig. Also ich wusste auch, welchen Ton ich haben muss, hab' auch vorher noch alles kontrolliert, ob alles eingestellt ist. Ja.

I: Ja. Aha. Und waren denn da Zuschauer, Zuhörer?

N: Ja. Da mussten se sogar noch extra Tische hinstellen, weil es so voll war. Das ist ja immer in so'm Vereinshaus. Da stehen so fünf bis sechs ziemlich lange Tische, und da mussten se noch einen dazu stellen.

[...]

I: Hast du dein Konzertstück, das ist, was du ganz allein gespielt hast, oder?

N: Ja. Also wir kriegen dann halt immer die Stücke auf für's Konzert, dürfen wir uns selber aussuchen, welches wir spielen wollen. Vom Orchester durften wir uns letztens auch erst eins aussuchen. Dann haben wir aber gleich zwei genommen. Ja.

I: Aha. Und dann spielst du, hast du auf'm Konzert sowohl allein gespielt als auch mit dem Orchester, oder wie?

N: Ja. Mit dem Orchester waren wir dann halt die Allerersten, und davor hat unsere Musiklehrerin noch gesagt, noch was von den 50er Jahren hat se gelabert. Hatten da auch so Sachen, so das Telefon aus den 50er Jahren, ähh, ja so 'ne Tischorgel, wurde früher nicht Keyboard sondern Tischorgel genannt, und so was halt, was die für einen Klang hatte. Ja.

I: Wie? Die hattet ihr da? Also richtig ein Telefon und -. Oder habt ihr das Geräusch davon gehabt?

N: Nee, ein richtiges Telefon stand dann da.

I: Aha. Hat se ja nett vorbereitet, was?

[...]

I: Und wenn da so viele Leute sind, bist du da aufgereggt?

N: Ja. Mhm. Schon.

I: Wie ist das, dann schon einen ganzen Tag vorher, oder wie ist das bei dir?

N: Also bei mir ist das so, ich bin immer erst aufgereggt, wenn ich da bin. Und, ja. Beim Orchester ist das halt nicht so schlimm, weil da noch andere, wenn man sich verspielt,

sind ja noch die anderen da. Vier spielen immer mindestens eine Stimme. Ja. Und wenn man sich dann halt verspielt dann, ja dann spielen die anderen auch mit.

I: Das merkt man dann nicht so.

N: Nee. Das fällt dann gar nicht auf. Bei einem Stück, ähm, das war zwar hintereinander, da hatte ich ja auch wieder die erste Stimme mit Rhythmus, und dann haben wir halt gespielt und die zweite Stimme hat nicht mitgespielt, weil se das nicht konnten. Klang schon etwas komisch, aber -.

(Nine, KI 1136)

Dass Kinder sehr genau wahrnehmen, was ihre Eltern bei öffentlichen Vorspielen empfinden, zeigt insbesondere die folgende Aussage von Stina.

I: Und gibt's auch was, wofür dich deine Eltern loben? Oder wo se stolz auf dich sind, was se toll finden?

S: Ja, wenn ich dann halt geritten bin beim Turnier, und beim Klavierspielen halt.

I: Ja. Bei was genau beim Klavierspielen?

S: Ja, wenn ich jetzt irgendwie dann das Lied ganz doll schwer finde und dann übe, und dann kann ich's dann ganz gut. Oder beim Konzert, wenn ich das dann vorspiele.

I: Mhm. Hast du schon richtig so Konzerte gegeben?

S: Also, wir machen immer so in der Weihnachtszeit, dann spielt jeder so ein Weihnachtslied oder zwei und ein Stück vor. Also da spielen dann halt alle, die da bei meiner Klavierlehrerin Unterricht haben. Und dann essen die anderen Kekse und so. So eine kleine Weihnachtsfeier.

I: Bei ihr zu Hause oder macht ihr das in der Musikschule?

S: Die Konzerte in der Musikschule. Aber der Unterricht ist bei ihr zu Hause.

I: Ach ja. Mhm. Und da sind dann auch deine beiden Eltern mit dabei, bei den Konzerten?

S: Ja.

(Stina, KI 1156)

Offenbar ist das Klaviervorspiel eine jener Situationen, in denen Stina spürt, dass sie ihre Eltern stolz macht. Positiv hervorzuheben ist hier darüber hinaus, dass die Eltern ihrer Tochter nicht nur bei instrumentalen Vorspielen Anerkennung zollen, sondern dass sie auch die alltäglichen Erfolge wahrnehmen, wie z. B. das Meistern eines schwierigen Stückes beim Üben.

6.9.3.6 Zusammenfassung der Musizieraktivitäten

Im Unterschied zum Singen und Tanzen zeichnen sich die Musizieraktivitäten der Kinder durch eine derartig weite Vielfalt an Spielarten und Erzählebenen aus, dass kaum übergreifende Tendenzen ausgemacht werden können.

Die alleininitiierten Musizieraktivitäten der Kinder bewegen sich zwischen den beiden Polen des kurzfristigen und flüchtigen Ausprobierens einerseits und des konzentrierten Übens für den Instrumentalunterricht andererseits. Formen, die dazwischen anzusiedeln sind, sind das autodidaktische Üben, das Improvisieren und Erfinden sowie das Reproduzieren von bereits erlernten Stücken.

Wenngleich dreiviertel der befragten Kinder von alleininitiierten Musiziererfahrungen zu berichten wussten, so sind es doch nur wenige, bei denen das Instrumentalspiel fester Bestandteil des Alltags ist. In einigen Familien fehlen dafür schon allein die materiellen Voraussetzungen, weil Instrumente nur beschränkt zugänglich sind oder deren Beschaffenheit mangelhaft ist. Weitere Frustrationen entstehen durch die Erfahrung, dass das Instrumentalspiel schwerer ist als von den Kindern erwartet. Kinder, die Instrumentalunterricht erhalten, berichten zwar ebenfalls, dass ihnen das Üben schwer fällt, gelegentliche Erfolge scheinen die Mühe jedoch zu rechtfertigen. Besonders belastend wird das Üben empfunden, wenn alternative Interessen in den Vordergrund treten.

Als Situationen, in denen sich Kinder selbstbestimmt dem Instrumentalspiel widmen, beschrieben die Kinder insbesondere langweilige, einsame und stille Momente sowie Zeiten, in denen sie innerlich abschalten wollen oder ins Spielen versunken sind. Vielleicht braucht es einen unbeobachteten Schonraum, damit sich die Kinder an das freie Spiel auf ihren Instrumenten heranwagen und dafür öffnen können. Einige versuchen dabei, bekannte Stücke nach dem Gehör zu rekonstruieren. Kinder, denen Lehrmaterialien zur Verfügung stehen, greifen gern auf diese Art von Anregungen zurück. Die Reproduktion vollständiger Lieder auf Instrumenten gelingt den Kindern vor allem bei Weihnachts- und Kinderliedern, selten werden Popsongs gespielt. Dabei fällt auf, dass die autodidaktisch aktiven Kinder ihre Fähigkeiten in erster Linie daran festmachen, wie zahlreich die von ihnen beherrschten Melodien sind; ein Bewusstsein dafür, dass es vom selben Stück verschieden schwere mögliche Arrangements gibt, ist bei ihnen nicht vorhanden. Von Erfindungen auf Instrumenten berichten in erster Linie Mädchen, die Instrumentalunterricht haben. Wahrscheinlich ist eine bestimmte musikalische Grundbildung erforderlich, ehe sich die Kinder ihre Improvisationen merken oder gar notieren können.

Bei den Musizieraktivitäten unter Gleichaltrigen fällt auf, dass die Formen der Auseinandersetzung mit Instrumenten stark von der Tatsache geprägt sind, dass zwischen den meisten Freunden die instrumentalen Fähigkeiten unterschiedlich gut ausgebildet sind. Dieses Gefälle führt dazu, dass gemeinsames reproduzierendes Musizieren eher selten vorkommt, während das Ausprobieren und Zeigen, Lernen und Lehren von Instrumenten den Schwerpunkt bilden. Gerade Kinder aus anregungsarmen Elternhäusern greifen die Begegnungen mit Instrumenten bei anderen Kindern gern auf. Die Kinder mit Erfahrung sind im Gegenzug gern bereit, den anderen etwas vorzuspielen oder beizubringen. Gemeinsames reproduzierendes Musizieren findet dagegen vornehmlich unter Geschwistern statt. Unter Freunden werden gelegentlich gemeinsame Improvisationen durchgeführt, die manchmal mit dem Musikstar-Spiel in Verbindung stehen.

Auch im familialen Zusammenhang bildet das gemeinsame reproduktive Musizieren eher eine Ausnahme, auch wenn es in einigen Familien vorkommt. Bestandteil des Familienlebens ist das Musizieren vor allem in der Weise, dass die Kinder auf Instrumenten spielen und die Erwachsenen

daran Anteil nehmen. Einen Schwerpunkt bilden die Vorspiele der Kinder zu Weihnachten, die den Kindern gefallen. Die häufigste Aktivitätsform ist jedoch das Üben, das von den Eltern durch Erinnern, Ermutigen, Zuhören, Lob und Kritik, manchmal aber auch durch Zeigen, Erklären und Anleitung des Übe-Prozesses begleitet wird. Eltern und Großeltern geben hier emotionale Unterstützung und praktische Hilfe, in einigen Fällen fungieren sie zeitweise sogar als Instrumentallehrer.

Die schulischen Musizieraktivitäten bleiben offenbar so gut in Erinnerung, dass die Kinder von einer Vielzahl solcher, meist positiv bewerteter Erlebnisse berichten konnten, wenngleich sie nur vereinzelt stattfinden. Meist handelt es sich um klangmalerisch-improvisierendes oder reproduktives Spiel auf Orff-Instrumenten. Teils findet es im Musikunterricht statt, teils in speziell dafür eingerichteten Instrumental-AGs. Das Ziel der Probenarbeit ist nicht selten eine Aufführung im Rahmen einer Schulveranstaltung, über deren Gestaltung und Erfolg sich die Kinder viele Gedanken machen. Kinder, die aufgrund von Instrumentalunterricht über weiterreichende instrumentale Fähigkeiten verfügen, werden von ihren Lehrern gelegentlich mit Sonderaufgaben betraut, sei es etwas vorzuspielen oder den Gesang der Klasse auf ihrem Instrument zu begleiten. Eine letzte Form von Musizieraktivitäten im schulischen Zusammenhang stellen die informellen Begegnungen mit Instrumenten dar. Gern nehmen Kinder die Chance wahr, in einem unbeobachteten Augenblick ein herumstehendes Instrument auszuprobieren.

Außerhalb von Elternhaus und Schule kommen die Kinder nur in musikpädagogischen Einrichtungen mit dem Musizieren in Kontakt. Kinder, die Instrumentalunterricht haben, erläutern gern und genau die Rahmenbedingungen desselben, wie z. B. die Zusammensetzung ihrer Lerngruppe und deren Wandel sowie die zeitliche Struktur des Unterrichts. Darüber hinaus schildern sie verschiedene inhaltliche Abläufe, wie z. B. den Prozess der Stückauswahl und die Unterrichtsweise. Ein weiteres für die Kinder wichtiges Thema sind die Merkmale, anhand derer die Kinder ihren eigenen Fortschritt ablesen können, wie beispielsweise die Anzahl der absolvierten Hefte oder die Dicke der Notenmappe. Weitere Aussagen beziehen sich auf die Zufriedenheit mit den Instrumentallehrern und auf die Frage, wie diese auf das Nicht-Üben reagieren. Die damit zusammenhängende Problematik des Abbruchs von Instrumentalunterricht ist nahezu allen Kindern vertraut, da die Fluktuation in Lerngruppen groß ist. Ein besonderes Ereignis stellen die von einigen Lehrern initiierten Schülervorspiele dar, von denen die Kinder sehr stolz berichten.

6.10 Musikbezogene Aktivitäten in Zusammenhang mit Spiel

6.10.1 Begriffsklärung

Definiert man Spielen als Tätigkeit, die „Sinn und Zweck in sich selbst trägt“ (Mogel 2008, S. 5) und die vornehmlich mit dem Ziel des Vergnügens verknüpft ist, so könnten nahezu alle hier betrachteten musikalisch-praktischen Aktivitäten darunter fallen (insbesondere das wörtliche „Instrument spielen“) – zumindest solange ihre psychologischen und sozialen Funktionen außer Acht gelassen werden. Tatsächlich werden von einigen Autoren alle selbstmotivierten explorativen musikalischen Aktivitäten von Kindern außerhalb von pädagogischer Anleitung als „Musical Play“ bezeichnet (Marsh/Young 2006).

Als musikbezogene Aktivitäten in Zusammenhang mit Spiel wurden in dieser Arbeit jedoch nur jene Aktivitäten kodiert, die in irgendeiner Weise mit den allgemeinen Formen des kindlichen Spiels in Verbindung stehen, d. h. beispielsweise mit Rollen- und Figurenspiel, Umgang mit Spielsachen, Rate- und Wettbewerbsspielen usw.

6.10.2 Quantitative Einordnung und qualitative Beschreibung

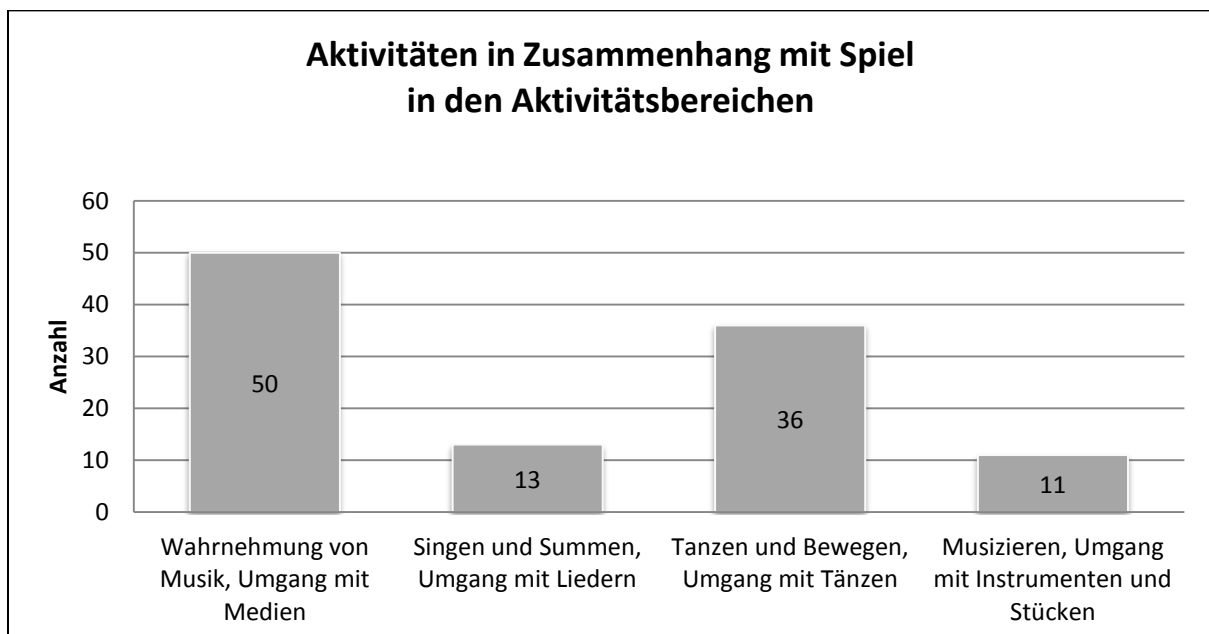


Abbildung 19: Spielerische Aktivitäten in den einzelnen musikbezogenen Aktivitätsbereichen, Basis: n = 110 (9 % der Gesamtaktivitäten)

N = 110 Aktivitäten, das sind 9 % der Gesamtaktivitäten, zählen zum Bereich der musikbezogenen Aktivitäten in Zusammenhang mit Spiel. Inhaltlich wurden sie in den vorangegangenen Kapiteln bereits unter dem jeweiligen Aktivitätsbereich und dem sozialen Zusammenhang beschrieben. An dieser Stelle sollen sie daher nur noch zusammenfassend betrachtet werden.

Abbildung 19 zeigt, mit welchen musikbezogenen Aktivitätsbereichen sie verknüpft sind. Der hohe Anteil an wahrnehmenden Aktivitäten in Zusammenhang mit Spiel erklärt sich aus der Tatsache, dass Kinder beim allgemeinen Spielen häufig schlicht Musikhören. Am zweitstärksten stehen Tanzen und Bewegen mit dem kindlichen Spielen in Verbindung.

Inhaltlich wurden drei Arten des Zusammenhangs mit Spiel unterschieden. Ihre Verteilung ist Abbildung 20 zu entnehmen.

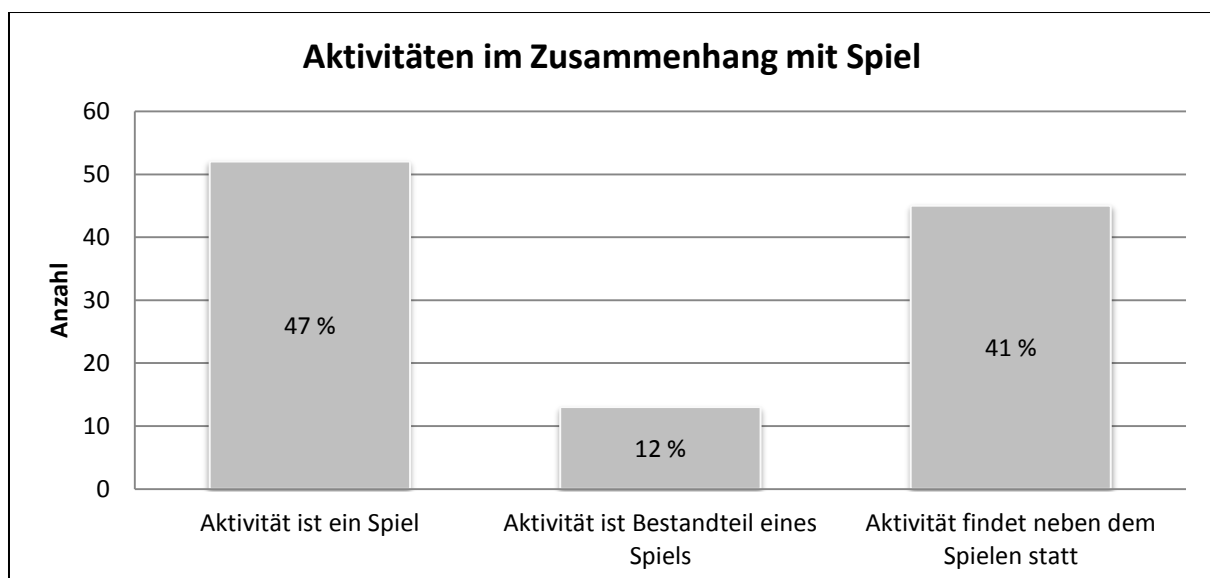


Abbildung 20: Verschiedene Formen musikbezogener Aktivitäten im Zusammenhang mit Spiel, Basis: n = 110 (9 % der Gesamtaktivitäten)

Bei 41 % (n = 45) handelt es sich um musikbezogene Aktivitäten, die das Spielen begleiten, so z. B. das Musikhören beim Puzzeln oder Kartenspielen.

In 12 % (n = 13 Aktivitäten) werden musikbezogene Aktivitäten in ein Spiel integriert, so z. B. wenn die Kinder beim Spiel mit Figuren eine Blockflöte oder ein Keyboard als Fanfare oder Martinshorn verwenden oder eine bestimmte Stimmung erzeugen.

Zu 47 % (n = 52) handelt es sich bei den spielerischen Aktivitäten um musikbezogene Rollenspiele. Die Kinder berichten beispielsweise davon, dass sie Musikstar, Band oder Mini-Playback-Show spielen. Sie verwenden dabei Taschenlampen oder aufgespießte Tennisbälle als Mikrofon, sie üben Tanzschritte ein, entwickeln Choreografien, lernen Liedtexte auswendig und merken sich Pausen, damit die Mundbewegungen mit der Musik übereinstimmen. Nicht selten führen sie ihre einstudierten „Nummern“

vor Freundinnen, Eltern oder auf Schulfesten auf. Mitunter geraten die Kinder in einen wochenlang andauernden Übe-Eifer. Die wichtigste Erkenntnis ist hier, dass der Übergang zwischen einem „So-tun-als-ob“ im Rollenspiel und dem „richtigen“ musikalischen Tun fließend ist, denn die Kinder tanzen ja tatsächlich, sie schlagen wirklich Rhythmen auf dem Kochtöpfe-Schlagzeug und eignen sich tatsächlich ein Liedrepertoire an. Hier erweitern Kinder auf ihre eigene Weise ihre musikbezogenen Kompetenzen.

7. Sozialisatorische Zusammenhänge

Zur Beantwortung der Frage, welche Faktoren die musikbezogenen Aktivitäten von Kindern beeinflussen, lassen sich zwei verschiedene Wege beschreiten:

Zum einen kann anhand des quantitativen Kinder-Datensatzes (vgl. Kapitel 4.3.2) überprüft werden, inwieweit sich Kinder aus verschiedenen Lebenszusammenhängen in der Anzahl ihrer musikbezogenen Aktivitäten unterscheiden. Sollten sich zwischen Gruppen von Kindern signifikante Unterschiede finden, so würde das für die Wichtigkeit der Variable sprechen, nach der die Gruppen gebildet wurden. Dieses Verfahren wird in Kapitel 7.1 angewandt.

Zum anderen ist es möglich, die bisher gewonnenen qualitativen Erkenntnisse Revue passieren zu lassen und dabei das Augenmerk darauf zu richten, welche Faktoren von den Kindern als förderlich oder hemmend benannt wurden oder sich in den Aktivitätsbeschreibungen als solche zeigten. Bei dieser in Kapitel 7.2 verfolgten Vorgehensweise geht es also nicht darum aufzuzeigen, ob und wie stark, sondern in welcher Weise einzelne Sozialisationsinstanzen auf die musikbezogenen Aktivitäten der Kinder Einfluss nehmen. Das Kapitel bietet damit zugleich eine Zusammenfassung aller qualitativen Befunde dieser Arbeit unter der Perspektive der Sozialisation und Selbstsozialisation.

7.1 Quantitativer Vergleich der Aktivitätenanzahl bei verschiedenen Gruppen von Kindern

Im Kinder-Datensatz ist verzeichnet, wie hoch die Anzahl der Episoden ist, die einzelne Kinder zu bestimmten Aktivitätsformen erzählt haben (vgl. Kapitel 4.3.2 Quantitative Auswertung). Mit Hilfe des T-Tests für unabhängige Stichproben lässt sich daraus berechnen, inwieweit sich die Anzahl-Mittelwerte zweier nach bestimmten Merkmalen gebildeten Kindergruppen signifikant voneinander unterscheiden. Problematisch ist dabei allerdings, dass die Gesamtstichprobe der vorliegenden Untersuchung nur aus $n = 20$ Kindern besteht. Bildet man hieraus zwei Gruppen, so befinden sich in einer Teilstichprobe bestenfalls je $n = 10$ Kinder. Abhängig von der gruppierenden Variablen können es aber auch nur $n = 4$ Kinder sein, so dass die Verteilungen eigentlich keine statistischen Mittelwertvergleiche mehr zulassen. Da jedoch der T-Test für unabhängige Stichproben „auf Verletzungen seiner Voraussetzungen robust reagiert“ (Bortz 1999, S. 138) und weil es in dieser Studie insbesondere um die Entdeckung und nicht um die Überprüfung von Hypothesen geht, wurden trotz dieser Problematik entsprechende Berechnungen durchgeführt. Die Aussagen zur Signifikanz der Gruppenunterschiede müssen jedoch

mit umso größerer Vorsicht gedeutet werden, je ungleichgewichtiger die Kinder auf die beiden Teilstichproben verteilt sind.

Insgesamt wurden fünf verschiedene unabhängige Variablen überprüft: Es sind dies (1) der Bildungsgrad, (2) die Nationalität, (3) die Größe der Familie, (4) der allgemeine musikalische Anregungsgrad, den das Kind aus seiner Umwelt erhält, und (5) das Geschlecht, das – auch wenn es angeboren ist – gesellschaftlichen Konstruktionen unterliegt und daher ebenfalls als sozialisationsrelevant aufgefasst werden kann.

Vorweggenommen sei, dass entgegen den eigenen Erwartungen nur wenige signifikante Differenzen zwischen den nach diesen Faktoren gebildeten Kindergruppen entdeckt werden konnten. Daher regte sich der Verdacht, dass möglicherweise die „Gesprächigkeit“ der Kinder viel stärker dafür verantwortlich ist, wie viel die Kinder zu einzelnen Aktivitätsformen beschrieben haben, als ihr Erfahrungsreichtum. Zur Überprüfung dieser These wurde folgendes Verfahren angewandt: Aus einer Kopie der Kinderinterviews wurden alle Absätze gelöscht, in denen die Interviewer sprechen. Die Gesamtzahl der von einzelnen Kindern berichteten Aktivitäten (z. B. $n = 80$) wurde durch die Anzahl der nach dieser Prozedur übrig gebliebenen „Kinder-Rede-Zeilen“ geteilt (z. B. 922 KRZ), so dass für jedes Kind ein Wert entstand, der die Anzahl der von ihm beschriebenen Aktivitäten pro 100 Kinder-Rede-Zeilen angab (z. B. 8,68 Aktivitäten pro 100 KRZ). Dieser Wert gibt Aufschluss darüber, wie viele Episoden die Kinder im Verhältnis zur Interviewlänge bzw. unabhängig von ihrer Gesprächigkeit berichtet haben. Wenngleich diese Werte von Kind zu Kind zum Teil erheblich schwanken (z. B. Felicitas: 5,06 Aktivitäten pro 100 KRZ; Bilal: 11,21 Aktivitäten pro 100 KRZ), so ergaben sich doch nur bei einer einzigen der getesteten Variablen zwischen den nach ihr gebildeten Gruppen signifikante Unterschiede (Familiengröße, siehe Kapitel 7.1.3), so dass davon ausgegangen werden kann, dass dieser Störfaktor größtenteils keinen besonderen Einfluss auf die Ergebnisse hat. Aus diesem Grund wurde letztendlich doch wieder die einfache Aktivitätenanzahl als Berechnungsgrundlage verwendet.

7.1.1 Kinder aus Familien mit hohem und geringem Bildungsgrad

Um den Einfluss des Bildungsgrades der Familien zu messen, wurden die Kinder nach dem Schul- bzw. Berufsabschluss ihrer Eltern in zwei Gruppen aufgeteilt: $n = 5$ Kinder wurden der Gruppe „Eltern mit höherer Bildung“ zugeordnet (Ariane, Stina, Mario, Daniel, Arne), d. h. mindestens ein Elternteil verfügt über Abitur oder Studienabschluss. Die übrigen $n = 14$ Kinder gehören der Gruppe „Eltern mit mittlerer oder geringer Bildung“ an. Das Mädchen Esra wurde von dieser Auswertung ausgeschlossen, da mit ihren Eltern kein Interview geführt worden war. Tabelle 11 zeigt, bei welchen Aktivitätsformen sich signifikante Differenzen zwischen den Gruppen ergaben.

Mittelwerte aus	Kinder von Eltern mit mittlerer oder geringer Bildung n = 14	Kinder von Eltern mit höherer Bildung n = 5	Signifikante Differenzen
Aktivitäten pro 100 Kinder-Rede-Zeilen	7,35	6,99	p = 0,712
Anzahl der Akt. insgesamt	63,79	60,80	p = 0,763
Anzahl der Akt. allein	26,43	17,80	p = 0,096
Anzahl der Akt. unter Kindern	13,36	10,20	p = 0,263
Anzahl der Akt. selbstinitiiert	39,79	28,00	p = 0,071
Anzahl der Akt. familiales Umfeld	14,21	15,60	p = 0,675
Anzahl der Akt. Schule	7,07	9,60	p = 0,128
Anzahl der Akt. Musikpädagogik	1,43	5,60	p = 0,050
Anzahl Selbstinis Wahrnehmung	23,93	13,00	p = 0,030*
Anzahl Selbstinis Singen	5,57	4,60	p = 0,581
Anzahl Selbstinis Tanzen	5,14	1,40	p = 0,010*
Anzahl Selbstinis Musizieren	5,14	9,00	p = 0,349
Anzahl Selbstinis Ausprobieren	5,36	2,40	<u>p = 0,061</u>
Anzahl Selbstinis Reproduzieren	5,14	5,80	p = 0,579
Anzahl Selbstinis Üben	1,29	2,20	p = 0,346
Anzahl Selbstinis Erfinden	1,29	2,20	p = 0,669
Anzahl Selbstinis mit Medien	28,07	13,40	p = 0,005**
Anzahl Selbstinis ohne Medien	11,79	14,60	p = 0,663

Tabelle 11: Vergleich der Aktivitätenanzahl bei Kindern aus Familien mit unterschiedlichem Bildungsgrad. Mittelwertvergleich durch T-Test für unabhängige Stichproben. * p < 0,05; **p < 0,01; *p < 0,001. Selbstinis = von Kindern selbstinitiierte Aktivitäten**

Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass sich Kinder von Eltern mit höherer Bildung insbesondere durch einen geringeren Mediengebrauch bei ihren selbstinitiierten musikbezogenen Aktivitäten auszeichnen. Auch die Bereiche Wahrnehmung und Tanzen sind bei ihnen etwas seltener als bei Kindern von Eltern mit mittlerer oder geringer Bildung. Vor allem bestätigt sich damit der Befund anderer medienwissenschaftlicher Untersuchungen, dass höhere Bildungsschichten einen geringeren Mediengebrauch aufweisen. Dass jedoch bei den Kindern aus diesen Familien eine größere Reflexivität oder Bewusstheit bezüglich des Umgangs mit Medien existiert, ließ sich in den Interviews nicht feststellen. Vielmehr scheint die Tatsache bedeutsam zu sein, dass sie sich weniger als ihre Gleichaltrigen für aktuelle Popularkultur (Musikstars, Popmusik-Sendungen im Fernsehen) interessierten. Zudem hatten zumindest drei dieser fünf Kinder viele Hobbys und Interessen, so dass ihnen möglicherweise weniger Kapazitäten zur Beschäftigung mit Medien zur Verfügung stehen.

Dass sich Kinder von Eltern mit geringerem Bildungsgrad häufiger mit Musikhören und Tanzen befassen, könnte also eine Folge davon sein, dass Medieninhalte auf sie eine größere Faszination ausüben und dass diese Kinder etwas mehr auf sich selbst gestellt sind. Außerdem mögen das Vorbild der Eltern, eine stärkere Identifikation mit Musikstars und eine größere Akzeptanz körperlichen Ausdrucks eine Rolle spielen.

7.1.2 Kinder mit und ohne Migrationshintergrund

Was die Nationalität betrifft, so konnten die Kinder in die Gruppen „ohne Migrationshintergrund“ ($n = 16$) und „mit Migrationshintergrund“ ($n = 4$) aufgeteilt werden, wobei es sich in letzterer ausschließlich um türkische (Esra, Bilal) und griechische (Marina, Christos) Kinder handelt. Die einzige signifikante Differenz zwischen den beiden Gruppen ($p = 0,015^*$) besteht in der Anzahl der berichteten musikpädagogisch initiierten Aktivitäten, die bei den deutschen Kindern im Mittelwert bei 3,00 pro Kind liegt, während die ausländischen Kinder keine einzige solche Episode erzählt haben. Familien mit Migrationshintergrund empfinden wohl eine gewisse Scheu oder haben kaum Interesse daran, Kontakt mit außerschulischen Bildungseinrichtungen aufzunehmen, die in erster Linie deutsche Kultur vermitteln. In der qualitativen Auswertung wurde außerdem sichtbar, dass die griechischen und türkischen Kinder stärker von ihren Familienangehörigen in musikalischen Praktiken eingeführt werden als dies bei deutschen Kindern der Fall ist (vgl. Tanzaktivitäten in Kapitel 6.8).

7.1.3 Kinder aus kleinen und großen Familien

Zur Überprüfung des Einflusses der Familiengröße wurden die Kinder nach der Anzahl der neben ihnen im Haushalt lebenden Personen eingeteilt. Waren dies ein oder zwei Personen, also ein oder zwei Elternteile oder ein Elternteil und ein Geschwisterkind, so wurde das Kind der Gruppe „kleine Familie“ zugeordnet ($n = 7$). Bei drei oder mehr Familienangehörigen im Haushalt gehörte das Kind zur Gruppe „große Familie“ ($n = 13$). Der einzige signifikante Unterschied, der zwischen diesen Gruppen entdeckt werden konnte, besteht darin, dass die Kinder aus kleinen Familien deutlich weniger Aktivitäten pro 100 Kinder-Rede-Zeile berichtet haben (Mittelwert 5,89) als Kinder aus großen Familien (Mittelwert 8,04, $p = 0,009^{**}$). Die Deutung liegt nahe, dass Kinder aus großen Familien durchsetzungsfähiger und geübter darin sind, das ihnen Bedeutsame verbal zu vertreten.

7.1.4 Jungen und Mädchen

Der Vergleich der mittleren Aktivitätenanzahl bei Jungen ($n = 8$) und Mädchen ($n = 12$) erbrachte ebenfalls bei keiner Aktivitätsform signifikante Unterschiede. Auch der Mittelwert der Aktivitäten pro 100 Kinder-Rede-Zeilen war in diesen Gruppen nahezu identisch (7,18 / 7,41). Wie in anderen aktuellen Studien (z. B. Schell-Studie 2002) zeigt sich also auch hier die Tendenz, dass Geschlechtsunterschiede im Verhalten bei heutigen Kindern zunehmend unbedeutend werden. Natürlich könnte man kritisch hinterfragen, ob es nicht vielleicht die Feinheiten sind, die mit der hier nur groben Kategorisierung der Aktivitäten gar nicht erfasst wurden, in denen sich das Verhalten der Jungen von dem der Mädchen unterscheidet. Vielleicht hören, singen, tanzen und musizieren beide Gruppen gleich viel, aber in unterschiedlichem Stil oder mit unterschiedlichen Intentionen. Die qualitative Beschreibung hat jedoch diesbezüglich ebenfalls nur sehr vereinzelt Unterschiede hervorgebracht, wie z. B. dass Jungen in Bezug auf die Mini-Playback-Show insbesondere an die dort zu gewinnenden Preise denken, während sich die Mädchen über den Auftritt selbst Gedanken machen; oder dass sich Jungen bei der Vorbereitung von Partys eher mit Musik- und Lichtanlagen beschäftigen, während die Mädchen sich mit Verkleidung und Schminke befassen. Insgesamt ist jedoch auch im qualitativen Teil der Eindruck entstanden, dass Geschlechtsunterschiede von geringer Bedeutung sind.

7.1.5 Kinder mit wenigen und mit vielen musikbezogenen Anregungen

Als Maß für die musikbezogenen Anregungen, die ein Kind erhält, wurden vier Faktoren ausgewählt, die in der Literatur als wichtige Einflussgrößen der musikalischen Sozialisation in der Familie gelten (vgl. Badur 1999): (1) Eltern spielen aktuell ein Instrument oder praktizieren systematisches Singen, (2) Eltern ermuntern das Kind verbal zum Musizieren oder Singen, (3) das Kind erhält Instrumentalunterricht oder geht in den Chor, und (4) das Kind erhält musikalische Anregungen in der Schule. Für jeden vorhandenen Faktor erhielten die Kinder einen Punkt. Kinder mit keinem oder einem Punkt bilden die anregungsarme Gruppe, Kinder mit zwei oder mehr Punkten die anregungsreiche. Zu jeder Gruppe gehören $n = 10$ Kinder.

Tabelle 12 zeigt, dass die geförderten Kinder signifikant häufiger als die nicht-geförderten von musikpädagogisch angeleiteten Tätigkeiten, vom Musizieren und von reproduktiven Ausdrucksformen erzählt haben. Unterschiede zwischen den Gruppen ergeben sich also genau in jenen Bereichen, auf die die Anregungen aus der Umwelt abzielen. Das Ausprobieren bzw. Improvisieren kommt bei den geförderten Kindern dagegen deutlich seltener vor. Dies hat seine Ursache möglicherweise darin, dass die Kinder auf ihren Instrumenten bereits das Niveau der ersten flüchtigen Versuche überschritten

haben. Ein weiterer Grund mag sein, dass sie die gängigen Normen des „richtigen“, d. h. reproduktiven Musizierens schon so weit verinnerlicht haben, dass sie entweder auf Improvisationen verzichten oder ihre experimentellen Erfahrungen mit anderen Instrumenten nicht mehr erwähnenswert finden.

Mittelwerte aus	Kinder mit keinen oder wenigen musikbezogenen Anregungen n = 10	Kinder mit einigen oder vielen musikbezogenen Anregungen n = 10	Signifikante Differenzen
Aktivitäten pro 100 Kinder-Rede-Zeilen	7,29	7,41	p = 0,892
Anzahl der Akt. insgesamt	59,1	66,2	p = 0,392
Anzahl der Akt. allein	25,1	22,7	p = 0,597
Anzahl der Akt. unter Kindern	12,2	12,1	p = 0,968
Anzahl der Akt. selbstinitiiert	37,3	34,8	p = 0,670
Anzahl der Akt. familiales Umfeld	13,6	16,5	p = 0,315
Anzahl der Akt. Schule	6,5	9,0	p = 0,067
Anzahl der Akt. Musikpädagogik	0,3	4,5	p = 0,025*
Anzahl Selbstinis Wahrnehmung	23,8	17,9	p = 0,180
Anzahl Selbstinis Singen	4,8	5,4	p = 0,696
Anzahl Selbstinis Tanzen	5,2	3,3	p = 0,145
Anzahl Selbstinis Musizieren	3,5	8,2	p = 0,030*
Anzahl Selbstinis Ausprobieren	5,9	3,0	p = 0,028*
Anzahl Selbstinis Reproduzieren	4,2	6,2	p = 0,037*
Anzahl Selbstinis Üben	0,9	2,1	p = 0,137
Anzahl Selbstinis Erfinden	1,1	1,8	p = 0,528
Anzahl Selbstinis mit Medien	27,4	20,7	p = 0,163
Anzahl Selbstinis ohne Medien	10,0	14,1	p = 0,216

Tabelle 12: Vergleich der Aktivitätenanzahl bei Kindern mit unterschiedlichen musikbezogenen Anregungen. Mittelwertvergleich durch T-Test für unabhängige Stichproben. * p < 0,05; **p < 0,01; *p < 0,001. Selbstinis = von Kindern selbstinitiierte Aktivitäten**

Überraschend ist, dass darüber hinaus keine signifikanten Unterschiede existieren. Wie lässt sich erklären, dass sich die berücksichtigten Einflussfaktoren der Umwelt kaum auf das Ausmaß weiterer Aktivitätsformen auszuwirken scheinen?

Eine mögliche Erklärung ist, dass die Kriterien, die zur Gruppenbildung verwendet wurden, nicht klar genug differenzieren. Als musikalisch gefördert hätten vielleicht nur Kinder gezählt werden dürfen, die mindestens drei der oben genannten Kriterien erfüllen. Der T-Test mit einer solchen strengeren

Gruppenbildung (nur $n = 5$ Kinder in der Gruppe der musikalisch Geförderten) ergibt jedoch einzig im Bereich des Übens eine zusätzliche signifikante Mittelwertsdifferenz ($p = 0,037^*$).

Wahrscheinlicher ist daher, dass die geringen Differenzen in der zu groben Struktur des Kategoriensystems begründet liegen. Ob ein Kind beispielsweise ein Lied vollständig oder bruchstückhaft singt oder ob seine Musikauswahl eher zufällig oder gezielt erfolgt, wurde nicht unterschieden. Auch eine Differenzierung von einmaligen situativen Aktivitäten und in den Alltag integrierten, verinnerlichten und damit langfristigen Verhaltensschemata wurde nicht vorgenommen. Außerdem wurde bei der Konstruktion des Auswertungsschemas bewusst darauf verzichtet, bewertende Kategorien einzubeziehen, die beispielsweise den Kreativitätsgrad oder das musikalische Niveau einzelner Aktivitäten betreffen. Damit unterscheidet sich die vorliegende Studie von den meisten bisherigen Untersuchungen zur musikalischen Sozialisation: In jenen ging es darum, die Einflussfaktoren auf musikalisch-praktische Fähigkeiten und Kompetenzen zu ermitteln, nicht jedoch jene Variablen, die für das Ausmaß und die Variationsbreite musikbezogener Aktivität verantwortlich sind. Die vorliegenden Ergebnisse geben also einen Hinweis darauf, dass die musikbezogenen Anregungen traditioneller Art zwar wirksam für die musikalischen Fähigkeiten von Kindern sind, anscheinend jedoch weit weniger Relevanz für den Umfang und die Variationsbreite des selbstinitiierten Umgangs der Kinder mit Musik besitzen. Musizierende Eltern zu haben, Instrumentalunterricht zu erhalten und an schulischem Musikunterricht teilzunehmen, sind keine Garanten für einen vielfältigen Umgang mit Musik, sondern scheinen vielmehr zu einer Fokussierung der musikbezogenen Aktivitäten zu führen.

7.2 Qualitative Auffälligkeiten zur Bedeutung einzelner Sozialisationsinstanzen

Die vorausgegangenen quantitativen Berechnungen lassen viel Spielraum zur Interpretation, da die Stichprobe klein ist und die Art der Einflussnahme durch die getesteten Faktoren weitgehend spekulativ bleibt. Im Folgenden soll nun auf Grundlage der qualitativen Befunde aus Kapitel 6 die Rolle der einzelnen Sozialisationsinstanzen genauer bestimmt werden. Außerdem ist es ein Ziel dieses Kapitels, bestimmte Fragen zu beantworten, die sich an einzelne Sozialisationsinstanzen richten: Machen Medien passiv oder wirken sie aktivierend? Hat Schule überhaupt eine Chance, nicht nur situativ, sondern auch langfristig auf die musikbezogenen Aktivitäten der Kinder einzuwirken? Wie groß sind die Freiheiten, die Kinder in ihren Familien im Umgang mit Musik zugebilligt bekommen? In welcher Weise sozialisieren sich Kinder selbst?

7.2.1 Die Rolle des familialen Umfeldes

Die Familie gilt allgemein als wichtigster Sozialisationsfaktor während der Kindheit. Auch wenn in der quantitativen Überprüfung die Familienvariablen Bildungsgrad, Familiengröße und Nationalität kaum zu signifikanten Differenzen in der Anzahl der von den Kindern berichteten Aktivitäten führten, widerlegt das diese These nicht. Zum einen könnte es sein, dass die eigentlich wichtigen familialen Einflussfaktoren andere als die genannten sind, zum anderen ist es möglich, dass bestimmte Prozesse in nahezu allen Familien stattfinden, so dass Unterschiede nicht sichtbar werden können. Die qualitativen Daten weisen darauf hin, dass die Familie im Wesentlichen durch drei Parameter Einfluss auf die musikbezogenen Aktivitäten der Kinder nimmt:

Erstens bestimmen die Eltern die materielle und räumliche Umgebung des Kindes sowie zum Teil auch die zeitlichen und akustischen Freiräume. Sie sind es, die die Kinder mit Tonträgern, Abspielgeräten und Musikinstrumenten ausstatten und dabei ihre eigenen Vorstellungen einbringen oder die Wünsche der Kinder berücksichtigen. Insofern stellen sie den Rahmen bereit, innerhalb dessen sich die selbstinitiierten musikbezogenen Aktivitäten des Kindes bewegen und entfalten können.

Zweitens ermöglichen die Eltern musikbezogene Erfahrungen. Dies geschieht zum einen dadurch, dass die Kinder Zeuge des elterlichen Umgangs mit Musik werden, also deren Sing-, Tanz- und Musizieraktivitäten wahrnehmen, jene Musik mithören, die sich die Eltern anstellen, und beobachten können, welche musikbezogenen Rahmenaktivitäten die Eltern praktizieren. Zum anderen initiieren Eltern gezielt musikbezogene Erfahrungen für das Kind, sei es, dass sie mit ihm musikbezogene Familienrituale, wie z. B. das Singen an Festtagen, durchführen, es auf Kulturveranstaltungen mitnehmen oder es zum Instrumentalunterricht anmelden. Die Eltern bestimmen die Vielfalt der kulturellen Bereiche, in die die Kinder Einblicke erhalten. Auffällig im Interviewmaterial ist, dass hierbei Vätern und Müttern eine unterschiedliche Rolle zuzukommen scheint: Mit Vätern teilen die Kinder eher den Umgang mit Medien und Populärmusik, sie beobachten das spontane Singen und musikalische Experimentieren der Väter. Mütter repräsentieren dagegen eher das ernsthafte Musizieren und strukturierte Singen von Liedern und versuchen gezielt, die Kinder dafür zu begeistern. Sie kümmern sich um Instrumentalunterricht und um die Anschaffung pädagogischer Medien und Materialien.

Drittens fungieren die Eltern als Gesprächspartner und Informanten über Musik sowie als Vermittler von musikbezogenen Werten und Konzepten. Sowohl durch ihr Vorbild als auch durch direkten verbalen Austausch helfen die Eltern den Kindern, sich innerhalb des großen Feldes der Musik einige Orientierungspunkte anzueignen, z. B. Bewertungskriterien für Musik und Konzepte über altersgemäßes musikalisches Verhalten zu entwickeln. Diese Konzepte können in bestimmten Situationen

handlungsleitend werden, wie z. B. bei Selektionsprozessen beim Fernsehen oder bei den ersten Partys der Kinder, auf denen sie nicht mehr zu Musik toben, sondern „richtige Tänze“ praktizieren.

Im Theorieteil wurde die Vermutung geäußert, dass Eltern und Kinder heute generell und daher möglicherweise auch in Bezug auf Musik partnerschaftlich miteinander umgehen und dass die Kinder von Seiten ihrer Eltern große Freiheiten genießen. Insgesamt zeigen die Daten jedoch ein ambivalentes Bild.

Einerseits finden sich viele Indizien, die diese These bestätigen. Die Kinder erleben ihre Eltern als sehr offen für ihre musikbezogenen Wünsche. Eltern und Verwandte schenken den Kindern offensichtlich gern Abspielgeräte und Tonträger und respektieren dabei den Musikgeschmack der Kinder. In den meisten Familien dürfen die Kinder uneingeschränkt die CDs ihrer Eltern nutzen. Eltern sind bereit, bei Autofahrten auch mal die Musik der Kinder einzulegen. Reglementierungen bezüglich des Ausmaßes des Musikhörens gibt es – im Gegensatz zum Fernsehen – keine. Nur ein kleiner Teil der Eltern spricht Verbote bezüglich des Musikhörens bei den Hausaufgaben und beim Einschlafen aus, wobei die Einhaltung dieser Verbote kaum kontrolliert wird. Viele Kinder wurden von ihren Eltern gefragt, ob sie ein Instrument lernen wollen, und durften sich frei dafür oder dagegen entscheiden. Was das Üben für den Instrumentalunterricht betrifft, so liegt es größtenteils in der Verantwortung der Kinder, ob und wann sie dies tun. Nur einige wenige Eltern achten auf die Einhaltung von Übzeiten, dies jedoch in sehr behutsamer Weise und ohne Druck. In vielen musikbezogenen Bereichen werden die Eltern als Helfer konsultiert, sei es beim Lernen von Instrumenten oder englischen Liedtexten, beim Erfinden von Liedern oder bei technischen Problemen mit Musikmedien. Außerdem macht es den Kindern Freude, den Eltern etwas vorzuspielen, vorzusingen oder vorzutänzen. Von Abgrenzungsbestrebungen der befragten Kinder gegenüber den Eltern kann also keine Rede sein.

Neben diesen Beispielen für Freiheit und Partnerschaftlichkeit zwischen Kindern und Eltern lassen sich andererseits aber auch Grenzen dieser Freiheit festmachen – wenngleich sie von den Kindern vielleicht nicht unmittelbar bemerkt werden. In den meisten ihrer musikbezogenen Aktivitäten sind die Kinder von der Gunst und dem Engagement ihrer Eltern abhängig. Kinder können sich nur in dem Rahmen frei entfalten, den sie von ihren Eltern zur Verfügung gestellt bekommen, und dieser Rahmen ist häufig nicht sehr weit. Es sind also weniger Verbote, die einschränkend wirken, sondern vielmehr die geringe materielle Ausstattung und die fehlenden kulturellen Traditionen in den Familien. Dass einige der befragten Kinder angeben, noch nie jemanden live musiziert gehört zu haben, dass manche Kinder nicht einmal ein Spielzeuginstrument besitzen, dass es kaum ein Lied gibt, das die Kinder von ihren Eltern kennen, dass in vielen Familien nie getanzt wird, macht es fragwürdig, von einer „Freiheit“ der Kinder im musikalischen Bereich zu sprechen. Zur Freiheit gehört nicht nur, frei entscheiden zu dürfen, sondern auch, Wahlmöglichkeiten zu besitzen.

7.2.2 Die Rolle der Gleichaltrigen

Als für die musikalische Sozialisation relevante Gleichaltrige sind in der vorliegenden Studie vor allem Geschwister und Freunde hervorgetreten. Klassenkameraden und sonstige Peers, mit denen die Kinder beispielsweise auf der Straße oder im Sportverein zu tun haben, scheinen von geringerer Bedeutung zu sein, da musikbezogene Aktivitäten hauptsächlich im häuslichen Rahmen stattfinden, zu dem nur bestimmte Kinder Zugang haben. In der Schule und im öffentlichen Bereich tauschen sich Kinder im Grundschulalter vornehmlich verbal über ihren musikalischen Geschmack aus. Dass aktuelle Studien zum Verlust der Offenohrigkeit bei Grundschulkindern einen hohen Einfluss der jeweiligen Klassengemeinschaft feststellen (Leopold 2012), stellt keinen Widerspruch zu der These dar, dass Geschwister und Freunde das höchste Gewicht bei der musikalischen Sozialisation besitzen; denn erstens sind Freunde häufig zugleich auch Klassenkameraden und zweitens stellen musikalische Präferenzen nur einen kleinen Ausschnitt des Sozialisationsergebnisses dar.

Gleichaltrige erfüllen im musikalischen Sozialisationsprozess zahlreiche Funktionen. Allem voran sind sie Partner. Die Kinder teilen mit ihren Peers beispielsweise jene eher „wilden“ musikbezogenen Aktivitäten, die sie sonst vor allem allein praktizieren, wie z. B. das Toben, Tanzen und spontane Mitsingen zu Medienmusik oder den improvisatorischen Umgang mit Musikinstrumenten. Darüber hinaus inspirieren sie sich gegenseitig zu neuen Aktivitätsformen. Musikbezogene Spiele, wie z. B. das Musikstar- oder Disko-Spiel, werden über einen längeren Zeitraum betrieben und aufwendiger gestaltet, d. h. durch weitere Elemente, wie z. B. technische Vorbereitungen, Verkleidungen und Einübung von Liedtexten und Bewegungsfolgen, ergänzt. Auch andere Tätigkeiten, wie z. B. das Erfinden und Umtexten von Liedern, werden in der Gesellschaft mit Gleichaltrigen intensiviert. Im Miteinander entwickeln die Kinder also neue Ideen und erweitern ihre musikbezogenen Kompetenzen.

Bei all diesen Aktivitäten werden unschwellig bestimmte Werte ausgetauscht, z. B. welche Art zu tanzen gut und aner kennenswert ist und welche Kriterien ein selbstgemachtes Lied erfüllen sollte. Indem die Kinder eine bestimmte Musik zum Hören mit ihren Freunden auswählen und andere Möglichkeiten verwerfen, verständigen sie sich – wenn auch häufig nonverbal – über ihre Geschmacksurteile. In den Gruppeninterviews zeigte sich zudem, dass die Kinder über gestisches oder vokales „Nachäffen“ von Interpreten oder Musikstilen signalisieren, welche Musik nicht akzeptabel ist. Die Kinder lernen dabei jedoch nicht nur, welche Musik es zu meiden gilt; gleichzeitig wird ihre Aufmerksamkeit für bestimmte, ihnen bisher fremde Inhalte geöffnet. Insbesondere ältere Geschwister scheinen die Bewusstheit für spezielle Genres zu erweitern und Interessen zu wecken.

Bei jenen Aktivitätsformen, für die besondere Fertigkeiten oder Kenntnisse nötig sind, wie z. B. beim reproduktiven Instrumentalspiel und Tanzen und beim Singen vollständiger Lieder, ist häufig ein Kind

kompetenter als das andere. Aufgrund dieses Kompetenzgefälles kommt es vor, dass Gleichaltrige weniger als gleichrangige Partner, sondern vielmehr als Zeigende und Zuschauer bzw. Lehrer und Schüler fungieren. Interessanterweise ist im Interviewmaterial häufiger vom Zuschauen und Lernen als vom Vorspielen und Lehren die Rede, was ein Hinweis darauf sein könnte, dass Tradierungserlebnisse für die empfangenden Kinder bedeutsamer sind als für die zeigenden oder lehrenden Kinder. Den jeweils unerfahreneren Kindern eröffnet sich hier die Chance, Live-Musik zu erleben, Instrumente auszuprobieren und Tanzschritte zu erlernen.

Dass Kinder Gleichaltrige als Gegner oder Konkurrenz im musikalischen Bereich erleben, deutet sich nur selten an, und wenn, dann vor allem bei Kindern, die Instrumentalunterricht erhalten. Die Leistungen der anderen Kinder aus dem Gruppenunterricht oder der Geschwister können vielmehr positiver Ansporn für das eigene Lernen sein. Der Wunsch der Kinder nach Perfektion hat weniger mit äußeren Anreizen als mit der inneren Freude am Gelingen und am eigenen Fortschritt zu tun. Bei Kindern ohne Instrumentalunterricht zeigt sich, dass sie auf musikbezogenem Gebiet vor anderen Kindern damit auftrumpfen, wer die beste Musiktechnik und die meisten CDs besitzt, am besten tanzen kann oder schon mal auf einem Konzert oder in der Disko war. Ein direktes Konkurrenzgefühl entsteht jedoch nicht, da Musik sehr vielfältige Kompetenzbereiche bietet. So führt auch das Bewusstsein, dass andere Kinder ein Instrument beherrschen und man selbst nicht, kaum zu besonderer Bewunderung, Neid oder gar zu einem eigenen Instrumentalspielwunsch, sondern lässt die Kinder vielmehr hervorheben, dass sie selbst dafür über herausragende Fähigkeiten im sportlichen oder schulischen Bereich verfügen und hierüber Anerkennung erhalten.

Insgesamt können Gleichaltrige als Katalysatoren der musikbezogenen Aktivitäten von Kindern beschrieben werden: In Gemeinschaft befruchten sich die Kinder gegenseitig mit neuen Ideen, weiten ihre Aktivitäten aus, erweitern ihre Fähigkeiten, lernen alternative Umgangsweisen mit Musik kennen, vergleichen sich mit anderen und entdecken Differenzen, zu denen sie sich positionieren. Das meiste davon geschieht handelnd und ganzheitlich, ohne viele Worte, aber mit Bezügen zum persönlichen Selbstwert, so dass davon auszugehen ist, dass die Anregungen von Gleichaltrigen ein hohes Einflusspotential besitzen.

7.2.3 Die Rolle der Medien

Innerhalb des quantitativen Auswertungsschemas wurden die Medien als Initiator von musikbezogenen Aktivitäten nicht berücksichtigt, weil davon ausgegangen wurde, dass Medien nicht von selbst der Ausgangspunkt für eine musikbezogene Aktivität sein können – denn ob und wie sie benutzt werden, liegt zunächst einmal in der Entscheidung der handelnden Personen. Sobald Medien jedoch

angeschafft und angeschaltet sind, ihnen also Raum gegeben wird, beeinflussen sie zweifelsohne die musikbezogenen Aktivitäten und Einstellungen der Kinder, vermutlich sogar weit über die konkrete Mediensituation hinaus. Dieses Einflusspotential soll hier näher beleuchtet werden.

Überblickt man die musikbezogenen Aktivitäten der Kinder, an denen Medien beteiligt sind, so zeigt sich, dass Medien in vier verschiedenen Erscheinungsformen auftauchen, und zwar

- als materielle Objekte, die sich auswählen, wünschen, kaufen oder schenken lassen,
- als Geräte und Werkzeuge mit spezifischen Funktionen und Eigenschaften, z. B. Aufnahmefunktion, Programmiermöglichkeit, Transportierbarkeit, die eine bestimmte Art des Umgangs mit Musik nahe legen,
- als Vermittler von musikbezogenen Informationen, die zur Entwicklung von Konzepten beitragen und die Aufmerksamkeit lenken sowie
- als Sender von Musik, durch die bestimmte Aktivitätsformen angeregt werden und Geschmack geformt wird.

An dieser Aufzählung wird sichtbar, dass der Einfluss der Medien auf die musikbezogenen Aktivitäten nicht allein auf der erklingenden Medienmusik beruht. Abgesehen von der erstgenannten Erscheinungsform, in der die Medien reine Objekte sind, mit denen umgegangen wird, sind mindestens zwei weitere Einflussarten denkbar: Zum einen kann ein Medium auch ohne Musik eine Botschaft haben bzw. Aufforderungscharakter besitzen. Ganz im Sinne der Phrase „The medium is the message“ (McLuhan 1964) animiert beispielsweise die Existenz eines echten Verstärkers mit Mikrofon und Aufnahmefunktion dazu, zu singen, Musikstar zu spielen und sich dabei aufzunehmen, während ein Walkman dazu anregt, unterwegs Musik zu hören. Zum anderen vermitteln die Medien zahlreiche direkte oder verschlüsselte musikbezogene Informationen, die – vom Kind verarbeitet und antizipiert – handlungsleitend sein können.

Die Grundfrage, die sich in Bezug auf die Medien stellt, ist, inwieweit sie zu Passivität verleiten oder anregend auf die musikbezogenen Aktivitäten wirken. In den Kapiteln über Medienbeteiligung (6.4) und Wahrnehmungsaktivitäten (6.5) ist bereits darauf eingegangen worden, dass mediale Höraktivitäten nicht nur passiv und beiläufig geschehen, sondern vielfach auch sehr bewusst und mit gerichteter Aufmerksamkeit praktiziert werden. Die Kinder wählen für bestimmte Situationen passende Musik aus und setzen sie gezielt zur Beeinflussung ihrer Stimmung ein. Musiksendungen im Fernsehen vermitteln Einblicke in die für Kinder sonst oft nicht zugänglichen Bereiche der Musikkultur. Ist durch Personen des realen Umfeldes erst mal ein Interesse geweckt, dann suchen sich die Kinder die für sie relevanten musikbezogenen Informationen aus dem Medienangebot heraus. Erst wenn Beziehungen zwischen dem Kind und bestimmten Sendungen entstanden sind, lassen sich die Kinder auch durch die in den Sendungen vertretenen Einstellungen leiten. Darüber hinaus wurde deutlich, dass es zahlreiche

Aktivitäten mit Medienbeteiligung gibt, die im musikalisch-praktischen Bereich liegen: Medienmusik verleitet zum Mitsingen, Tanzen und Mitmusizieren, zu Erfindungen und zu Rollenspielen, sie lehrt den Kindern neue Lieder und Texte und erweitert so ihr Repertoire. Bestimmte Mediengeräte regen zu Experimenten mit Klang an, und sogar die Anregungen pädagogischer Kassetten werden von den Kindern umgesetzt.

Bei der Betrachtung dieser zahlreichen aktivierenden Effekte darf jedoch nicht vergessen werden, dass in der vorliegenden Arbeit nur eine positive Bestandsaufnahme erfolgt ist. Fehlendes wurde nicht systematisch ermittelt, wie es beispielsweise mit Hilfe geschlossener Fragen möglich gewesen wäre. Ob ein Kind durch das Vorhandensein von Medien und ihrer Inhalte davon abgehalten wird, zu singen und zu musizieren, kann hier nur spekuliert werden. Drei hemmende Aspekte sind während der Auswertung aufgefallen:

Erstens scheinen einige vermutlich durch die Medien vermittelten Konzepte bestimmte Aktivitätsformen einzuschränken: So begründet Beverly beispielsweise ihre Entscheidung, kein Instrument lernen zu wollen, damit, dass sie Tierärztin werden möchte. Da Medien nahezu ausschließlich von professionellen Musikern berichten, lautet ihre Schlussfolgerung vermutlich, dass das Lernen eines Musikinstrumentes in erster Linie eine berufsvorbereitende Maßnahme darstellt. Ein weiteres Beispiel sind die von den Medien vermittelten Klischees von Musikstars. Einerseits aktivieren sie die Kinder zu vielen Träumen und Spielen zu diesem Thema, denn Musikstar-Sein heißt, geliebt zu werden. Andererseits beziehen sich diese Spiele überwiegend auf das Tanzen und Singen, während das Instrumentalspiel – den Medienvorbildern entsprechend – weit weniger häufig vorkommt. Darüber hinaus scheinen die meisten dieser Musikstar-Spiele auf der spielerischen Ebene zu verbleiben. Durch das Wissen über die Playback-Technik verzichten viele Kinder darauf, wirklich zu singen, und bewegen nur den Mund. Eine Teilnahme an der „echten“ Musikwelt, die viele Kinder in der poplarkulturellen Welt sehen, ist den Kindern nicht möglich, was sich auf Dauer motivationshemmend auswirken kann, wenn es keine realistischen Ziele gibt, wie z. B. Aufführungsmöglichkeiten im Rahmen von Schule.

Eine zweite Beobachtung gilt den hemmenden Bestandteilen der von vielen Kindern überwiegend gehörten Popmusik. Zwar regen diese Songs zu aktuellen Tänzen an, allerdings eignen sich die meisten nur bedingt zum Mitsingen. Die Kinder stehen zum einen vor dem Problem der fremden Sprache, das sie meist durch das Singen von Lauten oder durch die Erfindung neuer Texte kompensieren. Zum anderen sind die Stücke häufig so stark von der instrumentalen und elektronischen Begleitung abhängig, dass sie sich ohne diese nicht reproduzieren lassen. Auf diese Weise verbleibt das Singen der Kinder in der medialen Abhängigkeit.

Drittens lassen sich einige Befunde zu Aktivitäten, die nur aufgrund bestimmter Medienausstattung möglich waren, umkehren zu dem Schluss, dass das Fehlen dieser Medienausstattung diese Aktivitäten verhindert. Dies gilt beispielsweise für das Aufnehmen der eigenen musikalischen Äußerungen, insbesondere aber auch für den gezielten Einsatz verschiedenartiger Musik für bestimmte Zwecke. Eine stilistisch einseitige Ausstattung hemmt die Vielfalt des Umgangs mit Musik.

7.2.4 Die Rolle sonstiger musikbezogener Ausstattung

Ein Ergebnis der qualitativen Auswertung ist, dass Kinder in ihren selbstinitiierten Aktivitäten sehr gern auf Materialien zurückgreifen, in denen sie schriftliche, bildliche oder auditive Anregungen und Anweisungen für ihr Tun erhalten. Die Kinder singen aus dem Liederheft, das zur Kinderliederkassette gehört, sie lassen sich durch Tanz-Anweisungen auf CD-Covern inspirieren, und sie bringen sich das Xylophon- oder Klavierspiel mit Hilfe von Lehrmaterialien bei. Es zeigt sich in diesen Aktivitäten der intensive Wunsch, etwas „richtig“ machen zu wollen.

Sind Musikinstrumente vorhanden, so werden sie von den Kindern zumindest gelegentlich zum Spielen genutzt. Die Intensität der Auseinandersetzung scheint dabei von der Qualität der Instrumente, ihrer unkomplizierten Zugänglichkeit und dem Vorhandensein von Lehrmaterialien und vermittelnden Personen abhängig zu sein.

Die Tatsache, dass Kinder diese Gegenstände so intensiv nutzen, zeigt erneut die Dringlichkeit einer guten Ausstattung von Kinderzimmern, wenn ein Kind vielfältig mit Musik umgehen soll.

7.2.5 Die Rolle der Schule

Schule kann insbesondere dann bedeutsam für die musikalische Sozialisation sein, wenn Musikunterricht stattfindet oder engagierte Lehrer auf andere Weise Musik in den Schulalltag integrieren. Zwar mag es sein, dass die in der Schule allgemein vermittelten Normen der klaren Unterscheidung von „Richtig“ und „Falsch“ und der Leistungsorientierung sich auch negativ auf musikbezogene Aktivitäten auswirken können (vgl. Oerter 1995); sichtbar geworden ist ein solcher Transfer in den vorliegenden Daten aber nicht.

Die Besonderheit der Schule besteht darin, dass sie musikbezogene Erfahrungen vermittelt, die sich – je nach Elternhaus der Kinder – stark von dem unterscheiden, was die Kinder zu Hause erleben: Die Kinder können hier gemeinsam Musik machen, sie erfahren sich als Sänger in einer großen Gruppe, sie eignen sich ein von Medien unabhängiges Liedrepertoire an, sie lernen eine andere Art zu tanzen kennen, und sie machen erste Erfahrungen mit Aufführungen vor Publikum. Außerdem organisiert die

Schule gelegentlich Besuche in Musiktheatern. Mitunter stehen die musikalischen Erfahrungsfelder der Schule und des privaten Umfeldes unverbunden nebeneinander.

Zusätzlich vermittelt sich den Kindern in der Schule, welche musikbezogenen Aktivitätsformen von den Lehrern als kulturell wertvoll angesehen werden und welche nicht. So werden etwa das Instrumentalspiel nach Noten, das exakt gleichzeitige Ausführen von Tanzschritten, das auswendige und saubere Singen ohne Textfehler und bestimmte Arten von Liedern und Musikstücken besonders geschätzt. Nur wenige Lehrer vermitteln, dass auch freies Tanzen und Phantasieren zu Musik einen Wert besitzen. So gut wie gar nicht scheinen die Kinder in der Schule zu erfahren, dass musikalische Tätigkeiten eine Möglichkeit darstellen, den eigenen Gefühlen Ausdruck zu verleihen.

Eine Frage, die sich Musiklehrer häufig stellen, ist, inwieweit sich die schulischen Erfahrungen auch auf den privaten Umgang mit Musik auswirken. Hierzu konnten in dem vorliegenden Material einige sehr positive Beobachtungen gemacht werden:

Erstens liefert der Musikunterricht häufig das Repertoire für das selbstinitiierte und das familiäre Singen. Insbesondere in medienfreien Situationen und wenn die Eltern die schulischen Lieder ebenfalls kennen, z. B. weil es sich um bekannte Volkslieder handelt, ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass sie in privaten Situationen aufgegriffen werden.

Zweitens lassen sich die Kinder durch den Musikunterricht zu manchen speziellen Umgangsweisen mit Musik inspirieren: sei es zu musikbasierten Phantasie Reisen mit anschließender Beschreibung der inneren Bilder, zum Umtexten von Liedern oder zum Nachspielen von Musikstücken auf dem heimischen Xylophon. Allerdings ist die Umsetzung der in der Schule gewonnenen Ideen stark davon abhängig, inwieweit zu Hause die materiellen Möglichkeiten zur Weiterführung bestehen.

Drittens scheint die Schule die Wahrnehmung der Kinder zu lenken. Dabei sind es weniger die analytischen Hörübungen, die die Kinder im Alltag weiterführen, als vielmehr die im Unterricht gemachten Erfahrungen, die bei den Kindern eine erhöhte Aufmerksamkeit für ihre Umwelt entstehen lassen. Einmal selbst gesungene Lieder werden anders gehört, wenn sie im Radio gesendet werden. Der in einem Fernseh-Western gezeigte Square-Dance wird mit großem Interesse verfolgt, nachdem die Kinder selbst einen amerikanischen Tunneltanz gelernt haben. Ohnehin scheinen sich Kinder sehr darüber zu freuen, Parallelen zwischen Medienerfahrungen und Schulerfahrungen zu entdecken.

7.2.6 Die Rolle musikpädagogischer Einrichtungen

Für die musikpädagogischen Bildungseinrichtungen bestätigt sich in der qualitativen Betrachtung, was sich in der quantitativen Auswertung bereits gezeigt hat: Ihr Einfluss besteht darin, die musikalischen

Fähigkeiten der Kinder zu verbessern, nicht jedoch, den Kindern zu einem umfangreicheren und vielfältigeren Umgang mit Musik zu verhelfen. Kinder, die Instrumentalunterricht erhalten oder in einen Chor gehen, werden mit einer spezifischen Form musikbezogener Aktivität vertraut gemacht, nämlich mit dem reproduktiven Musizieren oder Singen vollständiger Stücke und Lieder. Ein weiteres Ziel besteht in der Verbesserung der Hörfähigkeiten, allerdings meist nur bezogen auf das Erkennen von Spiel- oder Singfehlern. Keines der sechs befragten Kinder, die über Erfahrungen mit Chor und Instrumentalunterricht verfügen, berichtet darüber hinaus von weiteren musikalischen Aktivitätsformen, die in ihrem Unterricht vorkommen.

Allerdings darf nicht übersehen werden, dass die Kinder im Zusammenhang mit dem Instrumentalunterricht zahlreiche Rahmenerfahrungen sammeln: Sie setzen sich mit der Frage auseinander, welches Instrument für sie das Richtige ist; sie bekommen mit, wie man Instrumentalunterricht organisiert und dass er sehr teuer ist; sie entwickeln eine Aufmerksamkeit für die detaillierten Unterschiede zwischen Instrumenten derselben Sorte; sie werden Besucher von Musikalienhandlungen; sie bekommen von ihrer Umwelt Meinungen zum Instrumentalspiel und zu Musikalität vermittelt; sie sammeln Auftrittserfahrungen und vieles andere mehr. Instrumentalunterricht zu bekommen befördert die Kinder in einen Status, in dem sich ihnen nach und nach das ganze Spektrum der Instrumentalspiel-Kultur offenbart. Sie lernen intensiver als andere Kinder auch die unangenehme Seite des Instrumentalspiels kennen: Das regelmäßige Üben oder die Rechtfertigungen wegen des Nicht-Übens werden zum ständigen Begleiter. Hierüber ergeben sich zahlreiche Gesprächsanlässe und gelegentliche gemeinsame Übe-Aktivitäten mit den Eltern. Sind die Kinder bereits etwas fortgeschritten, so steht ihr Musizieren gelegentlich im Mittelpunkt des Interesses von Freunden, Eltern, Verwandten, Lehrern und Klassenkameraden, denen die Kinder etwas vorspielen.

Eine wichtige Frage an das qualitative Material ist, ob sich über diese direkt mit dem Instrumentalunterricht zusammenhängenden Aktivitäten hinaus noch weitere Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne Instrumentalunterricht gezeigt haben. Feststellbar ist vor allem, dass viele Aktivitäten in einer anderen, meist höheren Qualität stattfinden: Instrumentalschüler haben beispielsweise ein Konzept von „Lieder selbst ausdenken“ entwickelt, das die schriftliche Notation der Erfindungen beinhaltet. Einfach nur einen Liedtext zu „veralbern“, zählt für sie nicht dazu. Beim Üben geht es ihnen darum, die vorgegebenen Noten und Fingersätze richtig nachzuvollziehen. Ungeschulte Kinder sind dagegen froh, wenn ihre nach dem Gehör „herausgetüftelte“ einstimmige Melodie erkennbar wird. Außerdem scheint die Frustrationstoleranz der Instrumentalschüler beim Üben etwas größer zu sein, da sie schon mehrfach die Erfahrung gemacht haben, dass man Schwierigkeiten durch wiederholtes Probieren meistern kann.

Für die Bereiche Tanzen, Musikhören und Umgang mit Medien scheint es dagegen kaum Einfluss durch den Instrumentalunterricht zu geben. Im Material gibt es kein einziges Beispiel, in dem die Kinder von einem Transfer der Unterrichtserfahrungen auf andere musikbezogene Bereiche berichten. Ein differenzierteres Tanzen oder eine spezifischere Musikauswahl ist nicht auffällig geworden. Inwieweit sich die Kinder für popularkulturelle Strömungen interessieren oder sich allein in der Sphäre des Instrumentalspiels zu Hause fühlen, ist vielmehr von den in ihrem Elternhaus vorherrschenden Normen abhängig.

7.2.7 Selbstsozialisation

Dass die Kinder selbst einen wesentlichen Beitrag zu ihrer eigenen musikalischen Sozialisation leisten, wurde im hier ausgewerteten Material an vielen Stellen deutlich. Kinder werden nicht nur einfach durch ihre Umwelt geformt, sondern sind kognitiv, emotional und handelnd am eigenen Sozialisationsprozess beteiligt. Schon allein die große Anzahl der alleininitiierten Aktivitäten zeigt, dass es keinesfalls immer einen direkten Impuls von außen braucht, ehe die Kinder sich musikbezogen betätigen. Doch in welcher Weise beeinflussen Kinder durch ihr eigenes Tun ihre zukünftige musikalische Erfahrungswelt und damit ihre musikbezogenen Kompetenzen und ihr Hineinwachsen in die Musikkultur?

Zuallererst sind hier die Rahmenaktivitäten zu nennen. An ihnen zeigt sich, dass Kinder auf vielfältige Weise für ihre musikbezogenen Aktivitäten Verantwortung übernehmen und Sorge tragen (vgl. Kapitel 6.3).

Ein weiterer Bereich der Selbstsozialisation sind die selbstorganisierten autodidaktischen oder gemeinsam mit anderen Kindern vollzogenen musikalisch-praktischen Lernprozesse. Die Kinder versuchen, sich Liedtexte und Melodien für das Singen anzueignen, bestimmte Stücke auf ihren Musikinstrumenten zu realisieren und Tanzschritte zu erlernen. Dabei greifen sie eigenständig die Anregungen auf, die sie in ihrer Umwelt erhalten – seien es erinnerte Anregungen anderer Kinder oder Erwachsener oder die Anleitungen, die sie in Medien und Lehrmaterialien vorfinden.

Ein dritter Bereich liegt in der kognitiven Verarbeitung musikbezogener Erfahrungen bzw. der Bildung von Einstellungen und Konzepten. Obwohl diese Prozesse im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht ausführlich ausgewertet wurden, ist anzunehmen, dass der Einfluss der Medien, der Familie, der Gleichaltrigen usw. auf der Zwischenvariable der Einstellungen und Konzepte beruht: Die Umwelt gibt Informationen, das Kind nimmt sie deutend auf, verarbeitet sie zu Konzepten und orientiert sich an ihnen in seinen Handlungen. In welcher Weise diese Verarbeitung stattfindet und zu welchen Schlüssen die Kinder dabei gelangen, unterliegt größtenteils individuellen Eigenschaften des Kindes, wie z. B. seinem Alter, seinen spezifischen Bedürfnissen und den zuvor angeeigneten Werten und Idealen. So

kann beispielsweise der Wunsch, nicht mehr als Kind betrachtet zu werden, eine erhöhte Aufmerksamkeit für Altersunterschiede musikbezogenen Verhaltens und die Bildung von klaren Alterskonzepten hervorrufen, was dazu führt, dass sich die Kinder von Kindertänzen, Gute-Nacht-Liedern, Musik von den Schlümpfen oder einem Auftritt bei der Mini-Playback-Show distanzieren und sich lieber eine Bravo-CD wünschen und Hiphop-Tanzschritte lernen.

Bei all den Möglichkeiten, die Kinder zur selbstgesteuerten Entfaltung ihrer musikbezogenen Wünsche zur Verfügung stehen, darf aber nicht vergessen werden, dass sich all diese Aktivitäten nur innerhalb des Rahmens bewegen, den die Kinder von ihrer Umwelt zugebilligt bekommen. Eine vollkommen freie Bewegung innerhalb der Musikkultur, wie es Jugendlichen ab einem bestimmten Alter zugetraut wird, ist Kindern nicht möglich. Trotz Selbstsozialisation haftet daher eine große Verantwortung an Eltern und Erziehungspersonen und der Gesellschaft insgesamt.

8. Zusammenfassung, Diskussion und Ausblick

Wie im Untertitel dieser Arbeit versprochen, wird abschließend der Versuch gemacht, die vielen detaillierten Erkenntnisse zu einigen übergreifenden Hypothesen zu bündeln und diese zu diskutieren (Kapitel 8.2). Den Einstieg bildet eine allgemeine kritische Reflexion der Stärken und Schwächen der vorliegenden Studie (Kapitel 8.1). Abschließend gebe ich Hinweise auf pädagogische Konsequenzen und mögliche zukünftige Forschungsperspektiven (Kapitel 8.3).

8.1 Allgemeine Reflexion

Zuallererst ist festzuhalten, dass mit dem gewählten Thema der selbstinitiierten musikbezogenen Aktivitäten von Kindern ein weitgehend unbeachtetes Forschungsfeld innerhalb der deutschsprachigen musikwissenschaftlichen Forschung in den Blick genommen wurde. Obwohl die Anfänge dieser Arbeit bereits Ende der 90er Jahren liegen, hat sich an der geringen Beachtung bis heute wenig geändert, wie Alexandra Kertz-Welzel in einem Aufsatz über die „Musical Needs“ von Kindern und Jugendlichen in Deutschland im „Oxford Handbook of Children’s Musical Cultures“ (2013) herausstellt: Die musikalische Lebenswelt von Kindern und die Art, wie sie ihr inneres und äußeres Leben mit Musik gestalten, werde in der musikpädagogischen Forschung und Praxis in Deutschland viel zu wenig wichtig genommen, weil sich Musikunterricht in Deutschland noch immer den Traditionen von Bildung und Didaktik verpflichtet fühle, deren Hauptinteresse auf der Anleitung und Kultivierung von Schülern liege (Kertz-Welzel 2013). Insofern leistet die vorliegende Arbeit geradezu Pionierarbeit, um daran etwas ändern zu können.

Die gewählte methodische Vorgehensweise der Verwendung von Kinderinterviews hat sich bewährt. Meines Wissens ist es das erste Mal in der deutschsprachigen musikwissenschaftlichen Forschung, dass Kinder so ausführlich selbst zu Wort kamen. Einzig Magnus Gaul hat mittlerweile ein vergleichbares Vorhaben realisiert, bei dem er 64 Interviews mit 10- und 11-Jährigen führte, allerdings mit Fokus auf den schulischen Musikunterricht und mit vergleichsweise knapper Auswertung und Darstellung (Gaul 2009).

Das Ziel einer allumfassenden lebensnahen Bestandsaufnahme von musikbezogenen Aktivitäten von Kindern im Grundschulalter konnte so erreicht werden. Es ist eine überraschend große Anzahl und Vielfalt sichtbar geworden, die den Ertrag aktueller Beobachtungsstudien von selbstinitiiertem „Musical Play“ (z. B. Marsh/Young 2006 und Marsh 2008) zumindest in ihrer perspektivischen Weite überschreitet, da verschiedene Orte und Sozialzusammenhänge einbezogen wurden.

Ein mit der Weite einhergehender Nachteil besteht zugegebenermaßen in der teilweise fehlenden Tiefe der Erkenntnisse, die manchmal nicht über das hinausgehen, was andere qualitative Untersuchungen bereits als relevant entdeckt haben (vgl. Kapitel 2.4). Eine Konzentration auf einzelne Aktivitätsbereiche und Aktivitätsmodi, so z. B. nur das Singen oder nur das Musikerfinden, oder auf einzelne Sozialzusammenhänge, z. B. nur das, was Kinder allein ohne Gleichaltrige tun, hätte den Ertrag der Arbeit sicher stärker konkretisiert – und nebenbei bereits in der Erhebungsphase und bei der Feststellung des Forschungsstandes wesentliche Vereinfachung gebracht. Im Grunde liefert schon allein die Literaturstudie genug Stoff für eine Dissertation, wie die 2004 von Renate Beckers vorgelegte Arbeit mit dem Titel „Die musikalische Lebenswelt 4- bis 10-jähriger Kinder“ beweist (Beckers 2004).

Zugleich hat die weite Perspektive aber auch Vorteile. Nur durch sie wurden die vier wichtigsten Erkenntnisse dieser Arbeit zutage gefördert, die in den folgenden Kapiteln noch näher erläutert werden:

1. die Entdeckung der Rahmenaktivitäten, jener Kulturtechniken also, die gezielte musikalische Aktivitäten erst ermöglichen und modifizieren (Kapitel 8.2.1)
2. die Erkenntnis, dass musikbezogene Aktivitäten zahlreiche Funktionen erfüllen und häufig auch Bewältigungsstrategien für reifungsbedingte und lebensweltliche Herausforderungen darstellen (Kapitel 8.2.2)
3. die Erkenntnis, dass Kinder in verschiedenen sozialen Konstellationen und Lebensräumen auf sehr unterschiedliche Weise musikalisch aktiv sind und worin diese Unterschiede bestehen (Kapitel 8.2.3)
4. Erkenntnisse über konkrete Bedingungen, die musikbezogene Aktivitäten fördern oder eingrenzen (Kapitel 8.2.4)

Die speziell für diese Arbeit entwickelte Methodik der Verbindung von qualitativer und quantitativer Auswertungstechnik hat insbesondere drittgenannte Erkenntnis durch Zahlenwerte untermauert, was einen großen Gewinn darstellt (z. B. Bullerjahn 2010). Auch zahlreiche weitere Befunde, wie z. B. jene zum Mediengebrauch, wurden erst durch die quantitative Auswertungsstrategie sichtbar. Die Rätsel, die die Zahlenwerte teilweise aufgaben, konnten im Gegenzug häufig durch die qualitative Datenanalyse gelöst werden – eine hilfreiche Symbiose also.

Doch bei aller Freude über „handfeste Zahlen“ sind diese doch auch mit einigen Vorbehalten zu betrachten. Zwar haben wir 1253 Aktivitäten identifiziert, aber diese bilden lediglich die Erfahrungen von 20 verschiedenen Kindern ab. Die schulischen Erfahrungen stammen sogar nur aus dem Kontext von fünf Schulen.

Ein weiterer kritischer Punkt, der vermutlich allen qualitativen Bestandsaufnahmen zu Eigen ist, besteht darin, dass lediglich Aktivitäten, die tatsächlich stattgefunden haben, ausgewertet werden konnten. Als

Antwort auf geschlossene Fragen und in Abgleich mit den Erwartungen der Forschenden zeigte sich in den Interviews jedoch nicht selten das Fehlen bestimmter Aktivitäten und Erfahrungen. Dies kommt in der hier gewählten Darstellung zu kurz.

Etwas heikel ist zudem, wie bereits mehrfach erwähnt, dass die Häufigkeit der Nennung einzelner Aktivitätsformen natürlich nicht die tatsächliche Erlebnis-Häufigkeit wiedergibt. Das aktive Bild der Kinder muss daher mit Vorsicht betrachtet werden. Mit der Studie wurde aller Wahrscheinlichkeit nach vielmehr erfasst, was den Kindern an musikbezogenen Aktivitäten bedeutsam ist.

Ein weiterer kritischer Punkt soll nicht unerwähnt bleiben: Die Datenerhebung liegt bei Abschluss der Arbeit zwölf Jahre zurück. Inzwischen hat sich vieles verändert. Die Medientechnik ist weiter fortgeschritten, Computer und Internet, Smartphones und Sing-A-Long-Player, verschiedenartige Musiksoftware, MP3-Dateien und Online-Portale wie Youtube bieten neue Möglichkeiten. Neue Formate musikbezogener Fernsehsendungen, z. B. Casting-Shows wie der „European Song Contest“ und „Deutschland sucht den Superstar“, sind populär geworden. Der Musikunterricht an Schulen wurde trotz gegenteiliger Anstrengungen zahlreicher Initiativen vielerorts noch weiter gekürzt. Im Gegenzug werden die Kooperationen zwischen Schulen und Musikschulen zunehmend ausgebaut, wie z. B. mit dem Programm „Jedem Kind ein Instrument“ (vgl. Greuel/Kranefeld/Szczepaniak 2010). Das Thema „Musikerfinden“ erhält inzwischen stärkere Aufmerksamkeit von musikpädagogischer Seite (vgl. Vandr /Lang 2011 und die Internetseite www.musikerfinden.de), ebenso ist das Thema „Tanz in Schulen“ mehr ins Blickfeld gerückt (2007 wurde der Bundesverband Tanz in Schulen e.V. gegründet, siehe www.bv-tanzinschulen.de).

Sind die erhobenen Daten damit veraltet? Handelt es sich um ein bereits historisches Bild, das hier gezeichnet wird?

Meine Vermutung aus der Kenntnis der erhobenen Daten heraus ist, dass das Musikverhalten der Kinder einerseits durchaus medial vermittelten Moden unterliegt, die sich kurzfristig vor allem auf die Inhalte der gewählten Musik, auf musikalische Spiele sowie auf einzelne musikbezogene Konzepte auswirken, die mittelfristig handlungsleitend sein können. Auch ermöglichen neue mediale Techniken neue Umgangsformen – und fordern diese. Die aktuellen Entwicklungen zum Medienumgang von 6- bis 13-jährigen Kindern werden seit 1999 mit der jährlich durchgeführten KIM-Studie verfolgt. Laut dieser nutzt beispielsweise inzwischen jedes zweite Kind einen MP3-Player zum regelmäßigen Musikhören (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2011).

Andererseits scheint es auf der Ebene der Bedeutung von Musik so etwas zu geben wie ein konsistentes Fundament. Hören, Singen, Tanzen und Musizieren stellen per se bestimmte Möglichkeiten dar, die von Grundschulern in bestimmter Weise aufgegriffen werden, meist abhängig

von ihren subjektiven Bedürfnissen. Veränderte Lebensbedingungen und Anregungen wirken dabei wie eine Art Filter. Die Ausprägungen und Schwerpunkte mögen sich ändern, die Vielfalt jedoch nicht.

Auch die Sozialisationsforschung ist in der Zwischenzeit weiter fortgeschritten. Die vorliegende Studie wurde konzipiert als ein Versuch, die aktive Rolle des Kindes im musikalischen Sozialisationsprozess näher zu beleuchten, was mit den Leitkonzepten „Kultur der Kinder“ und „Selbstsozialisation“ verknüpft wurde. In den letzten Jahren ist es jedoch still um das Selbstsozialisationskonzept geworden. Sowohl innerhalb der allgemeinen soziologischen als auch in der musiksoziologischen Debatte wurden die Schwächen dieses Paradigmas ausführlich dargelegt (Bauer 2002, Neuhoﬀ/Weber-Krüger 2007). Kritisiert wurde beispielsweise, dass es sich um eine vereinfachende Radikalisierung der Autonomiethese handle und eher ein „Interpretationsschema“ (Neuhoﬀ/Weber-Krüger 2007, S. 33) als eine empirisch überprüfbare Theorie darstelle. Besonders wichtig finde ich die von Renate Müller vorgetragene Differenzierung, dass Selbstsozialisation durchaus auch negative Entwicklungen mit sich bringen kann und sie daher keineswegs bedeute, dass sich mit der aktiven Beteiligung der Subjekte am Sozialisationsprozess automatisch alles zum Positiven wende (Müller/Glogner/Rhein/Heim 2007, S. 13). Selbstinitiierte Aktivitäten können daher nicht per se zur Beruhigung kulturpessimistischer Befürchtungen angeführt werden; es muss vielmehr genau hingeschaut werden, zu welchen konkreten Ergebnissen diese Prozesse führen und inwieweit diese erwünscht sind.

8.2 Die wichtigsten Ergebnisse

Den folgenden Kapitel 8.2.1 bis 8.2.4 sind jeweils die grundlegenden gewonnenen Hypothesen zusammenfassend vorangestellt. Im anschließenden Text werden sie näher erläutert.

8.2.1 Musikbezogene Rahmenaktivitäten von Kindern

Hypothesen:

- Kinder sind in verschiedener Weise musikbezogen aktiv – sogar ohne dass Wahrnehmung von Musik, Singen, Tanzen oder Musizieren stattfindet. Es handelt sich bei diesen Aktivitäten im Wesentlichen um vorbereitende, nachbereitende, reflexive und dokumentierende Tätigkeiten im Zusammenhang mit Musik.
- Die wichtigsten Formen solcher Rahmenaktivitäten der Kinder sind das Sich-Informieren und Reden über Musik, das Sorgen für musikbezogene Materialien, das Herstellen und Aufsuchen musikbezogener Situationen und die Dokumentation musikalischer Praxis.
- Rahmenaktivitäten sind ein wichtiger Gradmesser dafür, was Kindern in Bezug auf Musik bedeutsam ist. Insbesondere verweisen sie auf den großen Wunsch der Kinder, die Rolle von Musik in unserer Kultur zu begreifen und selbst ein Teil von ihr zu werden.
- Rahmenaktivitäten stellen entscheidende musikbezogene Kulturtechniken dar, in denen Kinder unterschiedliche Kompetenzen besitzen.
- Rahmenaktivitäten finden nahezu ausschließlich im privaten Kontext, also außerhalb von Bildungseinrichtungen, statt.

Die Entdeckung der hier als Rahmenaktivitäten bezeichneten Aktivitäten geschah eher zufällig beim Paraphrasieren der musikbezogenen Aktivitäten, da keine schlüssige Zuordnung zu anderen Kategorien möglich war. Wie bereits Patricia Campbell feststellt (1998, p. 187), existiert ein starker Zusammenhang dieser weiten Perspektive auf musikbezogene Aktivitäten zum Konzept des „Musicking“ nach Christopher Small: In seinem Buch mit dem gleichnamigen Titel (1998) betont der Musiksoziologe, dass Musik kein Objekt (Nomen), sondern ein Prozess bzw. eine Aktion (Verb) sei. So stelle beispielsweise eine musikalische Aufführung eine gemeinschaftliche Handlung dar, an der weit mehr als nur die Musiker beteiligt seien, da zahlreiche handelnde und intermediale Aspekte zur Realisation nötig sind:

„To music is to take part, in any capacity, in a musical performance, whether by performing, by listening, by rehearsing or practicing, by providing material for performance (what is called composing), or by dancing. We might at times even extend its meaning to what the person is doing who takes the tickets at the door or the hefty

men who shift the piano and the drums or the roadies who set up the instruments and carry out the sound checks or the cleaners who clean up after everyone else has gone. They, too, are all contributing to the nature of the event that is a musical performance.“
(Small 1998, p. 8)

Nimmt man diesen musikethnologischen Begriff ernst, erweitert sich die Perspektive auf vielfältigste Formen musikbezogener Aktivität, getragen von Menschen, die jeweils ihren Beitrag zur Musikkultur leisten. Das Bild eines passiven Musikhörenden ist nicht mehr haltbar.

Für die Kinder scheinen die Rahmenaktivitäten sehr berichtenswert zu sein. Sie sind noch dabei, in unsere Kultur hineinzuwachsen, daher sind für sie viele Prozesse und Zusammenhänge neu und alles andere als selbstverständlich. Sie interessieren sich für das Funktionieren von Kultur und Gesellschaft insgesamt, nicht zuletzt, weil sie sich selbst in ihr verorten und ihren Beitrag leisten wollen. In ihren Berichten über Rahmenaktivitäten erwähnten die Kinder insbesondere Bereiche, die ihnen – aufgrund von Gesprächen, Beobachtungen und Medienerfahrungen – wichtig erscheinen, aber nur bedingt zugänglich sind, wie z. B. Party und Disko, Konzertbesuche, Instrumentalunterricht, Bühnen- und Medienauftritte, Musikproduktion und Medientechnik. All diese Bereiche werden auf unterschiedliche Weise erforscht und erprobt, wobei der Übergang zur „echten Teilnahme“, die die Kinder mit gewissem Stolz erfüllt, fließend ist (z. B. Party erforschen – Party spielen – Kinder-Party vorbereiten – an Kinder-Party teilnehmen). Sehr anschaulich werden hieran die Prozesse von „Aneignung“ und „Vergegenständlichung“ sichtbar, die grundlegende Handlungskomponenten für das Hineinwachsen in die Gesellschaft darstellen (vgl. Oerter 1999, S. 300).

Die Rahmenaktivitäten zeigen, dass die Kinder sich aktiv um die Realisation ihrer musikalischen und musikbezogenen Bedürfnisse kümmern. Je mehr sich die Kinder über Musik informieren, je genauer sie wissen, wie sie an CDs, Songs, Musikinstrumente, Noten, Musiktechnik usw. herankommen, je besser sie sich mit der Organisation von Konzerten, Konzertbesuchen und Instrumentalunterricht auskennen, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, sich die eigenen musikbezogenen Wünsche und Bedürfnisse erfüllen zu können. Die Kompetenzen, die hinter den Rahmenaktivitäten liegen, können als konkrete Voraussetzungen zur Selbstsozialisation verstanden werden.

Rahmenaktivitäten stellen also wichtige Kulturtechniken dar. Auffallend ist, dass die Kinder nahezu ausschließlich aus dem privaten Umfeld von ihnen berichten und sie so gut wie gar nicht in institutionellen Zusammenhängen stattfinden zu scheinen. Mögliche Gründe dafür wurden in Kapitel 6.3.2.2 erläutert. Fest steht, dass Kinder sich diese Techniken offenbar weitestgehend unabhängig von musikpädagogischer Anleitung aneignen. Möglicherweise sind sie Teil dessen, was der französische Soziologe Pierre Bourdieu mit dem Begriff „kulturelles Kapital“ (Bourdieu 1982 und 1983) bezeichnete und was er für die Weitergabe sozialer Ungleichheit verantwortlich machte. Je nach Umfeld sind den

Kindern unterschiedliche Informationsquellen, Gesprächspartner und Teilnahmekanäle verfügbar, mit deren Hilfe sie sich ihre Konzepte von Welt bilden. Es sollte überprüft werden, inwieweit die Musikpädagogik die entsprechenden musikbezogenen Kompetenzen der Kinder im Blick hat und sie quasi als „Hilfe zur Selbsthilfe“ fördern könnte.

8.2.2 Bedeutung und Funktionen von Musik für Kinder

Hypothesen:

- Musik ist ein Aktivitätsfeld unter vielen im Leben von Kindern. Für jedes Kind spielt Musik jedoch eine Rolle – und zwar meist eine positiv besetzte.
- Kinder besitzen meist ein oder zwei inhaltliche Haupt-Anknüpfungspunkte an die Musik, also eine Perspektive, von der aus sich ihnen das Feld der Musik erschließt, und ein Feld, in dem sie sich musikalisch kompetent fühlen.
- Kinder schätzen Musik aufgrund ihrer psychosozialen Funktionen und nutzen sie auf unterschiedliche Weise als Mittel zur individuellen Lebensbewältigung.
- Die Funktionen sind je nach Aktivitätsbereich und Sozialzusammenhang verschieden.
- Ein und dieselbe musikbezogene Aktivität kann unterschiedliche Funktionen erfüllen.
- Zur Erschließung mancher Funktionen genügen bruchstückhafte Kenntnisse und Fähigkeiten, für andere sind bestimmte Kompetenzen erforderlich.

Da der Begriff „Bedeutung“ laut Duden für unterschiedliche Sachverhalte steht, umfasst die Frage nach der „Bedeutung von Musik für Kinder“ genau genommen drei Fragen:

1. Welche begrifflichen Vorstellungen verbinden Kinder mit dem Wort „Musik“?
2. Welche Wichtigkeit hat Musik für Kinder? Welche Rolle spielt sie im Vergleich zu anderen Lebensbereichen?
3. Worin besteht der Sinn von Musik für Kinder? Welche Funktionen und Bedürfnisse erfüllt sie? Inwieweit liegt der Sinn von Musik in der Musik selbst?

Die erste Frage hat Katja Schilter mit der Analyse der im Rahmen des Forschungsprojekts entstandenen Kinderaufsätze beantwortet (Schilter 2001). Sie betont die hohe Perspektivenanzahl auf Musik pro Aufsatz (Mittelwert = 5), die auf eine gelungene Begriffsbildung bei den Kindern hinweist (vgl. auch Kapitel 4.2.3.1).

Zur Beantwortung der zweiten Frage lassen sich aus derselben Untersuchung die positiven Bewertungen der Musik zitieren, wie z. B. „Musik finde ich echt toll“ und „Musik ist sehr wichtig“ (S. 53). Die Kinder beschreiben Musik durchweg als etwas Schönes, Wichtiges und Interessantes.

Die aus den Interviews ermittelten Kinderporträts zeigen ein Bild von Kindern, die zeitlich und strukturell in zahlreiche Zusammenhänge eingebunden sind, von denen die Musik lediglich einer ist. Schule und Alltag, Sport und Spiel, Interessen und Hobbys, Mediennutzung, religiöse Aktivitäten, gesundheitsfördernde Maßnahmen, Urlaube und Verwandtschaftsbesuche, Geschwister und Freundschaftsbeziehungen usw. nehmen Zeit und Aufmerksamkeit der Kinder in Anspruch und sind ebenfalls mit emotionaler Bedeutsamkeit belegt. Dies gilt sowohl für die nicht-musizierenden als auch für die musizierenden Kinder; denn in anregungsreichen Elternhäusern erhalten die Kinder vielseitige Angebote, so dass auch hier der Musik nur in seltenen Fällen eine herausragende Stellung zukommt.

Trotz der zahlreichen anderen Aspekte in der Erfahrungswelt der Kinder ist festzustellen, dass Musik selbstverständlicher und positiv besetzter Bestandteil des Lebens aller befragten Grundschüler ist. Einzig bei Kindern, die frühe Frustrationen im Umgang mit Musikinstrumenten erfahren haben (bei Abbruch von Instrumentalunterricht oder bei flüchtigen Musizierungsversuchen auf fremden Instrumenten), zeigt sich in Bezug auf das praktische Musizieren und das musikalische Selbstvertrauen eine Eintrübung, die jedoch auf das Instrumentalspiel beschränkt bleibt.

In ihrer Beziehung zu Musik stehen für die Kinder meist ein oder zwei Haupt-Anknüpfungspunkte im Mittelpunkt. Bei den befragten Kindern haben sich folgende sieben als relevant erwiesen – und möglicherweise sind dies generell die für Kinder wichtigsten Bereiche der Musik:

- Aktuelle Musik, Fansein
- Musiktechnik
- Tanzen zu Musik
- Freies Spielen mit Instrumenten und Klängen
- Gemeinsames Singen/Musizieren im privaten Umfeld
- Chorsingen/Instrumentalunterricht
- Musikalische Aufführungen

Jeder der Haupt-Anknüpfungspunkte lässt bei den Kindern das Gefühl entstehen, eine besondere Expertise in Sachen Musik zu besitzen.

Die dritte der genannten Fragen ist am schwierigsten zu beantworten. Welchen Sinn macht es für die Kinder, musikalisch aktiv zu sein? Bei allen Kindern fiel auf, dass sie Musik aufgrund ihrer Funktionen schätzen. Zum einen sind ihnen jene Funktionen bedeutsam, die direkt und situativ mit dem hörenden Musikerleben verknüpft sind, wie z. B. die Verwendung von Musik zur Beeinflussung von Stimmungen und Gefühlen, zur akustischen Abgrenzung, zum Träumen und zum Ausagieren von guter Laune und Lebendigkeit (zu ähnlichen Schlüssen kommen Beckers/Beckers 1993 und Campbell 1998). Zum anderen bietet das Feld der Musik den Kindern aber auch Anknüpfungspunkte, Anregungen und Experimentierfelder für allgemeine Entwicklungsthemen und für die individuelle Lebensbewältigung.

Anhand der Kinderporträts konnte gezeigt werden, dass die Kinder die Musik jeweils in der Weise verwenden, wie es angesichts ihrer aktuellen lebensweltlichen Herausforderungen und ihrer häufig davon abhängigen, aber auch durch Reifung bedingten psychosozialen Entwicklungsaufgaben und Bedürfnisse sinnvoll ist (vgl. Kapitel 5.4). Die gefundenen Funktionen lassen sich leicht mit den drei grundlegenden Bedürfnissen des Menschen in Übereinstimmung bringen, die von Richard Ryan und Edward Deci (2000, p. 71) definiert werden:

- das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit: Durch musikbezogene Aktivitäten versuchen die Kinder Erwartungen zu erfüllen und zu gefallen, sie hoffen Aufmerksamkeit und Wertschätzung zu gewinnen, sie genießen Gemeinschaft und Nähe im gemeinsamen musikalischen Tun.
- das Bedürfnis nach Autonomie: Durch musikbezogene Aktivitäten beginnen die Kinder, sich von elterlichen Erwartungen und (Geschmacks-)Urteilen abzugrenzen, sie erproben neue Rollen und suchen dabei nach ihrer eigenen Identität, sie experimentieren allein für sich und finden eigene Nutzungsmuster.
- das Bedürfnis nach Sachkompetenz: Durch musikbezogene Aktivitäten eignen sich die Kinder Know-How an, sie zeigen Freude am Kompetenzgewinn oder, falls dies misslingt, verweigern Leistung und Vergleich.

Genau diese Bedürfnislage wurde auch im Verhalten der Kinder in den Gruppeninterviews sichtbar. Viele Kinder versuchten die Sympathien ihrer Mitschüler zu gewinnen, indem sie sich als unabhängig oder sogar ungehorsam gegenüber den Eltern, cool und nicht mehr kindlich sowie als kreativ, kompetent und gut informiert darstellten.

Diese drei Bedürfnisse bilden zugleich eine Thematik ab, die der Entwicklungspsychologe Erik Erikson als besonders wichtig für die Phase der späten Kindheit (6 Jahre bis beginnende Pubertät) definiert hat: Werksinn versus Minderwertigkeitsgefühl (Erikson 1966, S. 98). Die Kinder sind lernbegierig und möchten auf Grundlage ihrer musikbezogenen Fähigkeiten (zu denen weit mehr zählen als nur musikalisch-praktische, siehe Rahmenaktivitäten und Haupt-Anknüpfungspunkte der Kinder an die Musik) etwas Sinnvolles schaffen und Anerkennung gewinnen. Gelingt dies nicht, beispielsweise aufgrund fehlender Unterstützung oder Überforderung, entstehen Minderwertigkeitsgefühle.

Neben diesen psychosozialen Bedürfnissen zeigten sich bei den Kindern aber auch starke physische Bedürfnisse, die ebenfalls mit Hilfe der Musik ihre Befriedigung finden: der Wunsch nach physischer Auslastung, der im Tanzen und Toben ausgelebt wird, und der Wunsch nach Entspannung.

Möglicherweise ist Musik gerade deshalb für Kinder so attraktiv, weil sie für jegliches Bedürfnis etwas zu bieten hat. Voraussetzung dafür ist, dass die Umwelt genügend Gelegenheit dazu bietet – sonst werden andere Aktionsfelder genutzt. Manche Mechanismen der Bedürfnisbefriedigung durch Musik

scheinen deutlich besser zu funktionieren, wenn die Kinder über gewisse musikalisch-praktische Fähigkeiten verfügen; zum einen, weil das klangliche Erlebnis dann Wirkung entfaltet, und zum anderen, weil diese Fertigkeiten besondere Anerkennung genießen.

Ein genauerer Blick auf die musikalisch-praktischen Aktivitäten zeigt Differenzierungen der Funktionen je nach sozialem Setting und je nach Aktivitätsbereich:

Beim alleininitiierten Singen stehen beispielsweise deutlich psychische Funktionen im Vordergrund. Hier geht es häufig um die Vertreibung von Angst, Einsamkeit, Stille und Langeweile sowie um die kreative Verarbeitung von Erlebnissen. Alleininitiiertes Tanzen ist häufig mit Musikstar-Phantasien verknüpft und dient somit der Auseinandersetzung mit Rollen und Stereotypen. Alleininitiiertes Musikmachen ist nicht selten mit dem Wunsch verbunden, sich einer Herausforderung zu stellen und diese zu bewältigen. Es dient aber auch der Entspannung und dem Abreagieren sowie beim Üben der Vorbereitung von Tätigkeiten mit weiter reichenden Funktionen. Um Musizieren als differenziertes Mittel zum emotionalen Ausdruck verwenden zu können, scheinen die Fähigkeiten der Kinder jedoch noch nicht auszureichen.

Mit dem gemeinsamen Singen und Tanzen verleihen die Kinder häufig guter Laune Ausdruck, außerdem dienen umgetextete Lieder und bestimmte Tanzformen der Kontaktaufnahme untereinander. Beim gemeinsamen Umgang mit Musikinstrumenten stehen die Befriedigung von Neugier und der Wunsch nach Rückmeldung und Selbstbestätigung im Vordergrund.

Die überwiegend strukturierten Arten des Umgangs mit Musik, die von Erwachsenen im privaten Umfeld gelebt und initiiert werden, besitzen vornehmlich allgemeine Funktionen für das Leben in der sozialen Gemeinschaft. Sie finden meist als Ritual statt, um die Besonderheit und Stimmung bestimmter Tage und Zeiten zu unterstreichen (Geburtstage, Weihnachten, Gottesdienst, Urlaub, Schlafengehen usw.).

Die schulischen Musikaktivitäten haben ähnliche Funktionen. Da sie jedoch nur im behüteten pädagogischen Rahmen stattfinden, ist fraglich, inwiefern Kinder sie als zugehörigen Teil der Musikkultur begreifen oder die Schulkultur nur als eine spezielle Subkultur verstehen.

Ein differenzierter Blick zeigt, dass ein und dieselbe musikbezogene Aktivität durchaus sehr unterschiedliche Funktionen erfüllen kann, wie z. B. das Erfinden von Musik, das mal mit künstlerischem Anspruch und mal zur Verarbeitung von Tageserlebnissen geschehen kann. Und manche Aktivitäten erfüllen viele Bedürfnisse zugleich, so z. B. das Musikstar-Spielen, das dazu dienen kann, Bewunderung zu erhalten, Rollen zu erproben, eine Expertise im Tanzen zu gewinnen, sich mit Bewertungskriterien auseinander zu setzen und vieles mehr.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass musikbezogene Aktivitäten immer dort entstehen, wo es eine hohe Passung von psychosozialen Bedürfnissen und musikbezogenen Optionen gibt.

Persönliche Bedeutsamkeit ist der Schlüssel für die Beschäftigung mit Musik (vgl. dazu auch Grimmer 1991). Allerdings bedeutet dies nicht, dass Musik nicht auch in sich Bedeutung besitzt. So wie Essen und Spielen sicherlich auch kulturelle Funktionen haben, so tragen sie doch einen tiefen Sinn und Zweck in sich selbst. Dasselbe gilt für ästhetisches Erleben und ästhetischen Ausdruck.

8.2.3 Merkmale musikbezogener Aktivitäten von Kindern

Hypothesen:

- Die musikbezogenen Aktivitäten von Kindern sind zahlreich und vielfältig.
- Kinder nehmen ihre musikbezogenen Aktivitäten weitgehend als alleininitiiert und selbstbestimmt wahr.
- Die von Kindern selbstinitiierten musikbezogenen Aktivitäten unterscheiden sich stark von musikbezogenen Aktivitäten, die von Erwachsenen, insbesondere im schulischen und musikpädagogischen Zusammenhang, initiiert werden.
- Von Kindern selbstinitiierte Aktivitäten zeichnen sich durch große Vielseitigkeit und Funktionalität, durch einen vergleichsweise hohen Anteil an spielerischen, explorativen, tänzerischen und erfinderischen Aktivitäten sowie durch starke Verwendung von Medien aus.
- Alleininitiierte Aktivitäten unterscheiden sich von Aktivitäten, die gemeinsam mit Peers initiiert werden, durch eine größere Konzentration auf die Musik und damit einhergehend durch eine stärkere Auseinandersetzung mit sich selbst.
- Bestimmte Aktivitätsformen, die als „typisch“ für Kinder gelten, sind das Ergebnis fehlender musikalisch-praktischer Fähigkeiten.
- Live-Musik-Erfahrungen und eigene musikalisch-praktische Aktivitäten werden von den Kindern besonders nachhaltig und genau erinnert und sind daher besonders prägend.
- Kinder leben in mehreren musikalischen „Parallelwelten“, was sie jedoch nicht weiter stört.

Erstes wichtiges Ergebnis der vorliegenden Untersuchung ist, dass alle befragten Kinder musikalisch aktiv sind und eine große Anzahl an musikbezogenen Aktivitäten beizutragen wussten. Insgesamt berichteten die 20 Dritt- und Viertklässler von $n = 1253$ Aktivitäten, der Durchschnitt liegt also bei $n = 63$ Aktivitäten pro Kind (Median bei $n = 60$). 38 % davon stellten die Kinder als alleininitiiert dar. Damit bestätigt sich, dass Musik heute ein selbstverständlicher Bestandteil im Leben von Kindern ist, bei dem sie ein Gefühl von Selbstbestimmung besitzen. Die Wahrnehmung von Musik bildet mit 51 % aller berichteten Aktivitäten den Schwerpunkt, zu 21 % ist der Bereich Musizieren thematisiert worden, zu 16 % der Bereich Singen und zu 11 % der Bereich Tanzen.

Initiator	Singen	Tanzen	Musizieren
Kind allein	▪ Mitsingen zu Medienmusik ▪ gedankenversunkenes Summen ▪ strukturiertes Singen bekannter Lieder ▪ improvisierender Ausdruck eigener Gedanken und Gefühle ▪ Erfinden eigener Lieder	▪ Toben ▪ Musikstar-Phantasien ▪ Benutzung des Bettes als Trampolin oder Bühne	▪ flüchtiges Ausprobieren ▪ Improvisieren ▪ Reproduktion bekannter Stücke ▪ konzentriertes Üben ▪ Rekonstruktion von Stücken nach Gehör oder nach Notationen ▪ Erfinden eigener Stücke
Kinder gemeinsam	▪ strukturiertes Singen auf Geburtstagen und auf Wanderungen ▪ Umtexen von Liedern ▪ Necken anderer Kinder durch Gesänge ▪ Experimente mit Musiktechnik ▪ Mitsingen zu Medienmusik ▪ Musikstar-Spielen ▪ Erfinden eigener Lieder	▪ Toben ▪ Musikstar- und Mini-Playback-Show-Spiel ▪ gegenseitiges Lernen und Lehren von Tänzen ▪ Partys veranstalten, dort auch Paartänze	▪ Vorspielen und Zeigen ▪ Ausprobieren ▪ Lernen und Lehren ▪ Improvisieren beim Musikstar-Spiel ▪ gemeinsame Reproduktion nur unter Geschwistern
Privates Umfeld	▪ strukturiertes Singen zu Weihnachten, bei Geburtstagen, im Gottesdienst ▪ Singen mit und ohne Medienmusik ▪ in alltäglichen Situationen (Autofahren, Frühstück, Schlafengehen)	▪ verschiedene Formen ▪ auf Festen und Feiern ▪ im Urlaub	▪ Vorspiele der Kinder vor Eltern und Verwandten ▪ von Eltern beaufsichtigtes Üben ▪ geleg. gemeinsame Reproduktion von Stücken
Schule	▪ strukturiertes Singen an Geburtstagen und anderen besonderen Tagen des Jahres ▪ geleg. tägliches Singen	▪ Kreis-/Folklore-Tänze ▪ Partys auf Klassenfahrten und zum Fasching ▪ geleg. freier körperlicher Ausdruck zu Musik	▪ Improvisation oder Reproduktion auf selbstgebastelten oder Orff-Instrumenten ▪ Instrumental-AGs und Aufführungen ▪ geleg. Liedbegleitung durch instrumental fortgeschrittene Kinder
Musikpädagogik	▪ strukturiertes Singen im Chor		▪ reproduktives Instrumentalspiel

Tabelle 13: Inhaltliche Schwerpunkte musikalisch-praktischer Aktivitäten bei einzelnen Initiatoren

Die musikbezogenen Aktivitäten der Kinder unterscheiden sich je nach Initiator bzw. sozialem Zusammenhang signifikant. Insbesondere die Angebote von Schule und musikpädagogischer Seite differieren stark gegenüber dem, was Kinder zu Hause mit Musik erleben und tun. Tabelle 13 fasst die qualitativen Ausprägungen der musikalisch-praktischen Aktivitäten bei den einzelnen Initiatoren zusammen.

Werden sowohl die quantitativen als auch die qualitativen Daten einbezogen, so lassen sich folgende Hauptmerkmale selbstinitiiertener musikbezogener Aktivitäten feststellen:

- **Große Vielseitigkeit und Funktionalität:** Die von Kindern selbstinitiierten Aktivitäten sind insgesamt facettenreicher als die von Erwachsenen initiierten. Bei letzteren steht das strukturierte und reproduktive Tun deutlich im Vordergrund, die Kinder werden vor allem mit musikkulturellen Gebräuchen und musikalischen Fertigkeiten vertraut gemacht, musikalische Aktivitäten finden häufig herausgehoben aus dem Alltag statt. Bei den Kindern selbst mischt sich das musikalische Tun mit alltäglichen Beschäftigungen und erfüllt situative und allgemeine Funktionen.
- **Spielerisch-explorativer Charakter:** Die Kinder setzen sich spielerisch mit den ihnen zugänglichen musikalischen Angeboten auseinander. Sie sind neugierig auf Neues und möchten sich selbst erproben. Sie binden Musik in ihre Spiele ein. In Rollenspielen schaffen sie sich einen Raum, in dem fehlende Kompetenzen nicht ins Gewicht fallen bzw. spielerisch eingeübt werden können. Die Übergänge vom „So-tun-als-ob“ zum „richtigen Tun“ sind fließend.
- **Verbindung mit Bewegung:** Unter Kindern hat Musikhören häufig mit Bewegung und Tanz zu tun. Sie toben zu Musik, erproben verschiedene Tanzformen und üben Tanzschritte und ganze Performances ein. Neben dem rein physischen Aspekt des Tanzens ist für die Kinder die Auseinandersetzung Geschlechterrollen und die Kontaktaufnahme mit dem anderen Geschlecht bedeutsam.
- **Erfindungsreichtum:** Kinder gehen kreativ mit Musik um, wobei Arten und Motive sehr unterschiedlich sind. Für manche Kinder ist musikalisches Tun mit spontanem emotionalen Ausdruck verbunden, in anderen Fällen wird vorhandenes musikalisches Material umgewandelt und damit handhabbarer gemacht. Manche Kinder erfinden aber auch vollständige, reproduzierbare Stücke, Lieder und Tänze, teils mit künstlerischem Anspruch, häufig verbunden mit Aufführungsplänen.
- **Starker Mediengebrauch:** Kinder verwenden Medien zum Musikhören in verschiedensten häuslichen Situationen, häufig auch einfach als Hintergrundmusik. Daneben finden Medien bei musikalisch-praktischen Aktivitäten Einsatz: Sie aktivieren zum Tanzen und Mitsingen und dienen der Dokumentation musikalischer Praxis.

In einer neueren Studie zum „Musical Play“ hat Kathryn Marsh ebenfalls die Arten und Kontexte selbstorganisierter Musikaktivitäten von Kindern untersucht (Marsh/Young 2006). Die Autorin kommt zu folgenden altersunabhängigen typischen Charakteristika der Aktivitäten: Multimodalität (also Vermischung verschiedener Aktivitätsformen), nicht vorausgeplanter, improvisatorischer Charakter und Wichtigkeit als Form sozialer Interaktion (p. 290/291). Außerdem beobachtet Marsh besondere Formen des Lernens und Lehrens, die sich dadurch auszeichnen, dass Kinder jeweils ihrem eigenen Fähigkeitslevel entsprechend mitmachen können, und kreative Transformationen und Adaptionen musikalischen Materials (p. 300-303).

Die Differenzen zur vorliegenden Studie lassen sich durch den verschieden weiten Fokus der Untersuchungen erklären, der bei Marsh vornehmlich auf der Erforschung des „Musical Play“ auf dem „Musical Playground“ (Spielplatz bzw. Schulhof) lag, während die vorliegende Untersuchung das Gesamtfeld kindlicher musikbezogener Aktivitäten im Blick hatte. Multimodale Verknüpfungen wurden auch hier hauptsächlich unter Gleichaltrigen und im Zusammenhang mit Spiel (z. B. beim Musikstar-Spielen) sichtbar. Bei den vom privaten Umfeld und von Institutionen initiierten Aktivitäten, aber auch bei den von Kindern allein initiierten Aktivitäten stehen dagegen meist einzelne Aktivitätsbereiche und Praxismodi im Vordergrund. Auch soziale Interaktionen beim musikalischen Tun haben wir insbesondere für die Aktivitäten mit Gleichaltrigen festgestellt. Interessanterweise wurden jedoch Sing-/Tanz-/Klatschspiele von den befragten Kindern kaum von selbst genannt. Laut Auskunft der Kinder sind diese traditionellen Kindertänze an das Alter und an Moden gebunden und fallen offenbar eher unter die Kategorie „Spiel“ als „Musik“. Marsh hat also nur eine kleine Spezialform kindlichen Musikverhaltens untersucht. Insbesondere hat ihre Beobachtungsstudie nicht erfasst, was Kinder allein initiiert in Privaträumen mit Musik tun.

In der vorliegenden Studie machen allein initiierte Aktivitäten den Großteil aus. An 73 % dieser Aktivitäten sind Medien beteiligt. Hier zeigen sich neben zahlreichen beiläufigen oder rein funktionell gefärbten Hör-Situationen auch solche, in denen eine intensive konzentrierte Beschäftigung mit der Musik stattfindet. Nicht selten scheint dieses Hören mit der Auseinandersetzung mit sich selbst einher zu gehen: Gedanken, Gefühle und Phantasien stehen in Wechselwirkung zu dem, was erklingt. In ihrem allein stattfindenden musikalisch-praktischen Tun versuchen die Kinder zudem, etwas auszuprobieren, zu reproduzieren oder zu erschaffen, ihre Fähigkeiten zu erweitern und damit Rückmeldung über sich selbst zu bekommen.

Die explorativen, spielerischen, erfinderischen, transformativen Aspekte des Umgangs von Kindern mit Musik sollen an dieser Stelle aber auch kritisch beleuchtet werden. Deutlich wurde in der Studie, dass für Kinder der Praxismodus der Reproduktion einen sehr hohen Stellenwert besitzt. Vor allem das gegenseitige Lehren, Lernen und Bewerten (z. B. beim Tanzen – und das schon vor der Zeit der

Casting-Shows) der Kinder zeigt, wie sehr sie sich um die Einhaltung von Regeln bemühen. Es wäre also durchaus denkbar, dass die „kreativen“ Umgangsweisen der Kinder mit Musik keine grundsätzliche Neigung, sondern vielmehr das Ergebnis fehlender musikalisch-praktischer Kompetenzen darstellen. Vielleicht würde das kurzfristige Ausprobieren von Instrumenten gar nicht erwähnt werden, wenn die Kinder über weiterreichende musikalische Fähigkeiten verfügten? Vielleicht setzen Kinder ihre Schwerpunkte im Singen und Tanzen, weil hier die „Einstiegshürde“ zum reproduktiven Tun wesentlich niedriger ist als beim Musikmachen auf Instrumenten? Die Studie hat jedoch gezeigt, dass das freie Toben und Tanzen, die Liederfindungen, die musikbezogenen Spiele usw. Wert und Wirkungen in sich tragen, die auch Kinder mit höheren Fertigkeiten nicht missen möchten und die daher generell als typische Aktivitäten der Grundschüler gelten können.

Das Musikhören der Kinder findet überwiegend medial vermittelt statt ($n = 375$), doch nannten die Kinder auch $n = 110$ wahrnehmende Aktivitäten ohne Medienbeteiligung. Diese musikalischen Live-Erlebnisse der Kinder lassen sich grob folgenden vier Bereichen zuordnen: Zuhören beim Singen und Musizieren von Personen im privaten oder pädagogischen Umfeld, Besuch von Laien-Aufführungen, Besuch von (semi-)professionellen Aufführungen, zufällige Begegnungen mit Straßenmusikern. Bei den meisten dieser Aktivitäten sind die Kinder auf das Engagement von Erwachsenen angewiesen. Die im Vergleich zum medialen Musikhören verhältnismäßig häufige Nennung von Live-Musik-Erlebnissen weist darauf hin, dass diese Erfahrungen besonders nachhaltig erinnert werden und daher besonders prägend sind. Dasselbe gilt für musikalisch-praktische Aktivitäten. Somit haben diese Erlebnisse durchaus eine Chance, der vermeintlichen Übermacht der medialen Erfahrung etwas entgegenzusetzen.

Die Divergenzen zwischen den musikbezogenen Aktivitäten in den einzelnen sozialen Erfahrungsräumen sind zum Teil erheblich. So wundert es kaum, dass die Kinder ihre musikalische Umwelt nicht selten – statt nach musikalischen Genres – nach Sozialräumen, Sozialisationsinstanzen oder vermittelnden Personen ordnen: Musik aus der Schule, Musik der großen Schwester, Musik aus dem Radio, Musik aus dem Instrumentalunterricht usw. Auch die praktischen Aktivitätsformen klassifizieren sie auf ähnliche Weise: Tanzen wie in der Schule, wie auf Partys, wie die Eltern, wie die Stars. Überschneidungen sind dabei selten. Erstaunlicherweise nehmen die Kinder dies jedoch nicht als besonders schmerzlich wahr. Meist halten sie sich an die jeweils geltenden Normen; nur im Privatraum initiieren sie Durchmischungen, indem sie Impulse aus verschiedenen Räumen miteinander verbinden.

8.2.4 Spielräume und Grenzen für musikbezogene Aktivitäten von Kindern

Hypothesen:

- Traditionell als förderlich geltende musikbezogene Anregungen, wie z. B. musizierende Eltern, Instrumentalunterricht und schulischer Musikunterricht, führen nicht zwangsläufig zu einem variationsreichen, ungehemmten, selbstbestimmten und subjektiv bedeutsamen Umgang mit Musik. Sie fokussieren vielmehr auf reproduktive instrumentale Fähigkeiten, was einerseits differenzierten musikalischen Ausdruck ermöglicht, andererseits aber auch die Offenheit für improvisierende und autodidaktische Umgangsweisen mit Musik einschränkt.
- Die Vielfalt musikbezogener Aktivitäten wird insbesondere beeinflusst von der musikbezogenen Sachausstattung im privaten Umfeld, von vermittelnden Menschen als Vorbilder, als Arrangeure von Erlebnissen, als Informanten und Ermutiger sowie von zeitlichen, räumlichen, akustischen und sozialen Freiräumen.
- Die musikbezogenen Erfahrungswelten der Kinder sind sehr unterschiedlich beschaffen, wobei eine Differenzierung nach „anregungsreich“ und „anregungsarm“ zu kurz greift; die Umgebungen sind vielmehr qualitativ verschieden.
- Kinder modifizieren den Einfluss, den ihre musikbezogene Umgebung auf sie hat. Dies geschieht insbesondere durch Rahmenaktivitäten, durch selbstbestimmte Lernprozesse und durch die Bildung von handlungsleitenden Konzepten.
- Veränderte Bedingungen des Aufwachsens von Kindern wirken auf die Bedürfnislage von Kindern und nehmen darüber Einfluss auf die musikbezogenen Aktivitäten.

Mit der Frage nach den Spielräumen und Grenzen für musikbezogene Aktivitäten sowie nach den musikpädagogischen Konsequenzen dieser Arbeit (Kapitel 8.3.1) kommt erneut die normative Frage in den Blick, was denn eigentlich wünschenswerte musikbezogene Aktivitäten von Kindern sind; denn nur mit einer gewissen Zielvorstellung können bestimmte Gegebenheiten als „ermöglichend“ oder „beschränkend“ definiert werden.

Ein überraschendes Ergebnis dieser Arbeit ist, dass in der quantitativen Analyse der Aktivitätenanzahl kaum signifikante Unterschiede zwischen musikalisch geförderten und nicht geförderten Kindern ausgemacht werden konnten. Eine mögliche Erklärung wurde darin gefunden, dass ein in traditioneller Weise anregendes musikalisches Umfeld (Eltern musizieren und ermöglichen Instrumentalunterricht, schulischer Musikunterricht findet statt) zwar auf die reproduktiven musikalisch-praktischen Fähigkeiten der Kinder Einfluss nimmt, jedoch nicht zwangsläufig einen variations- und funktionsreichen Umgang mit Musik fördert.

Diese These ist für die musikalische Sozialisationsforschung von einiger Brisanz: Bisher stand diese Forschungsrichtung in erster Linie im Dienst einer Musikpädagogik, die es als wichtigstes Ziel sah, reproduktive musikalisch-praktische Fähigkeiten zu vermitteln. Sozialisatorische Erkenntnisse wurden daher vor allem durch den Vergleich von Kindern mit guten und Kindern mit weniger guten musikalischen Leistungen gewonnen. Die Frage ist jedoch, ob es einzig darum gehen sollte, die Fähigkeiten der Kinder zu mehren, oder ob es nicht auch von Wert ist, Kinder zu einem vielfältigen, ungehemmten, selbstbestimmten und subjektiv bedeutsamen Umgang mit Musik anzuregen, bei dem sie Musik zielgerichtet zur Befriedigung verschiedener Bedürfnisse einsetzen und für die Erfüllung ihrer musikbezogenen Wünsche Sorge tragen. Hierfür scheinen andere Impulse nötig zu sein als für die Erreichung eines hohen musikalisch-praktischen Leistungsniveaus. Die dafür relevanten Faktoren sind allerdings bisher noch relativ unklar.

Ohne Anspruch auf Vollständigkeit hat die Studie hierzu einige Aspekte als bedeutsam ausfindig gemacht, die sich auf drei wesentliche Einflussgrößen verkürzen lassen:

- **Musikbezogene Sachausstattung:** Musikalische Aktivitäten sind häufig an materielle Voraussetzungen gebunden. In erster Linie braucht es leicht zugängliche und funktionierende Musikinstrumente – sie üben große Anziehungskraft auf Kinder aus und werden, wo vorhanden, mindestens ausprobierend und improvisierend genutzt. Musiktechnik, wie z. B. Mikrofon und Verstärker, Aufnahmegeräte und Disko-Licht, besitzen ebenfalls einen hohen Anreizungsgrad. Für einen variationsreichen hörenden und tanzenden Musikgebrauch sind Musikaufnahmen mit verschiedenartigen musikalischen Genres und unterschiedlichem Aktivierungsgehalt hilfreich. Das Singen der Kinder wird am nachhaltigsten durch Medienmusik gefördert, wenn es sich dabei um komplett singbare Stücke in der eigenen Sprache handelt. Abgedruckte Liedtexte und ergänzendes, für die Kinder autodidaktisch nachzuvollziehendes Lehrmaterial für das Tanzen und Musizieren finden bei einigen Kindern willkommene Verwendung. Informationsmaterialien wie Kataloge, Prospekte und Zeitungen, in denen für den Kauf von Instrumenten und für die Teilnahme an musikpädagogischen Angeboten geworben wird, werden auch von Kindern wahrgenommen.
- **Vermittelnde Menschen:** Kinder sind auf Menschen angewiesen, die sie mit Musik in Kontakt bringen. Dies kann dadurch geschehen, dass sie selbst singen, tanzen und musizieren oder Live-Musik-Erlebnisse im privaten oder öffentlichen Raum arrangieren. Insbesondere Live-Begegnungen, bei denen die Kinder die Musiker, Tänzer oder Sänger aus der Nähe beobachten können, werden von den Kindern nachhaltig erinnert – vermutlich weil diese Situationen viele Sinne ansprechen und häufig auch eigenes Ausprobieren und Mitmachen ermöglichen. Auch nachsingbares Liedrepertoire wird hierbei vermittelt. Menschen des privaten Umfeldes dienen häufig als Vorbilder; wenn möglich orientieren sich die Kinder am Musikverhalten von Jugendlichen,

eher unbewusst wird das elterliche Musikverhalten nachgeahmt. Bedeutsam sind Menschen auch als kompetente Ansprechpartner, beispielsweise um musikbezogene Erfahrungen auszutauschen und den Kindern musikbezogene Wünsche zu realisieren. Deutlich hat sich gezeigt, dass alle besonderen musikbezogenen Interessen der Kinder ihren Ausgangspunkt darin haben, dass eine Person des Umfelds sie darauf aufmerksam gemacht hat. Eine letzte wichtige Funktion der vermittelnden Menschen besteht darin, interessiert und aufmerksam gegenüber den musikalischen Äußerungen der Kinder zu sein und diese wertzuschätzen. Insbesondere die Bereitstellung von Auftrittsmöglichkeiten beflügelt die musikalischen Aktivitäten der Kinder.

- Zeitliche, räumliche, akustische und soziale Freiräume: Musikalische Aktivitäten entfalten sich nur dort, wo es auch Freiräume dafür gibt. Als Gründe für die Beschäftigung mit Musik nannten mehrere Kinder Langeweile – ein Zustand des Nichts-zu-tun-Habens also. Das Erforschen der klanglichen Möglichkeiten von Instrumenten braucht Zeit; wo nur Kurzbegegnungen möglich sind, kann dies sogar zu einem negativen musikalischen Selbstkonzept führen. Neben zeitlichen Freiräumen brauchen musikbezogene Aktivitäten aber auch räumlichen Platz, insbesondere beim Toben und Tanzen, und die Möglichkeit und Erlaubnis zum Laut-Sein. Auch Stille ist eine Voraussetzung zum Singen und Musizieren. Medienmusik mag zwar häufig zum Mitsingen oder Tanzen animieren, jedoch nutzt sich der Aufforderungscharakter der Musik ab, wenn sie eine dauernde Klangkulisse bildet. Da die meisten musikbezogenen Aktivitäten der Kinder alleininitiiert sind, muss auch der soziale Freiraum als wesentlich angesehen werden. Kinder benötigen Zeiten ganz für sich allein mit ihrer Musik, damit eine tiefe individuelle Auseinandersetzung mit ihr stattfinden kann.

Während die beiden erstgenannten Einflussgrößen aus der Literatur zur musikalischen Sozialisation in der Familie bekannt sind (vgl. Badur 1999), hat die dritte bisher kaum Beachtung gefunden.

Die Möglichkeiten und Erfahrungsräume, in denen die befragten Kinder leben, sind im Hinblick auf die genannten Aspekte sehr unterschiedlich beschaffen. In allen drei Einflussbereichen lassen sich Stärken, aber auch Defizite feststellen. Offensichtlich ist, dass Kinder nicht direkt und bewusst in ihrem Umgang mit Musik begrenzt werden, sondern vielmehr das Fehlen bestimmter Möglichkeiten und Impulse benachteiligend wirken kann. Musikalisch-praktische Aktivitäten haben beispielsweise in vielen Familien keinen festen Platz im Alltag, sie finden nur an besonderen Tagen des Jahres oder an besonderen Orten und nur im reproduktiven Praxismodus statt, was ein eingeschränktes, aber sicher mächtiges Vorbild für das langfristige Musikverhalten der Kinder erzeugt. Kinder können vielfach nicht erkennen und nicht erleben, dass Musik vielfältige psychosoziale Funktionen besitzt und ein hervorragendes Feld zur Befriedigung verschiedenster Bedürfnisse darstellt. Die Entwicklung subjektiver Bedeutsamkeit von Musik ist damit erschwert.

Die Familien unterscheiden sich jedoch nicht nur nach „anregungsarm“ und „anregungsreich“, sondern vor allem danach, welche Arten der Anregung sie den Kindern geben. Manche Kinder erhalten ihre musikbezogenen Informationen vorwiegend von älteren Geschwistern und über die Medien, andere ausschließlich von bildungsbürgerlich orientierten Eltern. Manche Kinder haben Zugang zu akustischen Musikinstrumenten, andere vor allem zu Musiktechnik. Für die Variationsbreite der Musikaktivitäten von Kindern macht dies nicht unbedingt einen Unterschied; die Kinder lernen jeweils nur einen Ausschnitt kennen.

Aus den einflussnehmenden Faktoren eindimensionale Schlüsse auf das Musikverhalten der Kinder zu ziehen, greift jedoch zu kurz. Die Studie hat gezeigt, wie Kinder mit den vorfindlichen musikalischen und außermusikalischen Bedingungen ihres Aufwachsens umgehen und in welcher Weise sie darin Möglichkeiten und Notwendigkeiten zur Mitgestaltung finden. In Kapitel 7.2.7 wurden drei Arten der Selbstsozialisation von Kindern beschrieben: die Sorge für die eigenen musikbezogenen Wünsche durch Rahmenaktivitäten, die autodidaktischen oder mit anderen Kindern stattfindenden musikalischen Lernprozesse und die Bildung von musikbezogenen Einstellungen und Konzepten. Letztere scheinen – gepaart mit der individuellen Bedürfnislage des Kindes – extrem handlungsleitend und die entscheidende Zwischenvariable zwischen äußerem Einfluss und kindlichem Handeln zu sein.

Eine Frage, die bei den ersten Überlegungen zum Forschungsprojekt im Vordergrund stand, war, inwieweit die veränderten Bedingungen des Aufwachsens Einfluss auf die musikalisch-praktischen Aktivitäten der Kinder nehmen. An vielen Stellen gibt es offensichtliche Berührungspunkte zwischen den in Kapitel 2.1.1 geschilderten Veränderungen und den hier dargestellten Einflussfaktoren, wobei die Wirkungsrichtung nicht immer klar ist: Veränderte Familienstrukturen können beispielsweise Kontaktmöglichkeiten zu vermittelnden Menschen erhöhen und intensivieren oder auch einschränken. Eindeutige einfache Aussagen dazu sind daher nicht möglich. Wahrscheinlich ist jedoch, dass die veränderten Lebensbedingungen die Bedürfnislage von einzelnen Kindern verändern. Auf diese Weise ist eine Einflussnahme auf die von den Kindern gewählten musikbezogenen Aktivitäten anzunehmen.

8.3 Ausblick

8.3.1 Perspektiven für die musikpädagogische Praxis

Die vorliegende Studie hat gezeigt, dass Musik für Kinder stark mit persönlichen Bedürfnissen verbunden ist und Kinder daher häufig eine hohe intrinsische Motivation besitzen, sich Musikkultur anzueignen und an ihr rezipierend und gestaltend teilzunehmen. Diesem Wunsch entsprechend entwickeln sie – von sich aus und mit Hilfe anderer – verschiedenartige musikbezogene Kompetenzen,

und zwar orientiert an den ihnen wesentlich erscheinenden Aspekten der sie umgebenden musikalischen Teilkultur.

Wenn – wie Studien zur Lernmotivation immer wieder betonen (vgl. Koller 2008) – subjektive Bedeutsamkeit, Selbstbestimmung und intrinsische Motivation zu besonders intensiven Lernprozessen und nachhaltigen Lerneffekten führen, dann ergeben sich für die Musikpädagogik hieraus wichtige Fragen: Wie können musikpädagogische Angebote an der hohen Eigenmotivation der Kinder anknüpfen? Auf welche Weise können Kinder in ihrem Impuls, sich auf musikalischem Gebiet selbst zu informieren und zu bilden, angemessen unterstützt werden? Und, unter der Prämisse, dass vielseitiger Musikgebrauch eine sinnvolle musikpädagogische Zielsetzung darstellt, wie kann erreicht werden, dass sich die subjektive Bedeutsamkeit von Musik für Kinder auf möglichst viele musikbezogene Aktivitätsbereiche ausweitet und Musik damit einen langfristig festen Platz im Leben der Kinder findet? – Hierzu möchte ich im Folgenden einige Anregungen geben.

Zunächst einmal muss Musikunterricht an Schulen stattfinden. Unabhängig von seiner Beschaffenheit erweitert er die musikbezogene Erfahrungswelt der Kinder und liefert Möglichkeiten zur praktischen und theoretischen Auseinandersetzung mit Musik. Seine häufig einseitige Ausrichtung auf das Reproduktive entspricht den Erwartungen von Eltern und Kindern. Gerade in der Andersartigkeit seiner musikalischen Angebote könnte eine Stärke gesehen werden.

Musikunterricht sollte zwar musikalische Differenzerfahrungen erzeugen, jedoch keine unverbundene kulturelle Parallelwelt darstellen. Kinder sollten vielmehr aus ihrer musikalischen Welt „abgeholt“ werden. So braucht es in Schule und Instrumentalunterricht vor allem ein Milieu, das die unterschiedlichen Anknüpfungspunkte der Kinder an die Musik im Blick hat (vgl. Kapitel 8.2.2) und die verschiedenartigen musikbezogenen Kompetenzen aller Kinder wertschätzt. Im schulischen Zusammenhang wäre es sinnvoll, die Kinder gezielt als „Experten“ ihres Bereiches anzusprechen und sie einzuladen, ihr spezifisches Wissen und Können beispielsweise im Sinne eines „Peer-Teachings“ den anderen Kindern und eventuell auch den Lehrpersonen zur Verfügung zu stellen.

Vor allem jene Aktivitätsbereiche und Praxismodi, in denen selbstinitiierte Aktivitäten und pädagogisch initiierte Aktivitäten stark voneinander abweichen, sollten im Musik- und Instrumentalunterricht mehr Berücksichtigung finden, d. h. also das Tanzen und Bewegen zu Musik, die spielerische Verwendung von Musik, das explorative Ausprobieren und Improvisieren sowie das Erfinden von Liedtexten, Tönen und Musikstücken. Wie Renate Beckers (2004) feststellt, zeigen Lehrplanempfehlungen für den Musikunterricht (hier konkret aus dem Bundesland Nordrhein-Westfalen) durchaus Übereinstimmungen und Gemeinsamkeiten mit den alltäglichen Umgangsweisen von Kindern mit Musik. „Es fällt aber auf, dass sie sich überwiegend terminologisch und weniger inhaltlich ähneln“ (Beckers 2004, S. 171), weil

Pädagogen offenbar häufig andere Vorstellungen von einzelnen Aktivitätsformen haben als Kinder. Daher sollte von Lehrenden beachtet werden, jeweils vielfältige Formen des Tanzens, des Improvisierens und des Erfindens zu initiieren und, beispielsweise durch die Musikauswahl, Aktualitätsbezug herzustellen.

Wie dies praktisch aussehen könnte, zeigen zwei musikdidaktische Ansätze, die seit Beginn des 21. Jahrhunderts zunehmend Aufmerksamkeit erfahren: Sowohl in der „Kommunikativen Musikdidaktik“ als auch im „Aufbauenden Musikunterricht“ sind viele der genannten Elemente bereits realisiert. Erstere verwendet Musikerfahrungen und Musikpräferenzen von Schüler/innen als Ausgangspunkt eines partizipativen Musikunterrichts (Orgass 1996). Letzterer konzentriert sich auf das praktische Musizieren und musikbezogene Handeln der Kinder, will die sinnvolle Nutzung von Musik stärken und berücksichtigt dabei acht praktische Kompetenzfelder, zu denen auch „Erfinden“, „Bewegen“ und „Kontexte herstellen“ zählen (vgl. Fuchs 2010).

Rahmenaktivitäten finden – laut der vorliegenden Daten – nahezu ausschließlich außerhalb von Bildungseinrichtungen statt. Sie stellen jedoch zum Teil wichtige Kulturtechniken dar, die über die Teilhabe an bestimmten Bereichen unserer Musikkultur entscheiden, und sollten daher ebenfalls stärker im Fokus von Musikunterricht stehen. So wäre es vielleicht sinnvoll, gemeinsam Radiosender, Musikabteilungen in Kaufhäusern, Musikschulen, Tanzschulen und Musikgeschäfte zu besuchen, um den Kindern zu ermöglichen, Informationen aus erster Hand zu bekommen, Überblick zu gewinnen und Zugangsbarrieren abzubauen. Nebenbei würden solche Exkursionen auch dem Wunsch der Kinder entgegen kommen, nicht mehr nur mit „pädagogischer“ Musikkultur konfrontiert zu werden, sondern mit „echter“ Kultur im Leben „draußen“. Kinder sind neugierig darauf, wo Erwachsene Musik begegnen und welche Funktionen Musik für sie erfüllt, wie z. B. im Gottesdienst, im Konzert, in der Disko oder in der Musiktherapie. Außerdem sollte die Schule selbst Gelegenheiten bereitstellen, in denen Musik ihre Funktionen entfalten kann. Beim Aufräumen des Klassenzimmers aktivierende Musik zu hören, die Wirkung von Musik auf die Konzentration zu testen oder beim Schulausflug zusammen zu singen und diese Aktivitäten gemeinsam zu reflektieren, könnte wichtige Impulse zum differenzierten Einsatz von Musik zu Hause geben.

Zusätzlich könnte es Sinn machen, die Rolle des Musik- und Instrumentallehrers als die eines „Coaches“ zu denken, der „Hilfe zur Selbsthilfe“ gibt, indem er autodidaktisches Lernen, Ausprobieren, Erfinden, Erforschen musikalischer Subkulturen, kognitives Verarbeiten und Sortieren usw. bedarfsorientiert und flexibel unterstützt und begleitet (vgl. dazu Struck/Würtl 2007). In Aussicht gestellte Aufführungsmöglichkeiten stellen dabei sicher ein motivierendes Ziel für die Kinder dar, ihre Fähigkeiten weiterzuentwickeln.

Wie im vorausgegangenen Kapitel dargelegt, ist die musikbezogene Sachausstattung ein sehr wesentlicher Faktor für Umfang und Vielfalt musikbezogener Aktivität und selbstbestimmten musikalischen Lernens. In Zeiten knapper Ressourcen mag es daher unrealistisch sein, davon zu träumen, dass Schulen und musikpädagogische Institutionen Kindern zahlreiche gut funktionierende Musikinstrumente und Musiktechnik (wie z. B. Aufnahmegeräte) zur Verfügung stellen. Ausdrücklich wünschenswert wäre dies jedoch; insbesondere auch die Möglichkeit zur Mitnahme der Gegenstände nach Hause, um sich dort allein und ungestört in ihre Funktionen vertiefen und sich selbst ausprobieren zu können. Auch Liedermappen und Lernmaterialien könnten die häuslichen Aktivitäten ergänzen, ebenso verschiedenartige Hörmaterialien, denn es hat sich gezeigt, dass der Zugang der Kinder zu unterschiedlichen musikalischen Genres abhängig vom Umfeld häufig sehr eingeschränkt ist. Insbesondere wenn die zur Verfügung gestellte Musik um mögliche Nutzungsvorschläge ergänzt würde (Musik zum Entspannen, Musik zum Toben, Musik zum Lachen usw.), könnte dies das Interesse von Grundschulkindern treffen.

Eine offene Frage ist, inwieweit sich Musikunterricht selbst so weit wandeln kann und sollte, dass er konkurrenzfähig zu anderen musikalischen Erfahrungswelten der Kinder wird. Meine abschließende zusammenfassende These ist, dass die Chance, dass die Kinder ihren Musikunterricht als attraktiv, hilfreich und glaubwürdig erleben, sich erhöht, wenn er eine möglichst große Vielfalt musikbezogenen Verhaltens ermöglicht, bejaht, überschauen und integrieren kann und von kompetenten, vorurteilsfrei-interessierten und sozial zugewandten Persönlichkeiten vertreten wird, die ihrerseits Freude an Musik ausstrahlen. Der Lehrerpersönlichkeit kommt dabei also eine besondere Bedeutung zu.

8.3.2 Perspektiven für zukünftige Forschung

Das im Forschungsprojekt „Kind & Musik“ erhobene Datenmaterial ist derartig umfangreich, dass zahlreiche mögliche Auswertungsperspektiven noch offen geblieben sind. Interessierte Forscher sind nach Rücksprache mit mir eingeladen, weitere Fragen anhand der Datensätze zu bearbeiten.

- Das verwendete quantitative Auswertungsschema könnte noch um einige interessante Variablen erweitert werden, so z. B. um den tatsächlichen Ort der Aktivität, andere beteiligte Materialien neben den Medien, die Stilrichtung der beteiligten Musik und ihre jeweilige Quelle des Kennenlernens sowie vielleicht auch das künstlerisch-praktische Niveau der jeweiligen musikalischen Praxis.
- Aufschlussreich wäre zudem, bei den Aktivitätsbereichen und Praxismodi Mehrfach-Zuordnungen zuzulassen bzw. eine Variable für „Multimodalität“ (Verbindung mehrerer Aktivitätsformen)

einzurichten. Von verschiedenen Autoren wurde dies als wichtiges Merkmal musikbezogener Aktivitäten von Kindern definiert (Segler 1987, Marsh/Young 2006), aber hier nicht weiter geprüft.

- Neben den Aktivitätsbeschreibungen waren in den Interviews besonders jene Einblicke wertvoll, die uns die Kinder in ihre Köpfe und Herzen gewährt haben: ihre Aussagen zu musikbezogenen Phantasien und Wünschen, zu Ordnungsschemata, zu Geschmacksurteilen und deren Begründungen, zu Kriterien für musikbezogenes Verhalten (z. B. für die Ablehnung oder den Wunsch von Instrumentalunterricht) usw. Diese Einstellungen und Konzepte, die quasi als innere Voraussetzung für das Stattfinden oder Nicht-Stattfinden selbstinitiiertener musikbezogener Aktivitäten verstanden werden können, lassen sich sicher noch deutlicher als schlüssiges Verbindungsstück zwischen sozialisatorischer Einflussnahme und selbstinitiiertem musikbezogenen Tun herausarbeiten.
- Um die Bedeutung von Musik für Kinder noch genauer bestimmen zu können, wären vertiefte Einzelfallanalysen unter dem Fokus der Verwendung von Musik zur Lebensbewältigung interessant. Hier würde sicher noch mehr zutage gekommen als in Kapitel 5.4 dargestellt.
- Methodologisch besonders bedauerlich ist, dass bisher die Zeit fehlte, die verschiedenen verwendeten Erhebungsinstrumente miteinander zu vergleichen. Die Inhalte der Kinder-Aufsätze, der Kinder-Bilder und der Eltern-Tagebücher könnten mit den umfangreichen Informationen aus den Kinder- und Elterninterviews in Beziehung gesetzt und ihn ihrem Gehalt bestimmt werden.

Ein Blick über das Projekt „Kind & Musik“ hinaus lässt weitere Forschungsfelder interessant erscheinen. Perspektiven für die weitere Untersuchung der selbstinitiierten Aktivitäten von Kindern wären beispielsweise: Wie sind die musikbezogenen Aktivitäten bei einer repräsentativen Stichprobe verteilt? Wie verändern sich die musikbezogenen Aktivitäten mit dem Alter? Wie genau sehen die Aktivitäten in einem einzelnen Aktivitätsbereich oder Praxismodus aus (z. B. das Üben, das Erfinden, das Musikstar-Spiel)? Wie sehen die Abläufe einzelner Aktivitäten in einem größeren Tätigkeitszusammenhang aus? Welche Impulse und Anregungen von außen nehmen auf welche Weise auf die Aktivitäten Einfluss? – Die letztgenannten Fragen ließen sich wahrscheinlich eher durch Beobachtungen als durch Interviews näher beleuchten, wobei es sicher nicht leicht ist, dafür ein geeignetes Setting zu ersinnen, zumal nicht-institutionalisierte Freizeiträume den größten Erkenntnisgewinn versprechen.

Insbesondere wäre die Rolle der Freunde und der Klassenkameraden sowohl für musikbezogene Aktivitäten als auch für musikalische Präferenzen genauer zu bestimmen. Neuere Untersuchungen zur Offenohrigkeitshypothese haben gezeigt, dass die Klassengemeinschaft einen bisher unterschätzten Einfluss auf musikalische Werturteile besitzt (vgl. Leopold 2012). Hier wäre zu fragen, wie Restriktivität in Klassengemeinschaften entsteht, sich vermittelt und sich verhindern lässt.

Die Rahmenaktivitäten haben aufmerksam werden lassen für Kompetenzen, die Kinder benötigen, um sich musikbezogene Wünsche zu erfüllen. Viele Kinder scheinen mit ihren Strategien erfolgreich zu sein, aber es deuteten sich auch Defizite an. Interessant wäre zu untersuchen, welche Fähigkeiten und welches „musikbezogene Weltwissen“ die Kinder tatsächlich besitzen. Sind sie bereits in der Lage, sich Konzertbesuche und Live-Erlebnisse zu organisieren? Wissen sie, welche Möglichkeiten es in ihrer Umgebung gibt, Instrumente zu erlernen? Kennen sie sich mit den Preisen von musikbezogenen Gegenständen und Aktivitäten aus? Gelingt es ihnen, musikbezogene Informationen, wie z. B. Songtexte, Hintergründe zu Komponisten und Interpreten oder Preise von Musikinstrumenten und Musiktechnik, einzuholen? Kennen sie die Namen musikalischer Genres und können sie diese Klangbeispielen zuordnen? Sind ihnen typische Merkmale verschiedener musikalischer Subkulturen bekannt? Es wäre interessant, hier die Abhängigkeiten vom soziokulturellen Milieu, in dem die Kinder leben, herauszuarbeiten und damit die von außen gesteckten Grenzen von Selbstsozialisation deutlich zu machen.

Da für Kinder die Funktionen von Musik so stark im Vordergrund stehen, wäre es auch lohnend zu überprüfen, wie sich diese durch formalen Instrumentalunterricht wandeln. Sind für Kinder, die in ihren instrumentalischen Fähigkeiten schon weiter fortgeschritten sind, bei der Beschäftigung mit Musik andere Funktionen wichtig als für nicht-musizierende Kinder? Hierbei wären besonders die Funktionen des alltäglichen Umgangs mit Musik interessant, also das Singen, Tanzen, Spielen usw. In ähnlicher Weise könnte erforscht werden, wie sich unbefangenes improvisatorisch-kreatives Tun durch formalen, auf Reproduktion ausgerichteten Instrumentalunterricht verändert. Die Relevanz dieser Frage besteht darin, die Zielsetzungen von Instrumentalunterricht genauer zu bestimmen und gegebenenfalls zu erweitern.

Außerdem wäre es sinnvoll, die verschiedenartigen musikbezogenen Einstellungen und Konzepte von Kindern zu ergründen. Um dieses Ziel zu erreichen, könnte eine sinnvolle Interviewstrategie sein, bestimmte musikbezogene Aktivitätsfelder der Kinder zu thematisieren und nach Erklärungen für ihr Verhalten zu fragen. Die vorliegende Studie lässt vermuten, dass in den Begründungen von verneinten bzw. abgelehnten Aktivitäten besonders viele aufschlussreiche Informationen stecken, nämlich die, welche Konzepte aktivitätshemmend wirken und woher sie stammen. So zeigte sich in unserer Untersuchung beispielsweise in einigen Fällen, dass die Ablehnung von Instrumentalunterricht ihre Ursache in einem negativen musikalischen Selbstkonzept hat, das wiederum durch eine als frustrierend erlebte ausprobierende Kurz-Begegnung mit einem Musikinstrument verursacht wurde. Es wäre spannend, weitere solcher Argumentationslinien aufzudecken. Dabei müsste auch diskutiert werden, welche Konzepte über Musik von einem normativen Standpunkt aus gesehen wünschenswert und welche konkreten pädagogischen Interventionen dementsprechend sinnvoll wären.

Allem voran steht es aber an, weiter eine musikalische Sozialisationsforschung betreiben, die von einem erweiterten Zielbegriff musikalischer Entwicklung ausgeht. Diese Arbeit hat einen ersten Versuch gemacht, Faktoren ausfindig zu machen, die für einen vielseitigen, persönlich bedeutsamen Umgang mit Musik bedeutsam sind. Dies müsste in Folgestudien vertieft und für die Musikpädagogik und den familialen Umgang mit Musik konkretisiert werden. Welche Wirkung es wohl hätte, wenn Kinder in ihrem alltäglichen Umgang mit Musik ernst genommen, in ihren selbstbestimmten Aneignungsversuchen unterstützt und in ihrem musikalischen Ausdruck breit gefördert würden – im Vergleich zur ausschließlichen Förderung instrumentaler Fähigkeiten oder zur reinen Überlassung an das „freie Spiel der Kräfte“?

8.3.3 Schlusswort

Ausgangspunkt der vorliegenden Untersuchung war die Sorge um die „Musik in einer veränderten Kindheit“. Diese Sorge betrifft insbesondere die Frage, inwieweit die Massenmedien so starken Einfluss haben, dass Kinder oder Musikkultur daran Schaden nehmen könnten. Ich habe mit dieser Arbeit zu zeigen versucht, wie sich für Kinder ihre musikalische Lebenswelt darstellt und wie sie mit den darin vorfindlichen Möglichkeiten umgehen. Manches war beruhigend, anderes hat aufhorchen lassen; ich hoffe, der Blick hat sich differenziert. Es bleibt jedoch die offene Frage, inwieweit das Feld der musikalischen Sozialisation sich weitgehend selbst überlassen bleiben darf. Ist Musikpädagogik der Aufgabe gewachsen, an bestimmten Stellen alternative Impulse zu setzen? Und wenn nicht: Was ist zu tun?

Die Studie hat gezeigt, dass jedes Kind häufig zugleich in mehreren, teilweise recht unverbundenen musikalischen Welten lebt, mit jeweils eigenem musikalischen Repertoire und spezifischen vorherrschenden Aktivitätsformen. Aus dem Blickwinkel der Kinder stellt die popularmusikalische Welt des Jugendalters, der Musikstars und des Fan-Seins eine besonders attraktive und erstrebenswerte dar. Zugleich wurde deutlich, dass Kinder reifungsbedingt auf der Suche nach dem sind, was ihnen als die „echte“ Musikkultur erscheint. Hieran möchten sie teilnehmen und mitgestalten. Meine These ist, dass es bei den Kindern nicht per se eine Sehnsucht nach Medien-, Populär- oder Jugendkultur gibt, sondern in erster Linie eine Sehnsucht nach Teilhabe an „echter Welt“ – häufig im Gegensatz zur pädagogischen oder privaten.

Genau hier öffnet sich eine Tür: Wollen wir Kinder für bestimmte musikbezogene Aktivitäten begeistern, dann müssen wir Musik herausholen aus den Konzertsälen und pädagogischen Milieus und ihr mehr Platz in unserem Alltag geben. Wir müssen sie in ihrer Bedeutung für uns selbst mitsamt ihrer großartigen Funktionen sichtbar machen. Wir müssen zeigen, dass die Musikkultur in unseren

alltäglichen Lebenszusammenhängen die „eigentliche/normale/richtige“ darstellt – im Gegensatz zu jener Musikkultur, die im Fernsehen als wesentlich deklariert wird.

Und so möchte ich mit einem soziokulturellen Aufruf diese Arbeit schließen:

Beginnen wir bei uns selbst und werden musikalisch aktiv! Nehmen wir all unseren Mut zusammen und singen auf Straßen und Plätzen, bei Festen, in einsamen Momenten und am Abend! Erfinden wir Liebeslieder! Holen wir unsere Musikinstrumente heraus, musizieren allein, mit unseren Freunden, um andere zu trösten oder ihnen eine Freude zu machen – egal auf welchem Niveau! Drehen wir die Musik laut auf und tanzen zu Hause bei offenem Fenster! Unterstützen wir Straßenmusiker mit großzügigen Spenden und nehmen uns Zeit zum Zuhören! Besuchen wir lokale Musikveranstaltungen und kaufen Musikproduktionen von unbekannten Newcomern. Erzählen wir anderen, was uns an bestimmter Musik begeistert und was wir mit ihr verbinden! Werden wir selbst wieder zu Kindern und erforschen neugierig fremde Musikinstrumente, wo immer sich die Chance ergibt! Veralbern wir Texte von Popsongs, um andere damit zu erfreuen oder zu necken! Improvisieren wir mit Tellern und Tassen am Mittagstisch! – Und: Sorgen wir dazwischen immer wieder für erholsame Stille!

Eine solche musikbezogene Lebendigkeit wird nicht ohne Echo bei den Kindern bleiben – und falls doch, so hat sie wenigstens unser eigenes Leben bereichert.

9. Literaturverzeichnis

- Abeles, Harold F.: Responses to Music. In: Hodges, Donald A. (Ed.): Handbook of Music Psychology. Kentucky 1980, p. 105-140
- Adamek, Karl: Singen als Alltagsbewältigung. Ergebnisse eines empirisch-psychologischen Forschungsprojektes als Argumente für eine „Erneuerte Kultur des Singens“. In: Gembris, Heiner / Kraemer, Rudolf-Dieter / Maas, Georg (Hrsg.): Singen als Gegenstand der Grundlagenforschung (= Musikpädagogische Forschungsberichte Bd. 6). Augsburg 1997, S. 85-108
- Ariès, Philippe: Geschichte der Kindheit. München 1975
- Baacke, Dieter (Hrsg.): Handbuch Jugend und Musik. Opladen 1998
- Baacke, Dieter / Sander, Uwe / Vollbrecht, Ralf: Lebenswelten sind Medienwelten. Opladen 1990
- Baacke, Dieter: Die 6- bis 12-Jährigen. Einführung in die Probleme des Kindesalters. 6. Auflage, Weinheim und Basel 1999
- Bachmair, Ben: Interpretations- und Ausdrucksfunktion von Fernseherlebnissen und Fernsehsymbolik. In: Charlton, Michael / Bachmair, Ben (Hrsg.): Medienkommunikation im Alltag (= Schriftenreihe des IZI 24). München 1990, S. 103-145
- Badur, Imke-Marie: Musikalische Sozialisation in der Familie. Ein Forschungsüberblick. In: Bullerjahn, Claudia / Erwe, Hans Joachim / Weber, Rudolf (Hrsg.): Kinder – Kultur: Ästhetische Erfahrungen. Ästhetische Bedürfnisse. Opladen 1999, S. 131-158
- Badur, Imke-Marie: Selbstinitiierte musikbezogene Aktivitäten von Kindern im Grundschulalter. Teilergebnisse des Forschungsprojekts „Kind & Musik“. In: Auhagen, Wolfgang / Bullerjahn, Claudia / Höge, Holger (Hrsg.): Musikpsychologie. Musikalische Sozialisation im Kindes- und Jugendalter (= Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie Bd. 19). Göttingen 2007, S. 54-70
- Barthelmes, Jürgen / Sander, Ekkehard: Familie und Medien. München 1990
- Bartmann, Manfred / Schobeß, Rainer: Aspekte musikalischer Tätigkeit von Kindern am Beispiel des Martinisingens in Ostfriesland. In: Köstlin, Konrad (Hrsg.) im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Volkskunde: Kinderkultur. 25. Deutscher Volkskundekongress in Bremen vom 7. bis 12. Oktober 1985. Bremen 1987, S. 357-362
- Barton, Allen H. / Lazarsfeld, Paul F.: Einige Funktionen von theoretischer und empirischer Analyse in der Sozialforschung. In: Hopf, Christel / Weingarten, Elmar (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. 3. Auflage, Stuttgart 1993, S. 41-89
- Bastian, Hans Günther: Musikkultur-Konzepte Jugendlicher. Einstellungen 13- bis 16-Jähriger zur „offiziellen“ Musikkultur. In: Klüppelholz, Werner (Hrsg.): Musikalische Teilkulturen (= Musikpädagogische Forschung Bd. 4). Laaber 1983, S. 56-72
- Bastian, Hans Günther (Hrsg.): Umgang mit Musik (= Musikpädagogische Forschung Bd. 6). Laaber 1985
- Bastian, Hans Günther: Musik im Fernsehen. Wilhelmshaven 1986
- Bastian, Hans Günther: Leben für Musik. Eine Biographie-Studie über musikalische (Hoch-)Begabungen. Mainz 1989
- Bastian, Hans Günther: Videoclips und VIVA: Musikmediale Überraschung oder Amusement und Quelle von Phantasie? In: Musik & Bildung 1/1999, S. 16-19

- Bastian, Hans Günther (unter Mitarbeit von Adam Kormann, Roland Hafen und Martin Koch): Musik(-erziehung) und ihre Wirkung: Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen. Mainz 2000
- Bastian, Hans Günther: Kinder optimal fördern – mit Musik. Intelligenz, Sozialverhalten und gute Schulleistungen durch Musikerziehung. Mainz 2001
- Batel, Günther: Musik und Aktion. Auswertung einer Fragebogen- und Interviewerhebung über die Verbreitung von Kindertänzen, -liedern und -spielen in Süddeutschland, Österreich und der Schweiz. In: Kleinen, Günter (Hrsg.): Kind und Musik (= Musikpädagogische Forschung Bd. 5). Laaber 1984, S. 55-74
- Batel, Günther: Gruppenbezogenes Musikverhalten bei Kindern und Jugendlichen. In: Bastian, Hans Günther (Hrsg.): Umgang mit Musik (= Musikpädagogische Forschung Bd. 6). Laaber 1985, S. 177-192
- Batel, Günther: Musik- und medienbezogenes Freizeitverhalten von Kindern in west- und osteuropäischen Ländern. Kinderlieder und -tänze versus Fernsehen. In: Kleinen, Günter (Hrsg.): Außerschulische Musikerziehung (= Musikpädagogische Forschung Bd. 8). Laaber 1987, S. 163-177
- Batel, Günther: Der soziale Kontext. In: Segler, Helmut: Tänze der Kinder in Europa. Mit einer Analyse des sozialen Kontextes von Günther Batel. Untersuchung und Dokumentation in zwei Bänden. Teil I: Die Untersuchung, 1962-1988. Celle 1990, S. 54-62
- Bauer, Ulrich: Selbst- und/oder Fremdsocialisation. Zur Theoriedebatte in der Sozialisationsforschung. Eine Entgegnung auf Jürgen Zinnecker. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 2/2002, S. 118-142
- Bausinger, Hermann: Kultur für Kinder – Kultur der Kinder. In: Köstlin, Konrad (Hrsg.) im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Volkskunde: Kinderkultur. 25. Deutscher Volkskundekongress in Bremen vom 7. bis 12. Oktober 1985. Bremen 1987, S. 11-18
- Beckers, Erich / Beckers, Renate: Walkman, Fernsehen, Lieblingsmusik. Merkmale musikalischer Frühsozialisation. In: Schulten, Maria Luise (Hrsg.): Musikvermittlung als Beruf (= Musikpädagogische Forschung Bd. 14). Essen 1993, S. 11-23
- Beckers, Renate: Die musikalische Lebenswelt 4- bis 10-jähriger Kinder. Eine musikökologische Erkundung (= Theorie und Praxis der Musikvermittlung Bd. 5). Münster 2004
- Behne, Klaus-Ernst: Hörertypologien. Zur Psychologie des jugendlichen Musikgeschmacks (= Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft Bd. 10). Regensburg 1986
- Behne, Klaus-Ernst: Die fremden Kinder oder: Wie viele musikalische Lebenswelten verkraftet die Musikpädagogik. In: Musik & Bildung 6/1993, S. 11-14
- Behne, Klaus-Ernst: Musikpräferenzen und Musikgeschmack. In: Bruhn, Herbert / Oerter, Rolf / Rösing, Helmut (Hrsg.): Musikpsychologie. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg 1993, S. 339-353
- Behne, Klaus-Ernst: The Development of „Musikerleben“ in Adolescence. How and Why Young People Listen to Music. In: Deliège, Irene / Sloboda, John (Ed.): Perception and Cognition of Music. Hillsdale 1997, p. 143-159
- Bellenberg, Gabriele: Wie Kinder aufwachsen. In: Böttcher, Wolfgang / Klemm, Klaus / Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Bildung und Soziales in Zahlen. Statistisches Handbuch zu Daten und Trends im Bildungsbereich (= Max-Traeger-Stiftung Bd. 33). Weinheim und München 2001, S. 21-38
- Berg, Hans-Walter: Jugend und Laienmusik. In: Baacke, Dieter (Hrsg.): Handbuch Jugend und Musik. Opladen 1998, S. 155-172
- Blaukopf, Kurt: Neue musikalische Verhaltensweisen der Jugend (= Musikpädagogik, Forschung und Lehre Bd. 5). Mainz 1974

- Böhm, Andreas / Legewie, Heiner / Muhr, Thomas: Textinterpretation und Theoriebildung in den Sozialwissenschaften. Lehr- und Arbeitsmaterial zur Grounded Theory (= Bericht aus dem Institut für Projekt ATLAS 92/93). Berlin 1992
- Borris, Siegfried: Das auditiv vorgeprägte Kind – ein Erziehungsproblem. In: Musik & Bildung Jg. 11, 1979, S. 662-667
- Bortz, Jürgen: Statistik für Sozialwissenschaftler. 5. Auflage, Berlin 1999
- Bourdieu, Pierre: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main 1982
- Bourdieu, Pierre: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten (= Soziale Welt, Sonderband 2). Baden-Baden 1983, S. 183-198
- Bronfenbrenner, Urie: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart 1980
- Brünger, Peter: Geschmack für Belcanto- und Popstimmen. Eine repräsentative Untersuchung unter Jugendlichen in einer norddeutschen Großstadt (= Musikwissenschaft/Musikpädagogik in der Blauen Eule Bd. 15). Essen 1993
- Brünger, Peter: Musik mit der Stimme. In: Helms, Siegmund / Schneider, Reinhard / Weber, Rudolf (Hrsg.): Handbuch des Musikunterrichts. Bd. 1: Primarstufe. 2. Auflage, Kassel 2002, S. 85-114
- Bruhn, Herbert / Oerter, Rolf / Rösing, Helmut (Hrsg.): Musikpsychologie. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg 1993
- Bucher, Anton A.: Was Kinder glücklich macht. Historische, psychologische und empirische Annäherungen an Kindheitsglück (= Kindheiten Bd. 22). Weinheim und München 2001
- Büttner, Christian / Elschenbroich, Donata / Ende, Aurel (Hrsg.): Kinderkulturen. Neue Freizeit und alte Muster (= Jahrbuch der Kindheit Bd. 9). Weinheim und Basel 1992
- Bullerjahn, Claudia / Erwe, Hans Joachim / Weber, Rudolf (Hrsg.): Kinder – Kultur: Ästhetische Erfahrungen. Ästhetische Bedürfnisse. Opladen 1999
- Bullerjahn, Claudia: Lernen und Bedeutung von Musik. In: Duncker, Ludwig / Lieber, Gabriele / Neuß, Norbert / Uhlig, Bettina (Hrsg.): Bildung in der Kindheit. Das Handbuch zum ästhetischen Lernen für Kindergarten und Grundschule. Seelze 2010, S. 57-66
- Bullerjahn, Claudia: Musikalische Kreativität – eine Universalie? Ein Forschungsüberblick zum alltäglich-spielerischen musikalischen Erfindungsreichtum von Kindern und musikpädagogischen Konsequenzen. In: Vandr , Philipp / Lang, Benjamin (Hrsg.): Komponieren mit Schülern. Konzepte, Förderung, Ausbildung. Regensburg 2011, S. 23-40
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfen in Deutschland. Bonn 2002
- Campbell, Patricia Shehan: Songs in Their Heads. Music and Its Meaning in Children's Lives. New York 1998
- Charlton, Michael / Neumann, Klaus: Medienrezeption und Identitätsbildung. Kulturpsychologische und kultursoziologische Befunde zum Gebrauch von Massenmedien im Vorschulalter (= Schriftenreihe SkriptOralia Bd. 28). Tübingen 1990
- Charlton, Michael / Neumann-Braun, Klaus: Medienkindheit – Medienjugend. Eine Einführung in die aktuelle kommunikationswissenschaftliche Forschung. München 1992
- Cloer, Ernst: „Kinder der Freiheit“ (Beck) oder „Krisenkinder“ (Preuss-Lausitz). Eine falsche Alternative? Reflexionen zur Anthropologie des Kindes und zur Reallage von Kindern. In: Bullerjahn, Claudia / Erwe, Hans

- Joachim / Weber, Rudolf (Hrsg.): Kinder – Kultur: Ästhetische Erfahrungen. Ästhetische Bedürfnisse. Opladen 1999, S. 17-44
- Czikszenmihalyi, Mihaly / Schiefele, Ulrich: Die Qualität des Erlebens und der Prozess des Lernens. In: Zeitschrift für Pädagogik Jg. 39, 1993, S. 207-221
- Czypionka, Axel: Musikalische Repertoirebildung durch Werbung. In: Schulten, Maria Luise (Hrsg.): Medien und Musik. Musikalische Sozialisation 5- bis 15-Jähriger (= Theorie und Praxis der Musikvermittlung Bd. 1). Münster 1999, S. 198-238
- Davidson, Lyle: Songsinging by Young and Old. A Developmental Approach to Music. In: Aiello, Rita (Ed.): Musical Perceptions. New York 1994, p. 99-130
- DeMause, Lloyd (Hrsg.): Hört ihr die Kinder weinen. Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit. Frankfurt am Main 1977
- Dettmer, Barbara: Musizieren als Bewältigungsstrategie im Alltag. In: Gembris, Heiner / Kraemer, Rudolf-Dieter / Maas, Georg (Hrsg.): Musikpädagogische Forschungsberichte 1992. Augsburg 1993, S. 316-330
- Deutsche Phonoakademie e.V. / Reus, Gunter / Teilkemeier, Michael / Weinberger, Beate (Hrsg.): Kinder und Musik im 21. Jahrhundert. Tagungsband des Kongresses vom 15. bis 16. Februar 2001, Hochschule für Musik und Theater Hannover. Starnberg 2001
- Deutscher Musikrat / Eckhardt, Andreas / Jakoby, Richard / Rohlf, Eckart (Hrsg.): Musik-Almanach 1999/2000. Daten und Fakten zum Musikleben in Deutschland. Kassel 1999
- Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Was tun Kinder am Nachmittag? Ergebnisse einer empirischen Studie zur mittleren Kindheit. München 1992
- Dollase, Rainer / Rüsenberg, Michael / Stollenwerk, Hans J.: Demoskopie im Konzertsaal. Mainz 1986
- Dollase, Rainer: Selbstsozialisation und problematische Folgen. In: Fromme, Johannes / Kommer, Sven / Mansel, Jürgen / Treumann, Klaus-Peter (Hrsg.): Selbstsozialisation, Kinderkultur und Mediennutzung. Opladen 1999, S. 23-42
- Dollase, Rainer: Musikalische Sozialisation. In: Oerter, Rolf / Stoffer, Thomas H. (Hrsg.): Spezielle Musikpsychologie. Göttingen 2005, S. 153-204
- Durkheim, Émile: Erziehung und Soziologie. Düsseldorf 1972
- Ecarius, Jutta: Biografieforschung und Lernen. In: Krüger, Heinz-Hermann / Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biografieforschung. Opladen 1999, S. 89-105
- Eckhardt, Josef / Lück, Helmut E.: Jugend und Musik. Drei musiksoziologische Untersuchungen in Nordrhein-Westfalen (= Sozialwissenschaftliche Schriften Bd. 11). Duisburg 1976
- Ehlers, Renate: Musik im Alltagsleben. Ergebnisse einer Studie im Auftrag des Süddeutschen Rundfunks. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (Hrsg.): Massenkommunikation. Theorien, Methoden, Befunde. Opladen 1989, S. 379-391.
- Erikson, Erik H.: Identität und Lebenszyklus. Frankfurt am Main 1966
- Festinger, Leon / Irle, Martin / Möntmann, Volker (Hrsg.): Theorie der kognitiven Dissonanz. Bern 1978.
- Flick, Uwe / Kardorff, Ernst von / Keupp, Heiner / Rosenstiel, Lutz von / Wolff, Stephan (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. 2. Auflage, Weinheim und München 1995
- Flick, Uwe: Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. 2. Auflage, Reinbek bei Hamburg 1996

- Fölling-Albers, Maria: Schulkinder heute. Auswirkungen veränderter Kindheit auf Unterricht und Schulleben. Mit Beiträgen von Siegrun Horn, Arnulf Hopf, Egon Schießl. 2. Auflage, Weinheim und Basel 1995
- Fölling-Albers, Maria: Kindheitsforschung im Wandel – Eine Analyse der sozialwissenschaftlichen Forschungen zur „Veränderten Kindheit“. In: Köhnlein, Walter / Marquardt-Mau, Brunhilde / Schreier, Helmut (Hrsg.): Kinder auf dem Weg zum Verstehen der Welt. Bad Heilbrunn 1997, S. 39-54
- Frankfurter Rundschau: Liedermacher: Teenie-Stars verdrängen Kinderlieder zu früh. Frankfurter Rundschau vom 8.11.2001
- Freese, Hans-Ludwig: Kinder sind Philosophen. 5. Auflage, Weinheim und Berlin 1994
- Fromme, Johannes / Kommer, Sven / Mansel, Jürgen / Treumann, Klaus-Peter (Hrsg.): Selbstsozialisation, Kinderkultur und Mediennutzung. Opladen 1999
- Fromme, Johannes / Kommer, Sven / Mansel, Jürgen / Treumann, Klaus-Peter: Einleitung. In: Fromme, Johannes / Kommer, Sven / Mansel, Jürgen / Treumann, Klaus-Peter (Hrsg.): Selbstsozialisation, Kinderkultur und Mediennutzung. Opladen 1999, S. 9-22
- Fuchs, Mechthild: Musik in der Grundschule neu denken – neu gestalten. Theorie und Praxis eines aufbauenden Musikunterrichts. Esslingen 2010
- Fuhs, Burkhard: Fotografie und qualitative Forschung. Zur Verwendung fotografischer Quellen in den Erziehungswissenschaften. In: Friebertshäuser, Barbara / Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München 1997, S. 265-285.
- Fuhs, Burkhard: Qualitative Interviews mit Kindern. Überlegungen zu einer schwierigen Methode. In: Heinzel, Friederike (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive (= Kindheiten Bd. 18). Weinheim und München 2000, S. 87-104
- Funk-Hennigs, Erika: Einflüsse des massenmedialen Musikangebots von Kinderschallplatte und -cassette auf die heutige Kinderkultur. In: Köstlin, Konrad (Hrsg.) im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Volkskunde: Kinderkultur. 25. Deutscher Volkskundekongress in Bremen vom 7. bis 12. Oktober 1985. Bremen 1987, S. 383-389
- Funk-Hennigs, Erika: Zum massenmedialen Musikangebot im Bereich von Kinderschallplatte und -cassette. Mediendidaktische Konsequenzen für Musikpädagogen. In: Kleinen, Günter (Hrsg.): Kind und Musik (= Musikpädagogische Forschung Bd. 5). Laaber 1984, S. 178-216
- Gardner, Howard: Kreative Intelligenz. Was wir mit Mozart, Freud, Woolf und Gandhi gemeinsam haben. Frankfurt am Main 1999
- Gaul, Magnus: Musikunterricht aus Schülersicht. Eine empirische Studie an Grundschulen. Mainz 2009
- Gellrich, Martin / Osterwold, Matthias / Schulz, Jörg: Leistungsmotivation bei Kindern im Instrumentalunterricht. In: Behne, Klaus-Ernst / Kleinen, Günter / La Motte-Haber, Helga de: Musikpsychologie. Empirische Forschungen, Ästhetische Experimente (= Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie Bd. 3). Wilhelmshaven 1986, S. 33-72
- Gembris, Heiner: Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung. Augsburg 1998
- Gembris, Heiner / Kraemer, Rudolf-Dieter / Maas, Georg (Hrsg.): Vom Kinderzimmer bis zum Internet. Musikpädagogische Forschung und Medien (= Musikpädagogische Forschungsberichte Bd. 9). Augsburg 2004
- Gembris, Heiner / Schellberg, Gabriele: Die Offenohrigkeit und ihr Verschwinden bei Kindern im Grundschulalter. In: Auhagen, Wolfgang / Bullerjahn, Claudia / Höge, Holger (Hrsg.): Musikpsychologie. Musikalische

- Sozialisation im Kindes- und Jugendalter (= Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie Bd. 19). Göttingen 2007, S. 71-92
- Geulen, Dieter / Hurrelmann, Klaus: Zur Programmatik einer umfassenden Sozialisationstheorie. In: Hurrelmann, Klaus / Ulich, Dieter (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim und Basel 1980, S. 51-68
- Glaser, Barney G. / Strauss, Anselm L.: Die Entdeckung gegenstandsbegründeter Theorie. Eine Grundstrategie qualitativer Sozialforschung. In: Hopf, Christel / Weingarten, Elmar (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart 1979, S. 91-111
- Glogauer, Werner: Die neuen Medien machen uns krank. Gesundheitliche Schäden durch Medien-Nutzung bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Weinheim 1999
- Glover, Joanna / Ward, Stephen: Understanding Music. In: Glover, Joanne / Ward, Stephen (Ed.): Teaching Music in the Primary School. 2nd Edition, London and New York 1998, p. 1.-17
- Glover, Joanna: Children Composing 4-14. London and New York 2000
- Graml, Karl / Reckziegel, Walter: Die Einstellung zu Musik und zum Musikunterricht. Ein Beitrag zur Elternbefragung (= Musikpädagogik, Forschung und Lehre Bd. 6). Mainz 1982
- Graml, Karl: Erfahrungen mit Musik im Kindes- und Jugendalter in der Erinnerung Erwachsener. Teilergebnisse einer Auswertung von 600 Berichten. In: Bastian, Hans-Günther (Hrsg.): Umgang mit Musik (= Musikpädagogische Forschung Bd. 6). Laaber 1985, S. 119-136
- Greuel, Thomas / Kranefeld, Ulrike / Szczepaniak, Elke (Hrsg.): Jedem Kind (s)ein Instrument. Die Musikschule in der Grundschule (= Musik im Diskurs Bd. 23). Aachen 2010
- Grießmeier, Barbara / Bossinger, Wolfgang: Musiktherapie mit krebserkrankten Kindern (= Praxis der Musiktherapie Bd. 13). Stuttgart 1994
- Grimm, Hannelore: Sprachentwicklung. Allgemeintheoretisch und differentiell betrachtet. In: Oerter, Rolf / Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim 1995, S. 705-757
- Grimmer, Frauke: Wege und Umwege zur Musik. Klavierausbildung und Lebensgeschichte. Kassel 1991
- Groebe, Norbert: Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen 1988
- Gruntz-Stoll, Johannes: Kinder erziehen Kinder. Sozialisationsprozesse in Kindergruppen. München 1989
- Günther, Ulrich: Musik und Bewegung in der Unterrichtspraxis. Bericht über eine Befragung von Musiklehrern. In: Pütz, Werner (Hrsg.): Musik und Körper (= Musikpädagogische Forschung Bd. 11). Essen 1990, S. 205-222
- Hallam, Susan: Was wissen wir über das Üben? Zu einem Modell als Synthese der Forschungsliteratur. In: Gembris, Heiner / Kraemer, Rudolf-Dieter / Maas, Georg (Hrsg.): Musikpädagogische Forschungsberichte 1997. Augsburg 1998, S. 13-78
- Hanser-Strecker, Peter: Statement: Musikausbildung verdient die gleiche Förderung wie Spitzensport. In: Tagungsband Kinder und Musik im 21. Jahrhundert. Hannover 2001, S. 39-40
- Hargreaves, David J.: The Development of Aesthetic Reaction to Music. In: Psychology of Music, Special Issue: Proceedings of the Ninth International Seminar on Research in Music Education, 1982, p. 51-54
- Harms, Gerd / Preissig, Christa (Hrsg.): Kinderalltag. Beiträge zur Analyse der Veränderung von Kindheit. Berlin 1988
- Harnischmacher, Christian: Instrumentales Üben und Aspekte der Persönlichkeit. Eine Grundlagenstudie zur Erforschung physischer und psychischer Abweichungen durch Instrumentalspiel (= Studien zur Musik Bd. 6). Frankfurt am Main 1993

- Harnischmacher, Christian: Spiel oder Arbeit? Eine Pilotstudie zum instrumentalen Übeverhalten von Kindern und Jugendlichen. In: Gembis, Heiner / Kraemer, Rudolf-Dieter / Maas, Georg (Hrsg.): Musikpädagogische Forschungsberichte 1994. Augsburg 1995, S.41-56
- Harnischmacher, Christian: Laß mich in Ruhe. Ich muß üben! Eine empirische Studie zum Einfluß der Motivation und Volition sowie von Reifungsprozessen auf das Übeverhalten von Kindern und Jugendlichen. In: Schoenebeck, Mechthild von (Hrsg.): Entwicklung und Sozialisation aus musikpädagogischer Perspektive (= Musikpädagogische Forschung Bd. 19). Essen 1998, S. 91-110
- Heidtmann, Horst: Kinder wollen alles. Statement zum Tagungsthema. In: Deutsche Phonoakademie e.V. / Reus, Gunter / Teilkemeier, Michael / Weinberger, Beate (Hrsg.): Kinder und Musik im 21. Jahrhundert. Tagungsband des Kongresses vom 15. bis 16. Februar 2001, Hochschule für Musik und Theater Hannover. Starnberg 2001, S. 41-42
- Heimann, Walter: Musikalisches Handeln als didaktisches Problem. Über die Antinomie von Handeln und Erkennen im Musikunterricht. In: Medieninvasion. Die kulturpolitische Verantwortung der Musikerziehung. Kongressbericht der 15. Bundesschulmusikwoche Kassel 1984. Mainz 1985, S. 235-245
- Heinzel, Friederike: Qualitative Interviews mit Kindern. In: Friebertshäuser, Barbara / Prengel, Annedore: Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München 1997, S. 396-413
- Heinzel, Friederike (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive (= Kindheiten Bd. 18). Weinheim und München 2000
- Helms, Siegmund / Jank, Birgit / Knolle, Niels (Hrsg.): Verwerfungen in der Gesellschaft – Verwandlungen der Schule: Musikunterricht – Lehrplan – Studium (= Gegenwartsfragen der Musikpädagogik. Schriftenreihe der Bundesfachgruppe Musikpädagogik Bd. 6). Augsburg 1996
- Helms, Siegmund / Schneider, Reinhard / Weber, Rudolf (Hrsg.): Handbuch des Musikunterrichts Bd. 2: Sekundarstufe 1. Kassel 1997
- Helms, Siegmund / Schneider, Reinhard / Weber, Rudolf (Hrsg.): Praxisfelder der Musikpädagogik. Kassel 2001
- Helms, Siegmund: Musikunterricht in allgemeinbildenden staatlichen Schulen. In: Helms, Siegmund / Schneider, Reinhard / Weber, Rudolf (Hrsg.): Praxisfelder der Musikpädagogik. Kassel 2001, S. 115-139
- Helms, Siegmund / Schneider, Reinhard / Weber, Rudolf (Hrsg.): Handbuch des Musikunterrichts Bd. 1: Primarstufe. 2. Auflage, Kassel 2002
- Helms, Siegmund / Schneider, Reinhard / Weber, Rudolf (Hrsg.): Lexikon der Musikpädagogik. Kassel 2005
- Hengst, Heinz (Hrsg.): Von, für und mit Kids. Kinderkultur in europäischer Perspektive. München 1993
- Hengst, Heinz: Kinderkultur – Kulturarbeit mit Kindern. Eine tour d'horizon. In: Hengst, Heinz (Hrsg.): Von, für und mit Kids. Kinderkultur in europäischer Perspektive. München 1993, S. 13-34
- Hentig, Hartmut von: Vorwort. In: Ariès, Philippe: Geschichte der Kindheit. München 1975, S. 7-44
- Hildenbrand, B. / Jahn, W.: „Gemeinsames Erzählen“ und Prozesse der Wirklichkeitskonstruktion in familiengeschichtlichen Gesprächen. Zeitschrift für Soziologie Jg. 17, 1988, S. 203-217
- Hoerburger, Felix / Segler, Helmut: Klare, klare Seide. Überlieferte Kindertänze aus dem deutschen Sprachraum. 7. Auflage, Kassel und Basel 1987
- Hoffmann, Freia: „Musik in die Musikschulen“? Schulmusik im Dilemma zwischen Sparmaßnahmen und dem falschen Ideal vom musikalisch erfolgreichen Kind. In: Musik und Unterricht Heft 23, 1993, S. 21-26
- Holmes, Robyn M.: Fieldwork With Children. Thousand Oaks 1998

- Holzkamp, Klaus: Musikalische Lebenspraxis und schulisches Musikhören. In: Olias, Günter (Hrsg.): Musikhören – Aneignung des Unbekannten (= Musikpädagogische Forschung Bd. 15). Essen 1994, S. 87-109
- Honig, Michael-Sebastian / Leu, Hans Rudolf / Nissen, Ursula (Hrsg.): Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster. Sozialisationstheoretische Perspektiven (= Kindheiten Bd. 7). Weinheim und München 1996
- Honig, Michael-Sebastian / Leu, Hans Rudolf / Nissen, Ursula: Kindheit als Sozialisationsphase und als kulturelles Muster. Zur Strukturierung eines Forschungsfeldes. In: Honig, Michael-Sebastian / Leu, Hans Rudolf / Nissen, Ursula (Hrsg.): Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster. Sozialisationstheoretische Perspektiven (= Kindheiten Bd. 7). Weinheim und München 1996, S. 9-29
- Honig, Michael-Sebastian / Lange, Andreas / Leu, Hans Rudolf (Hrsg.): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung (= Kindheiten Bd. 16). Weinheim und München 1999
- Hopf, Christel: Soziologie und qualitative Sozialforschung. In: Hopf, Christel / Weingarten, Elmar (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. 3. Auflage, Stuttgart 1993, S. 11-37
- Hopf, Christel / Weingarten, Elmar (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. 3. Auflage, Stuttgart 1993
- Hülst, Dirk: Ist das wissenschaftlich kontrollierte Verstehen von Kindern möglich? In: Heinzel, Friederike (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive (= Kindheiten Bd. 18). Weinheim und München 2000, S. 37-55
- Hurrelmann, Klaus / Ulich, Dieter (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. 4. Auflage, Weinheim und Basel 1991
- Hurrelmann, Klaus / Ulich, Dieter: Gegenstands- und Methodenfragen der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, Klaus / Ulich, Dieter (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. 4. Auflage, Weinheim und Basel 1991, S. 3-20
- Hurrelmann, Klaus: Einführung in die Sozialisationstheorie. Weinheim und Basel 2002
- Institut für Demoskopie Allensbach: Die Deutschen und die Musik. Eine Umfrage für den Stern. Allensbach 1980
- Jakoby, Richard: Musikleben in Deutschland. Struktur, Entwicklung, Zahlen. Bonn 1996
- Jocher, Werner: www.stimmbildung.at. Singen macht Schule. In: Gesang Stimme. Üben & Musizieren 2/2001, S. 24-28
- Josties, Elke: Mädchen, populäre Musik und musikalische Praxis. In: Müller, Renate / Heim, Jens / Glogner, Patrick / Rhein, Stefanie (Hrsg.): Jugend, Musik und Medien. Weinheim und München 2002, S. 208-221
- Kaiser, Astrid / Röhner, Charlotte (Hrsg.): Kinder im 21. Jahrhundert (= Beiträge zur Welt der Kinder Bd. 8). Münster 2000
- Kardorff, Ernst von: Einleitung. Qualitative Sozialforschung. Versuch einer Standortbestimmung. In: Flick, Uwe / Kardorff, Ernst von / Keupp, Heiner / Rosenstiel, Lutz von / Wolff, Stephan (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. 2. Auflage, München 1995, S. 3-10
- Kertz-Welzel, Alexandra: Children's and Adolescents' Musical Needs and Music Education in German Schools. In: Patricia Shehan Campbell und Trevor Wiggins (Hrsg.): The Oxford Handbook of Children's Musical Cultures. Oxford 2013, S. 371-386
- Kids-Verbraucher-Analyse 2001. Eine Gemeinschaftsuntersuchung der Verlagsgruppen Lübbe, Axel Springer und Bauer. Stuttgart 2001
- Kleinen, Günter (Hrsg.): Kind und Musik (= Musikpädagogische Forschung Bd. 5). Laaber 1984
- Kleinen, Günter / Klüppelholz, Werner / Luger, Wulf Dieter (Hrsg.): Musik im Alltag. Düsseldorf 1985

- Kleinen, Günter: Über die Durchdringung des täglichen Lebens mit Musik. In: Bastian, Hans-Günther (Hrsg.): Umgang mit Musik (= Musikpädagogische Forschung Bd. 6). Laaber 1985, S. 35-58
- Kleinen, Günter: Kinderbilder als Erhebungsverfahren zur Musiksozialisation im Grundschulalter. In: Kaiser, Hermann J. (Hrsg.): Unterrichtsforschung (= Musikpädagogische Forschung Bd. 7). Laaber 1986, S. 51-70
- Kleinen, Günter / Schmitt, Rainer: Musik verbindet. Musikalische Lebenswelten auf Schülerbildern (= Musikwissenschaft/Musikpädagogik in der Blauen Eule Bd. 4). Essen 1991
- Kleinen, Günter: Die psychologische Wirklichkeit der Musik. Wahrnehmung und Deutung im Alltag (= Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft Bd. 21). Kassel 1994
- Kleinen, Günter: Qualitative Verfahren bei der Erforschung musikalischer Lebenswelten von Kindern. In: Bullerjahn, Claudia / Erwe, Hans-Joachim / Weber, Rudolf: Kinder – Kultur. Ästhetische Erfahrungen, ästhetische Bedürfnisse. Opladen 1999, S. 67-82
- Kleinen, Günter (Hrsg.): Musik und Kind. Chancen für Begabung und Kreativität im Zeitalter der Neuen Medien. Laaber 2003
- Klingler, Walter / Groebel, Jo: Kinder und Medien 1990. Eine Studie der ARD/ZDF-Medienkommission (= Schriftenreihe Media Perspektiven 13). Baden-Baden 1994
- Klusen, Ernst: Bevorzugte Liedtypen 10- bis 14-Jähriger (= Schriftenreihe des Instituts für Musikalische Volkskunde an der Pädagogischen Hochschule Rheinland, Abteilung Neuss Bd. 1). Köln 1971
- Klusen, Ernst: Zur Situation des Singens in der Bundesrepublik Deutschland. 1. Der Umgang mit dem Lied (= Schriftenreihe des Instituts für Musikalische Volkskunde an der Pädagogischen Hochschule Rheinland, Abteilung Neuss Bd. 4). Köln 1974
- Klusen, Ernst: Elektronische Medien und musikalische Laienaktivität (= Musikalische Volkskunde Bd. 8). Köln 1980
- Koch, Marion / Buschmann, Frank: Wer tanzt hier eigentlich noch? Historischer Wandel und jugendliche „Unordnung“. In: Baacke, Dieter (Hrsg.): Handbuch Jugend und Musik. Opladen 1998, S. 93-113
- Köstlin, Konrad (Hrsg.) im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Volkskunde: Kinderkultur. 25. Deutscher Volkskundekongress in Bremen vom 7. bis 12. Oktober 1985. Bremen 1987
- Koller, Hans-Christoph (Hrsg.): Sinnkonstruktion und Bildungsgang. Zur Bedeutung individueller Sinnzuschreibungen im Kontext schulischer Lehr-Lern-Prozesse. Opladen 2008
- Kreutz, Gunter: Musikalische Vorlieben und Aggressionen bei Kindern. In: Musik im Alltag. Sozialpsychologie der Musik. Tagungsband der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie 2001 in Hildesheim, S. 26-27
- Kuckartz, Udo: Qualitative Daten computergestützt auswerten. Methoden, Techniken, Software. In: Frieberthäuser, Barbara / Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München 1997, S. 584-595
- Kuckartz, Udo: WinMax. Professionelle Version. Handbuch zum Textanalysesystem WinMax für Windows 95/98/NT. Berlin 1999
- Kunkel, Andreas: Fernsehleben. Mediennutzung als Sozialisationsfaktor. Auswirkungen des Fernsehens auf Gesellschaft und Individuum. München 1998
- La Motte-Haber, Helga de / Jehne, S.: Der Einfluss des Musikunterrichts auf das musikalische Werturteil von 6- bis 10-jährigen Kindern. In: Musik & Bildung 1/1976, S. 5-9

- Lange, Andreas: Der Diskurs der neuen Kindheitsforschung. Argumentationstypen, Argumentationsfiguren und methodologische Implikationen. In: Honig, Michael-Sebastian / Lange, Andreas / Leu, Hans Rudolf (Hrsg.): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung (= Kindheiten Bd. 16). Weinheim und München 1999, S. 51-68
- Langenbach, Christof: Musikverhalten und Persönlichkeit 16- bis 18-jähriger Schüler. Frankfurt am Main 1994
- Langewand, Alfred: Handeln. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.) unter Mitarbeit von Friedrich Rost: Pädagogische Grundbegriffe. 1. Aggression bis Interdisziplinarität. Stuttgart 1994, S. 699-705
- Larsen, Jean M.: Influences of Home and Family on Musical Opportunities of Educationally Advantaged Second-Grade Children. In: Peery, J. Craig / Peery, Irene Weiss / Draper, Thomas W. (Ed.): Music and Child Development. New York 1987, p. 237-248
- LeBlanc, Albert / McCrary, J.: Effects of Tempo on Children's Music Preference. In: Journal of Research in Music Education Vol. 31, 4/1983, S. 283-294
- LeBlanc, Albert / Sims, W.L. / Siivola, C. / Obert, M.: Music Styles Preferences of Different Age Listeners. In: Journal of Research in Music Education Vol. 44, 1/1996, S. 49-59
- Ledig, Michael: Vielfalt oder Einfalt – das Aktivitätenspektrum von Kindern. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Was tun Kinder am Nachmittag? Ergebnisse einer empirischen Studie zur mittleren Kindheit. München 1992, S. 31-74
- Lehmann, Andreas C., Habituelle und situative Rezeptionsweisen beim Musikhören: eine Einstellungstheoretische Untersuchung (= Schriften zur Musikpsychologie und Musikästhetik Bd. 6), Frankfurt/New York 1994
- Lehnert, Judith: Kinder, Musik und Fernsehwerbung. Empirische Untersuchungen zu Behaltensleistungen von Vorschulkindern. In: Schulten, Maria Luise (Hrsg.): Medien und Musik. Musikalische Sozialisation 5 bis 15-Jähriger (= Theorie und Praxis der Musikvermittlung 1). Münster 1999, S. 127-197
- Lemmermann, Heinz: Musikunterricht. Didaktik im Grundriß. Bad Heilbrunn 1977
- Lenzen, Klaus Dieter: Kinderkultur, die sanfte Anpassung. Frankfurt 1978
- Leopold, Edda: Urteilshomogenität und Klassengemeinschaft. Ein Beitrag zur Offenohrigkeitshypothese. In: Auhagen, Wolfgang / Bullerjahn, Claudia / Höge, Holger (Hrsg.): Musikpsychologie. Populäre Musik (= Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie Bd. 22). Göttingen 2007, S. 74-90
- Leu, Hans Rudolf: Selbständige Kinder. Ein schwieriges Thema für die Sozialisationsforschung. In: Honig, Michael-Sebastian / Leu, Hans Rudolf / Nissen, Ursula (Hrsg.): Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster – sozialisationstheoretische Perspektiven (= Kindheiten Bd. 7). Weinheim und München 1996, S. 174-198
- Lewis, Georg H.: The Sociology of Popular Culture. In: Current Sociology Vol. 26, 3/1978, p. 3-64
- Lipski, Jens: Zur Verlässlichkeit der Angaben von Kindern bei standardisierten Befragungen. In: Heinzel, Friederike (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive (= Kindheiten Bd. 18). Weinheim und München 2000, S. 77-86
- Mansel, Jürgen (Hrsg.): Glückliche Kindheit – schwierige Zeit? Über die veränderten Bedingungen des Aufwachsens. Opladen 1996
- Markefka, Manfred / Nauck, Bernhard (Hrsg.): Handbuch der Kindheitsforschung. Neuwied, Krieffel, Berlin 1993
- Marsh, Kathryn / Young, Susan: Musical Play. In: McPherson, Gary E. (Ed.): The Child as Musician. A Handbook of Musical Development. Oxford 2006, p. 289-310

- Marsh, Kathryn: The Musical Playground. Global Tradition an Change in Children´s Songs and Games. Oxford 2008
- Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 2. Auflage, Weinheim 1983
- McLuhan, Marshall: Understanding Media: The Extensions Of Man. New York 1964
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): KIM-Studie 2010. Kinder und Medien, Computer und Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland. Stuttgart 2011
- Meiners, Frerk: Musikdarstellungen im Fernsehen. Zur kindlichen Rezeption audiovisuell vermittelter Musik. In: Musikpsychologie. Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie Bd. 11, Wilhelmshafen 1994, S. 52-62
- Melzer, Wolfgang / Sünker, Heinz / Zentrum für Kindheits- und Jugendforschung (Hrsg.): Wandlungen der Kindheit. Theoretische Überlegungen zum Strukturwandel der Kindheit heute. Opladen 1993
- Mende, Annette: Musik und Alter. Ergebnisse zum Stellenwert von Musik im biographischen Lebensverlauf. In: Rundfunk und Fernsehen Jg. 39, 3/1991, S. 381-392
- Minkenberg, Hubert: Das Musikerleben von Kindern von fünf bis zehn Jahren. Eine Längsschnittuntersuchung als Basis für die Erforschung abweichender Musikrezeption. Frankfurt am Main 1991
- Mogel, Hans: Psychologie des Kinderspiels. Von den frühesten Spielen bis zum Computerspiel. Die Bedeutung des Spiels als Lebensform des Kindes, seine Funktion und Wirksamkeit für die kindliche Entwicklung. 3. Auflage, Heidelberg 2008
- Mollenhauer, Klaus: Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. 3. Auflage, München 1991
- Mollenhauer, Klaus: Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. München 1996
- Montgomery, A. P.: Effect of Tempo on Music Preferences of Children in Elementary and Middle School. In: Journal of Research in Music Education Vol. 44, 2/1996, p. 134-146
- Moog, Helmut: Das Musikerleben des vorschulpflichtigen Kindes (= Bausteine für Musikerziehung und Musikpflege Bd. 17). Mainz 1968
- Mouritsen, Flemming: Kinderkultur – Kinderspielkultur. In: Hengst, Heinz (Hrsg.): Von, für und mit Kids. Kinderkultur in europäischer Perspektive. München 1993, S. 53-78
- Müller, Renate: Soziale Bedingungen der Umgangsweisen Jugendlicher mit Musik. Theoretische und empirisch-statistische Untersuchung zur Musikpädagogik (= Musikwissenschaft/Musikpädagogik in der Blauen Eule Bd. 5). Essen 1990
- Müller, Renate: Rock- und Poptanz im Musikunterricht. Musikpädagogische Aspekte. In: Pütz, Werner (Hrsg.): Musik und Körper (= Musikpädagogische Forschung Bd. 11). Essen 1990, S. 223-233
- Müller, Renate: Soziokulturelle Musikpädagogik. In: Musik und Unterricht Heft 23, 1993, S. 27-29
- Müller, Renate: Selbstsozialisation. Eine Theorie lebenslangen musikalischen Lernens. In: Behne, Klaus-Ernst / Kleinen, Günter / Motte-Haber, Helga de la (Hrsg.): Musikpsychologie. Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie Bd. 11, Wilhelmshaven 1994, S. 63-75
- Müller, Renate: Musikalische Selbstsozialisation. In: Fromme, Johannes / Kommer, Sven / Mansel, Jürgen / Treumann, Klaus-Peter (Hrsg.): Selbstsozialisation, Kinderkultur und Mediennutzung (= Kindheitsforschung Bd. 12). Opladen 1999, S. 113-125

- Müller, Renate / Glogner, Patrick / Rhein, Stefanie / Heim, Jens (Hrsg.): Wozu Jugendliche Musik und Medien gebrauchen. Jugendliche Identität und musikalische und mediale Geschmacksbildung. Weinheim und München 2002
- Müller, Renate / Glogner, Patrick / Rhein, Stefanie / Heim, Jens: Die Theorie musikalischer Selbstsozialisation: Elf Jahre ... und ein bisschen weiser? In: Auhagen, Wolfgang / Bullerjahn, Claudia / Höge, Holger (Hrsg.): Musikpsychologie. Musikalische Sozialisation im Kindes- und Jugendalter (= Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie Bd. 19). Göttingen 2007, S. 11-30.
- Müller-Speer, Helene: Die pädagogischen Dimensionen von Tanz als bildender Weltaneignung; zum Begründungszusammenhang von Tanz und Pädagogik. Bonn 1995
- Münch, Thomas: Musik-Medien. Zur Entwicklung einer Medienkompetenz bei Schülern der Sekundarstufe. In: Musik & Bildung 1/1999, S. 2-5
- Neuhoff, Hans / La Motte-Haber, Helga de: Musikalische Sozialisation. In: La Motte-Haber, Helga de / Neuhoff, Hans (Hrsg.): Musiksoziologie. Laaber 2007, S. 389-417
- Neuhoff, Hans / Weber-Krüger, Anne: „Musikalische Selbstsozialisation“. Strukturwandel musikalischer Identitätsbildung oder modischer Diskurs? In: Auhagen, Wolfgang / Bullerjahn, Claudia / Höge, Holger (Hrsg.): Musikpsychologie. Musikalische Sozialisation im Kindes- und Jugendalter (= Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie Bd. 19). Göttingen 2007, S. 31-53
- Noll, Günther: Kind und Lied als aktuelles Forschungsproblem der musikalischen Volkskunde. In: Köstlin, Konrad (Hrsg.) im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Volkskunde: Kinderkultur. 25. Deutscher Volkskundekongress in Bremen vom 7. bis 12. Oktober 1985. Bremen 1987, 305-314
- Oerter, Rolf: Warum hören Kinder auf zu singen? Folgen einer einseitigen Enkulturation. In: European String Teachers Association ESTA Nachrichten Jg. 34, 1995, S. 22-46
- Oerter, Rolf / Bruhn, Herbert: Musizieren. In: Bruhn, Herbert / Rösing, Helmut (Hrsg.): Musikwissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg 1998, S. 330-348
- Oerter, Rolf: Psychologie des Spiels. Weinheim 1999
- Orgass, Stefan: Kommunikative Musikdidaktik. Ansätze zu ihrer ästhetischen und pädagogischen Begründung sowie zwei praktische Erprobungen (= Forum Musikpädagogik Bd. 22). Augsburg 1996
- Oswald, Hans: Geleitwort. In: Heinzl, Friederike (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive (= Kindheiten Bd. 18). Weinheim und München 2000, S. 9-15
- Pape, Winfried / Beck, Bert: Anmerkungen zu musikalischen Verhaltensweisen Jugendlicher. In: Kaiser, Hermann J. (Hrsg.): Unterrichtsforschung (= Musikpädagogische Forschung Bd. 7). Laaber 1986, S. 219-232
- Pape, Winfried: Familiäre Einflüsse auf das Erlernen von Instrumenten bei Kindern und Jugendlichen. In: Schoenebeck, Mechthild von (Hrsg.): Entwicklung und Sozialisation aus musikpädagogischer Perspektive (= Musikpädagogische Forschung Bd. 19). Essen 1998, S. 111-130
- Paus-Haase, Ingrid: Heldenbilder im Fernsehen. Eine Untersuchung zur Symbolik von Serienfavoriten. Opladen 1998
- Petermann, Franz / Windmann, Sabine: Sozialwissenschaftliche Erhebungstechniken bei Kindern. In: Markefka, Manfred / Nauck, Bernhard (Hrsg.): Handbuch der Kindheitsforschung. Neuwied u.a. 1993, S. 125-139
- Petrat, Nicolai: Instrumental- und Vokalpädagogik. In: Helms, Siegmund / Schneider, Reinhard / Weber, Rudolf (Hrsg.): Praxisfelder der Musikpädagogik. Kassel 2001, S. 37-58

- Pfeiffer, Wolfgang: Musiklehrer. Biographie, Alltag und berufliche Zufriedenheit von Musiklehrern an bayerischen Gymnasien. Eine theoretische und empirische Analyse (= Musikwissenschaft/Musikpädagogik in der Blauen Eule Bd. 17). Essen 1994
- Pollock, Friedrich: Gruppenexperiment. Ein Studienbericht. Frankfurt 1955
- Postman, Neil: Das Verschwinden der Kindheit. Frankfurt 1983
- Postman, Neil: Wir amüsieren uns zu Tode. Frankfurt 1985
- Preuss-Lausitz, Ulf: Kindheit 2000. Entwicklungstendenzen zwischen Risiken und Chancen. In: Daubert, H. (Hrsg.): Veränderte Kindheit in der aktuellen Kinderliteratur. Braunschweig 1995, S. 7-22
- Preuss-Lausitz, Ulf: Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg. Weinheim 1983
- Projektgruppe „Tanzen“ am Ludwig-Uhland-Institut für Empirische Kulturwissenschaft der Universität Tübingen: Tanzlust. Empirische Untersuchungen zu Formen alltäglichen Tanzvergnügens. Projektleitung Ute Bechdorf. Tübingen 1998
- Ratte, Franz Josef / Siepe, Ulrich: Musik erkunden. Geschichte und Gegenwart der Musik. In: Helms, Siegmund / Schneider, Reinhard / Weber, Rudolf (Hrsg.): Handbuch des Musikunterrichts Bd. 2: Sekundarstufe 1. Kassel 1997, S. 244-255
- Recht auf Spiel e.V. / Bundesverband der Jugendkunstschulen und kulturpädagogischen Einrichtungen e.V.: Kinderkultur, Spielkultur, Spielraum. Praxis Spiel- und Kulturpädagogik Deutschland Ost – West 1990/91. München 1991
- Reiß, Wolfgang: Kinderzeichnungen. Wege zum Kind durch seine Zeichnung. Neuwied 1996
- Reiß, Wolfgang: Zur Produktion und Analyse von Kinderzeichnungen. In: Heinzel, Friederike (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive (= Kindheiten Bd. 18). Weinheim und München 2000, S. 231-244
- Reitinger, Renate: Musik erfinden. Kompositionen von Kindern als Ausdruck ihres musikalischen Vorstellungsvermögens. Regensburg 2008
- Renckstorf, Karsten: Mediennutzung als soziales Handeln. Zur Entwicklung einer handlungstheoretischen Perspektive der empirischen (Massen-)Kommunikationsforschung. In: Kaase, Max (Hrsg.): Massenkommunikation. Theorien, Methoden, Befunde. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 30. Opladen 1998, S. 314-336
- Renner, Erich (Hrsg.): Kinderwelten. Pädagogische, ethnologische und literaturwissenschaftliche Annäherungen. Weinheim 1995
- Renner, Erich / Riemann, Sabine / Schneider, Ilona K. / Trautmann, Thomas (Hrsg.): Spiele der Kinder. Interdisziplinäre Annäherungen. Weinheim 1997
- Rheinberg, Falko: Motivation (= Grundriss der Psychologie Bd. 6). Stuttgart 1997
- Richter, Ingo / Deutsches Jugendinstitut: Vorwort. In: Honig, Michael-Sebastian / Leu, Hans Rudolf / Nissen, Ursula (Hrsg.): Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster. Sozialisationstheoretische Perspektiven (= Kindheiten Bd. 7). Weinheim und München 1996, S. 5-6
- Richter, Rudolf: Qualitative Methoden in der Kindheitsforschung. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie Jg. 22, 4/1997, S. 74-98
- Rogge, Jan-Uwe / Rogge, Regine: Die besten Hörkassetten für mein Kind. 111 Empfehlungen für Hörspiele und Musik. Reinbek bei Hamburg 1995

- Rogge, Jan-Uwe: Der Hunger nach Erleben und „action“. In: *Kinderkultur*. 25. Deutscher Volkskundekongress in Bremen vom 7. bis 12. Oktober 1985. Bremen 1987, S. 247-254
- Rohlf, Eckart: Instrumentales Laienmusizieren. In: *Deutscher Musikrat / Eckhardt, Andreas / Jakoby, Richard / Rohlf, Eckart (Hrsg.): Musik-Almanach 1999/2000. Daten und Fakten zum Musikleben in Deutschland*. Kassel 1999, S. 35-46
- Rohlf, Eckart: Musikalische Bildung und Ausbildung. In: *Deutscher Musikrat / Eckhardt, Andreas / Jakoby, Richard / Rohlf, Eckart (Hrsg.): Musik-Almanach 1999/2000. Daten und Fakten zum Musikleben in Deutschland*. Kassel 1999, S. 3-21
- Rohrmann, Timm: Beobachtungsverfahren und Befragungsmöglichkeiten von Kindern im Kleinkindalter. Eine Expertise im Rahmen des Projekts Konfliktverhalten von Kindern in Kindertagesstätten des Deutschen Jugendinstituts. München 1996
- Rolf, Hans-Günter / Zimmermann, Peter: *Kindheit im Wandel. Eine Einführung in die Sozialisation im Kindesalter*. Weinheim und Basel 1997
- Rösing, Helmut: Aspekte zum Musikleben einer mittleren Großstadt: Orte musikbezogener Aktivitäten. In: *Kleinen, Günter / Klüppelholz, Werner / Luger, Wulf Dieter (Hrsg.): Musik im Alltag*. Düsseldorf 1985, S. 22-38
- Rösing, Helmut: Musik im Alltag. In: *Bruhn, Herbert / Oerter, Rolf / Rösing, Helmut (Hrsg.): Musikpsychologie. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg 1993, S. 113-130
- Rösing, Helmut: Musikalische Lebenswelten. In: *Bruhn, Herbert / Rösing, Helmut (Hrsg.): Musikwissenschaft. Ein Grundkurs*. Reinbek bei Hamburg 1998, S. 130-152
- Rösing, Helmut: Musikgebrauch im täglichen Leben. In: *Bruhn, Herbert / Rösing, Helmut (Hrsg.): Musikwissenschaft. Ein Grundkurs*. Reinbek bei Hamburg 1998, S. 107-129
- Rubin, Judith Aron: *Kunsttherapie als Kindertherapie. Kinderbilder zeigen Wege zu Verständigung und Wachstum*. Karlsruhe 1993
- Ryan, Richard M. / Deci, Edward L.: Self Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-Being. In: *American Psychologist* Vol. 55, 2000, p. 68-78.
- Schenk, Michael: Musik zwischen Bedürfnis und Bildungsgut. In: *Neue Musikzeitung* 2/1996, S. 37-40
- Scheuer, Walter: *Zwischen Tradition und Trend. Die Einstellung Jugendlicher zum Instrumentalspiel. Eine empirische Untersuchung (= Musikpädagogik, Forschung und Lehre Bd. 27)*. Mainz 1988
- Schilter, Katja: *Der Musikbegriff bei Kindern im Grundschulalter. Versuch einer Bestimmung anhand von Kinderaufsätzen (= Diplomarbeit im Fach Kulturpädagogik, Universität Hildesheim)*. Hildesheim 2001
- Schleuning, Peter / Stroh, Wolfgang Martin: Tätigkeitstheoretische Aspekte musikalischer Teilkulturen. Ein Beispiel aus der Alternativszene. In: *Klüppelholz, Werner (Hrsg.): Musikalische Teilkulturen (= Musikpädagogische Forschung Bd. 4)*. Laaber 1983, S. 81-107
- Schmidt, Christiane: „Am Material“. Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In: *Friebertshäuser, Barbara / Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim und München 1997, S. 544-567
- Schmidt, Christiane: Analyse von Leitfadeninterviews. In: *Flick, Uwe (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg 2000, S. 447-456
- Schmidt, Franziska: *Kinderkultur. Eine Bestandsaufnahme. Entstanden im Rahmen einer Arbeitsbeschaffungsmaßnahme beim Kulturstadtrat Hannover*. Salzgitter 1992

- Schmidt, Nicole: Statement: Einfluss von musikalischer Förderung auf die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern. In: Kinder und Musik im 21. Jahrhundert. Tagungsband des Kongresses vom 15. bis 16. Februar 2001, Hochschule für Musik und Theater Hannover. Starnberg 2001, S.46
- Schnatmeyer, Dorothee / Treumann, Klaus Peter / Volkmer, Ingrid: Mit den Ohren sehen. Die Toncassette – ein verkanntes Medium (= Didaktische Materialien 4, hrsg. von der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur in der BRD e.V.). Bielefeld 1995
- Schoenebeck, Mechthild von: Musikpraxis in der Schule. Anmerkungen zu einem empirischen Befund. In: Nauck-Börner, Christa (Hrsg.): Musikpädagogik zwischen Tradition und Medienzukunft (= Musikpädagogische Forschung Bd. 9). Laaber 1989, S. 179-196
- Schröder, Richard: Kinder reden mit! Beteiligung an Politik, Stadtplanung und Stadtgestaltung. Weinheim und Basel 1995
- Schütze, Fritz: Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis - Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik Jg. 13, 3/1983, S. 283-305
- Schulten, Maria Luise: Musikpräferenz und Musikpädagogik. Ein Beitrag zur musikpädagogischen Grundlagenforschung. Frankfurt am Main 1990
- Schulten, Maria Luise: Kinder und Musik. In: Markefka, Manfred / Nauck, Bernhard (Hrsg.): Handbuch der Kindheitsforschung. Neuwied, Kriftel, Berlin 1993, S. 501-508
- Schulten, Maria Luise (Hrsg.): Medien und Musik. Musikalische Sozialisation 5- bis 15-Jähriger (= Theorie und Praxis der Musikvermittlung Bd. 1). Münster 1999
- Schuster, Martin: Kinderzeichnungen. Wie sie entstehen, was sie bedeuten. Heidelberg 1994
- Segler, Helmut: Einige Anmerkungen zur Geschichte der Kindheit und zur „Musik der Kinder / Musik für Kinder“. In: Kleinen, Günter (Hrsg.): Kind und Musik (= Musikpädagogische Forschung Bd. 5). Laaber 1984, S. 39-54
- Segler, Helmut: Kinderkultur und Avantgarde. In: Köstlin, Konrad (Hrsg.) im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Volkskunde: Kinderkultur. 25. Deutscher Volkskundekongress in Bremen vom 7. bis 12. Oktober 1985. Bremen 1987, S. 277-284
- Segler, Helmut: Tänze der Kinder in Europa. Mit einer Analyse des sozialen Kontextes von Günther Batel. Untersuchung und Dokumentation in zwei Bänden. Teil I: Die Untersuchung, 1962-1988. Celle 1990
- Shuter-Dyson, Rosamund: Psychologie musikalischen Verhaltens. Angloamerikanische Forschungsbeiträge. Mainz 1982
- Small, Christopher: Musicking. The Meanings of Performing and Listening. Middletown 1998
- Spengler, Oswald: Der Untergang des Abendlandes. Umriss einer Morphologie der Weltgeschichte. München 1963
- Spradley, James P.: The Ethnographic Interview. New York 1979
- Sprenger, Wilhelm: Mit Kindern singen. In: Sängerkreis Burgdorf 2002. Hannover 2002, S. 1
- Stadler-Elmer, Stefanie: Kinder singen Lieder. Über den Prozess der Kultivierung des vokalen Ausdrucks. Münster 2002
- Stadler-Elmer, Stefanie: Spiel und Nachahmung. Über die Entwicklung der elementaren musikalischen Aktivitäten. Aarau 2000
- Strauss, Anselm / Corbin, Juliet: Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim 1996
- Stroh, Wolfgang Martin: Leben Ja. Zur Psychologie musikalischer Tätigkeit. Musik in Kellern, auf Plätzen und vor Natodraht. Stuttgart 1984

- Stroh, Wolfgang Martin: Umgang mit Musik im erfahrungsbezogenen Unterricht. In: Bastian, Hans-Günther (Hrsg.): Umgang mit Musik (= Musikpädagogische Forschung Bd. 6). Laaber 1985, S. 145-160
- Struck, Peter / Würtl, Ingo: Lehrer der Zukunft. Vom Pauker zum Coach. Darmstadt 2007
- Strzoda, Christiane / Zinnecker, Jürgen: Interessen, Hobbys und deren institutioneller Kontext. In: Zinnecker, Jürgen / Silbereisen, Rainer K. (Hrsg.): Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern. Weinheim und München 1996, S. 41-79
- Switlick, Bettina / Bullerjahn, Claudia: Ursachen und Konsequenzen des Abbruchs von Instrumentalunterricht. In: Knolle, Niels (Hrsg.): Musikpädagogik vor neuen Forschungsaufgaben (= Tagungsband des Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung Bd. 20). Essen 1999, S. 167-195
- Tillmann, Klaus-Jürgen: Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. 7. Auflage, Reinbek bei Hamburg 1996
- Trepte, Sabine: Hörst Du jeden Tag Musik? Aktuelle Musikinteressen im Grundschulalter. In: Musik in der Schule 3/1996, S. 148-151
- Tresp, Joachim: Medienbudget der Kinder und Jugendlichen. Eine unveröffentlichte Sammlung von Folien zum Vortrag „Musikbezogenes Konsumverhalten von Kindern und Jugendlichen“ auf der Tagung Kinder & Musik im 21. Jahrhundert, Hannover 2001
- Treumann, Klaus Peter / Schnatmeyer, Dorothee / Volkmer, Ingrid: „Mit den Ohren sehen“. Die Toncassette – ein verkanntes Medium. Bielefeld 1995
- Treumann, Klaus Peter / Volkmer, Ingrid: Die Toncassette im kindlichen Medienalltag. Rekonstruktionsversuche parzellierter Lebensräume durch Medien. In: Zentrum für Kindheits- und Jugendforschung (Hrsg.): Wandlungen der Kindheit. Theoretische Überlegungen zum Strukturwandel der Kindheit heute (= Kindheitsforschung Bd. 1). Opladen 1993, S. 115-162
- Troué, Nicole / Bruhn, Herbert: Musikpräferenzen in der Vorpubertät. Wandel von der Elternorientierung zur Peergruppenorientierung. In: Behne, Klaus-Ernst / Kleinen, Günter / La Motte-Haber, Helga de (Hrsg.): Die Musikerpersönlichkeit (= Musikpsychologie. Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie Bd. 15). Göttingen 2000, S. 77-86
- Uptis, Rena: Can I Play You My Song? The Compositions and Invented Notations of Children. Portsmouth, New Hampshire 1992
- Vandré, Philipp / Lang, Benjamin (Hrsg.): Komponieren mit Schülern. Konzepte, Förderung, Ausbildung. Regensburg 2011, S. 23-40
- Vogt, Jürgen: Konstitutionsprobleme alltags- und lebensweltorientierter Musikpädagogik. In: Gembris, Heiner / Kraemer, Rudolf-Dieter / Maas, Georg (Hrsg.): Musikpädagogische Forschungsberichte 1994. Augsburg 1995, S. 195-211
- Vogt, Jürgen: Der schwankende Boden der Lebenswelt. Phänomenologische Musikpädagogik zwischen Handlungstheorie und Ästhetik. Würzburg 2001
- Weber, Ernst Waldemar / Spychiger, Maria / Patry, Jean-Luc: Musik macht Schule. Biografie und Ergebnisse eines Schulversuchs mit erweitertem Musikunterricht (= Pädagogik in der Blauen Eule Bd. 17). Essen 1993
- Weber, Rudolf / Bullerjahn, Claudia / Erwe, Hans-Joachim: Musikbezogene Bedürfnisse und die Bedeutung von Musik für Kinder der 90er Jahre. Überlegungen zu einem Forschungsprojekt. In: Bullerjahn, Claudia / Erwe, Hans Joachim / Weber, Rudolf (Hrsg.): Kinder – Kultur: Ästhetische Erfahrungen. Ästhetische Bedürfnisse. Opladen 1999, S. 107-129
- Wiechell, Dörte: Didaktik und Methodik der Popmusik. Frankfurt am Main 1975

- Wiechell, Dörte: Musikalisches Verhalten Jugendlicher. Ergebnisse einer empirischen Studie, alters-, geschlechts- und schichtspezifisch interpretiert. Frankfurt am Main 1977
- Wiesend, Cornelia: Zur Bedeutung des Singens im Leben des Menschen, dargestellt am Beispiel des Singverhaltens von Realschulabgängern. In: Gembris, Heiner / Kraemer, Rudolf-Dieter / Maas, Georg (Hrsg.): Musikpädagogische Forschungsberichte 1992. Augsburg 1993, S. 286-315
- Winn, Marie: Die Droge im Wohnzimmer. Reinbek bei Hamburg 1986
- Wißkirchen, Hubert: Musik hören: In: Helms, Siegmund / Schneider, Reinhard / Weber, Rudolf (Hrsg.): Handbuch des Musikunterrichts Bd. 2: Sekundarstufe I. Kassel 1997, S. 107-152
- Witzel, Andreas: Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, Gerd (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Weinheim 1985, S. 227-255
- Zeiger, Hartmut J. / Zeiger, Helga: Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern (= Kindheiten Bd. 3). Weinheim und München 1994
- Zeiger, Helga: Die vielen Räume der Kinder. Zum Wandel räumlicher Lebensbedingungen seit 1945. In: Preuss-Lausitz, Ulf: Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg. Weinheim 1983, S. 176-194
- Ziehe, Thomas: Adieu 70er Jahre. Jugendliche und Schule in der zweiten Modernisierung. In: Pädagogik 7-8, 1996, S. 35-39
- Zimbardo, Philip G.: Psychologie. 7. Auflage, Berlin 1999
- Zimmerschied, Dieter: Im Rahmen der Trostlosigkeit. Übersicht über die Mindeststundenzahl der Bundesländer im Fach Musik. In: Musik und Unterricht Heft 23, 1993, S. 15
- Zimmerschied, Dieter (Hrsg.): Lebenswelt. Chancen für Musikunterricht und Schule. Kongressbericht 20. Bundesschulmusikwoche Gütersloh 1994. Mainz 1995
- Zinnecker, Jürgen / Silbereisen, Rainer K. (Hrsg.): Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern. Weinheim und München 1996
- Zinnecker, Jürgen: Soziologie der Kindheit oder Sozialisation des Kindes? Überlegungen zu einem aktuellen Paradigmenstreit. In: Honig, Michael-Sebastian / Leu, Hans Rudolf / Nissen, Ursula (Hrsg.): Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster. Sozialisationstheoretische Perspektiven (= Kindheiten Bd. 7). Weinheim und München 1996, S. 31-54
- Zinnecker, Jürgen: Forschen für Kinder – Forschen mit Kindern – Kinderforschung. Über die Verbindung von Kindheits- und Methodendiskurs in der neuen Kindheitsforschung und zu Beginn und Ende des 20. Jahrhunderts. In: Honig, Michael-Sebastian / Lange, Andreas / Leu, Hans Rudolf (Hrsg.): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung (= Kindheiten Bd. 16). Weinheim und München 1999, S. 69-80
- Zinnecker, Jürgen: Selbstsozialisation. Essay über ein aktuelles Konzept. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie Jg. 20, 2000, S. 272-290

10. Anhang

10.1 Dokumente zur Erhebung

10.1.1 Leitfaden Gruppeninterviews

EINLEITUNG

Vor Ankunft der Kinder im Raum: Interviewer-Namensschilder an Pullover kleben

Murmelfase:

- Wie heißt ihr denn? Aus welchem Land kommt denn dein Name? usw.

Einleitende Worte:

- Wir sind von der Universität, das ist eine große **Schule für Erwachsene**.
- Dort kann man zum Beispiel lernen, Lehrer zu werden.
- Wenn man ein guter Lehrer werden will, dann muss natürlich ganz **genau wissen, wie Kinder denken, wie sie fühlen, was ihnen Spaß macht und was sie sich wünschen**.
- Unsere **eigene Kindheit ist schon so lange her**, dass wir uns gar nicht mehr richtig erinnern können.
- Darum hatten wir die Idee, euch und eure Eltern zu besuchen und einfach danach zu fragen.
- Weil wir uns wahrscheinlich nicht alles auf einmal merken können, was ihr uns erzählt, haben wir eine Videokamera und ein kleines Aufnahmegerät mitgebracht. Lasst euch aber davon nicht stören!
- Am meisten interessiert uns, was ihr für **Erfahrungen mit Musik** habt. Ihr dürft uns gleich alles erzählen, was ihr mal mit Musik erlebt habt und was ihr zuhause damit macht. Dazu werden wir gleich ein **Spiel** spielen, das euch ein paar Anregungen zum Erzählen geben soll.

Das Spiel geht so:

- Für jeden **eine JA- und eine NEIN-Karte**, die verdeckt auf den Tisch gelegt wird.
- Ich stelle einem Kind eine Frage, z.B. dir, aber du darfst die Antwort nicht sagen, sondern nur denken: „**Hast du heute vor der Schule etwas gefrühstückt?**“
- Nun schiebst du eine deiner Antwortkarten nach vorne.
- Ihr anderen Kinder müsst nun raten, ob er/sie JA oder NEIN geantwortet hat und auch die entsprechende Karte nach vorn schieben.
- Dann Auflösung.
- Wir wollen mal sehen, wer von euch die anderen besonders gut einschätzen kann!
- Wichtig ist, dass die Fragen **ehrlich** beantwortet werden.
- Die Fragen handeln natürlich von Musik. Hier kommt die erste Frage an ... !!!

Beachten:

- Aussagen der Kinder wiederholen, klärendes Nachfragen, aber keine eigenen Gedanken und Ordnungen/Abstraktionen hineingeben
- Blickkontakt mit Co-Interviewer, ehe neue Spielfrage gestellt wird

JA-NEIN-SPIEL

Wunsch zu musizieren:

1. Hast du schon mal selbst Musik gemacht?

- Was heißt „Musik machen“?
- Würdest du gerne selbst Musik machen?
- Auf welchem Instrument oder als SängerIn?
- Welche Art von Musik?
- Allein oder mit anderen? Wie?

Musikalische Beziehungen zu anderen:

2. Kennst du jemanden persönlich, der/die viel mit Musik zu tun hat?

- Wenn ja, wer ist das und was macht er/sie? Was hast du mit ihm/ihr erlebt?
- Wenn nein, würdest du dir das wünschen? Warum?

Live-Erfahrung:

3. Hast du schon mal ein Konzert besucht?

- Wenn ja, was hast du dort erlebt?
- Wenn nein, würdest du gern mal eins besuchen?
- Was ist das Besondere an einem Konzert?
- Wo hast du noch Leute gesehen, die Musik gemacht haben? Wie war das?

Musikalische Beziehung zu Eltern:

4. Unterhältst du dich mit deinen Eltern zuhause über Musik?

- Wenn ja, worüber redet ihr dann? Wenn nein, warum eigentlich nicht?
- Hört ihr manchmal gemeinsam Musik? Oder macht ihr gemeinsam Musik? Oder singt gemeinsam?
- Magst du die Musik, die deine Eltern hören?
- Warum, glaubst du, mögt ihr die gleiche/unterschiedliche Musik? War das schon immer so?
- Hast du dich mit deinen Eltern schon mal über/wegen Musik gestritten? Wie war das?

Musikalische Beziehung zu Freunden:

5. Wenn du dich mit deinen Freunden triffst, hört ihr dann Musik?

- Wenn ja, was macht ihr dann genau?
- Wenn nein, warum nicht? Was tut ihr lieber?
- Unterhaltet ihr euch dann auch über die Musik?
- Ist es schlimm, wenn Freunde nicht den gleichen Musikgeschmack haben?
- Hast du einem Freund schon mal Musikaufnahmen geschenkt?

Wunsch, Musikstar zu sein:

6. Hast du dir schon einmal vorgestellt, ein Musikstar zu sein?

- Hast du das schon mal allein oder mit Freunden gespielt? Wie war das genau?
- Wärest du gerne ein Musikstar? Warum? Warum nicht?
- Was muß man können, um Musikstar zu werden?
- Würdest du gern in der Mini-Playback-Show mitmachen? Warum, warum nicht?

Gefühle bei Musik:

7. Ist es schon einmal vorgekommen, dass eine Musik dich aufgeheitert hat/ deine Laune verbessert hat?

- Wenn ja, wie war das? (Erinnerst du dich an eine bestimmte Situation?)
- Wie erklärst du dir, daß Musik das kann?
- Wenn nein, kannst du dir vorstellen, daß es anderen so geht?
- Welche Gefühle kann Musik noch erzeugen?
- Kann man sich auch traurig fühlen durch Musikhören? Woher kommt das?

Stereotype

8. Wissenschaftler haben herausgefunden, daß Jugendlichen Musik wichtiger ist als Kindern. Findest du das auch?

- Warum findest du das? Warum findest du das nicht?
- Hast du schon mal festgestellt, daß Jugendliche mehr Musik hören als Kinder?
- Verändert sich die Wichtigkeit von Musik mit dem Alter?
- Verändert sich der Geschmack mit dem Alter?
- Warum hören Leute eigentlich unterschiedliche Musik gern?

ERWEITERTES EINSCHÄTZUNGSSPIEL

Tätigkeiten zur Musik:

1. Stell dir vor, wir wollten dich beim Musikhören fotografieren. Welche drei Situationen sind typisch für dich?

- Kannst du die Situationen genauer beschreiben?

Musikunterricht:

2. Welche drei Sachen haben dir im Musikunterricht bisher am besten gefallen?

- Was gefällt dir nicht am Musikunterricht?
- Wozu gibt es eigentlich Musikunterricht in der Schule?
- (Kann man das, was man im Musikunterricht lernt, auch woanders anwenden? Hast du das schon mal gemacht?)

Bewußter Einsatz von Musik:

3. In welchen drei Situationen möchtest du es ruhig und still haben?

- Würde Musik in diesen Situationen stören? Warum ja, warum nein?
- Kannst du immer selbst bestimmen, ob du Musik haben willst oder nicht?

Musik bei Tätigkeiten:

4. Wenn ich in der Badewanne liege, mache ich mir immer (häufig) Musik an. Wobei machst du dir Musik an?

- Kannst du die Situationen genauer beschreiben?
- Braucht es dazu eine bestimmte Musik? Wenn ja, welche?
- Was ist anders mit Musik?

NACHFRAGEN (falls noch Zeit ist)

- Woran erkennt man deiner Meinung nach, ob jemand musikalisch ist?
- Warum lieben Menschen Musik eigentlich so sehr?
- Wie ist Musik wohl entstanden? Wer hat sie erfunden?
- Wäre es schlimm für dich, wenn dir jemand verbieten würde, Musik zu hören? Warum? Warum nicht? Was wäre, wenn ein König alle Musik verbieten würde?
- Was gibt es noch zum Bereich Musik, was wir noch nicht gefragt haben? Gibt es noch ein Erlebnis, die mit Musik zu tun hat?
- Gibt es etwas, worüber ihr euch viel lieber mit uns unterhalten hättet?

ALLGEMEINE ANWEISUNG AN INTERVIEWER

- Nicht die Stimme verstellen beim Fragenstellen
- Abwartende Haltung, wenig Tempo im Spiel
- Kinder häufig mit Namen anreden für Namenszuordnung bei Transkription
- Das Durcheinanderreden koordinieren, den Kindern Erzählraum schaffen, möglichst die anderen Kinder zum Zuhören motivieren

10.1.2 Leitfaden Kinderinterviews

EINSTIEG

- Zeigst du mir dein Zimmer?
- auf ein oder zwei Auffälligkeiten im Zimmer eingehen (Größe des Raums, Sammlungen, Tiere, Einrichtung, Poster, Selbstgemachtes, ...)
- Wo sitzt du denn am liebsten? - Dort gemütlich machen.
- Vorstellung unserer Intention: Im Gruppenspiel war nicht genug Raum, dass man ausführlich erzählen konnte, darum jetzt nochmal.
- Es geht wieder um Musik!
- auf Anonymität hinweisen: Alles bleibt unter uns!
- auf Aufnahmegerät hinweisen
- Hast du dich auf das Interview gefreut?
- Bist du aufgeregt?

ANKNÜPFUNG AN LETZTE BEFRAGUNG

- Woran erinnerst du dich noch? (Raum geben, dass das Kind manche Aussagen von damals richtigstellen kann. Wie hat sich das Kind in der Situation gefühlt?)
- Ist in der Zwischenzeit irgendein Erlebnis gewesen/ etwas eingefallen, das du uns noch erzählen willst?
- (evtl. individuelle Nachfragen zu einzelnen Aspekten des Gruppeninterviews)

EIGENES ZIMMER

- Was machst du denn so alles in deinem Zimmer?
- auf die Medien im Zimmer eingehen (Computer, Fernseher, Game-Boy, Walkman, Musikanlage): Womit beschäftigst du dich am liebsten? Wann benutzt du was? Wozu?
- Was hörst du dir denn am meisten an? Ist das deine Lieblingsmusik? Wenn nein, was ist deine Lieblingsmusik? (evtl. vorspielen lassen)
- Was gefällt dir daran so gut?
- Wo bist du dieser Musik zum ersten Mal begegnet?
- Wer mag diese Musik noch?
- Schwärmen: Würdest du dich als Fan von irgendjemandem bezeichnen? Warum ja, warum nein?
- Wann und wie oft hörst du Musik?
- Wo sitzt du dann? Was machst du dazu? (bei den Hausaufgaben, beim Spielen, abends im Bett, ...)
- Gefühle und Musik: Wählst du Musik manchmal deiner Stimmung entsprechend aus? Gibt es eine Musik, die du hörst, wenn du träumen willst? Gibt es eine Musik, die du dir anmachst, um dich an ein bestimmtes Erlebnis zu erinnern?
- Kannst du in deinem Zimmer Krach machen und toben / singen und tanzen? Wenn ja, machst du das? Was singst du? Wie tanzt du?
- Hältst du dich manchmal mit deinen Freunden in deinem Zimmer auf? Wenn ja, was macht ihr dann?
- Hört ihr dann auch Musik? Habt ihr schon mal zusammen gesungen oder getanzt?
- Kommen deine Eltern manchmal in dein Zimmer? Bei welchen Gelegenheiten?
- Bringen sie dich ins Bett und singen dir ein Schlaflied? Wecken sie dich mit Musik?

GESAMTE WOHNUNG / FAMILIALES UMFELD

- Wer gehört eigentlich alles zu deiner Familie?
- Was passiert bei euch zuhause, wenn alle aus der Familie daheim sind? Was macht ihr alles gemeinsam?
- Wie viel Musik erklingt denn überhaupt in dieser Wohnung? (Tagesablauf, Ausstattung der Räume mit Musikmedien)
- Wer hört denn welche Musik? Habt ihr denselben Musikgeschmack?
- Wer aus deiner Familie und Verwandtschaft hat denn am meisten mit Musik zu tun, wer am zweitmeisten usw.? Wem ist Musik besonders wichtig? Wie kommst du auf diese Reihenfolge?
- Kommt es vor, dass ihr gemeinsam tanzt oder singt? Wenn ja, was macht ihr da genau?
- Welche Rolle hat Musik bei euch, wenn jemand Geburtstag hat oder wenn Weihnachten ist?
- Habt ihr schon mal gemeinsam Musik gemacht? Wie war das genau?
- Bist du manchmal allein (oder nur mit deinen Geschwistern) zuhause? Wie oft? Was machst du (ihr) dann?
- Erlebtes Erziehungsverhalten: Sind deine Eltern eigentlich streng? Wofür loben dich deine Eltern? Was darfst du nicht? Was sehen sie nicht so gern? Bei was werden sie wütend? Was passiert, wenn du es trotzdem machst? (Strafen)
- Gibt es manchmal Streit wegen Fernsehen und Computer? Gibt es manchmal Streit wegen Musik? (z.B. Lautstärke, Musik bei Hausaufgaben, Musik beim Einschlafen)

FAMILIALE FREIZEIT AUSSERHALB DER WOHNUNG / TEILNAHME AM KULTURELLEN LEBEN

- Unternehmt ihr manchmal etwas zusammen außerhalb der Wohnung? Was macht ihr am Wochenende? Was war z.B. letztes Wochenende?
- Warst du schon mal auf großen Feiern (z.B. Hochzeit) oder Partys? Gab es dort Musik?
- Gehen deine Eltern manchmal ohne dich zum Tanzen oder zum Konzert? Was erzählen sie dir davon?
- Warst du schon mal bei einem Konzert/ im Theater /im Kino/ im Musical? Wie war das?
- Was macht ihr denn im Urlaub? Erinnerst du dich an die Musik dort?
- Hast du Kontakt zu deinen Großeltern oder anderen Verwandten? Hast du Kontakt zu Erwachsenen, die nicht zur Familie gehören? Hast du gemeinsam mit ihnen schon mal etwas mit Musik erlebt?

FREIZEIT AUSSERHALB VON ZUHAUSE MIT FREUNDEN UND KLASSENKAMERADEN

- Hast du feste Termine am Nachmittag während der Woche? Welche? Wie verbringst du ansonsten deine Nachmittage? (Falls ein Instrument angesprochen wird, hier den Frageblock "Instrumentalspiel II oder III" einfügen!)
- Was machst du, wenn du draußen bist?
- Was machst du bei deinen Freunden zuhause?
- Redet ihr manchmal über ernste Themen? (Austausch über Probleme)
- Werte: Gibt es etwas, wofür du deine Freunde bewunderst? Was? Gibt es Leute, mit denen du gern befreundet wärst, aber es nicht bist? Was findest du an ihnen so gut?
- Gibt es etwas, wofür dich deine Freunde bewundern? Was ist das?
- Bewunderst du Leute, die ein Instrument spielen oder schön singen können? Wirst du von anderen für deine musikalischen Fähigkeiten bewundert?
- Wer kennt sich von deinen Freunden am besten mit Musik aus? Warum?

- Gibt es eine Musik, die du gern hörst, von der du deinen Freunden aber lieber nichts sagst?
- > Wenn ja, warum ist es besser, den anderen nichts davon zu erzählen?
- > Wenn nein, findest du, dass der Musikgeschmack für die Freundschaft egal ist?
- Stereotype: Gibt es deiner Meinung nach Musik, die besser für Jungen ist, und Musik, die besser für Mädchen ist?
- Gibt es deiner Meinung nach Musik, die besser für Jugendliche ist, und Musik, die besser für Kinder ist?
- Verändert sich Musikgeschmack mit dem Alter? Hat sich dein Musikgeschmack schon mal verändert?

SCHULE

- Gehst du eigentlich gern zur Schule? Was gefällt dir, was nicht?
- Was sind deine Lieblingsfächer? Warum?
- Was machst du in den Pausen auf dem Schulhof?
- Macht ihr manchmal etwas Besonderes mit der Schule? (Ausflüge, Feiern) Gibt es da Musik?
- Musikunterricht: Du hast gesagt, dass...
- Findest du es wichtig, gut in Musik zu sein? Warum ja, warum nein?

INSTRUMENTALSPIEL / MUSIKALITÄT I (Kinder OHNE Instrumentalunterricht)

- Weißt du, was eine Musikschule ist?
- Würdest du dort gern Unterricht nehmen, um ein Instrument zu lernen?
- Wenn ja, welches Instrument? Warum gerade dieses?
- Wenn nein, warum nicht?
- Meinst du, deine Eltern würden es gut finden, wenn du ein Instrument lernst?
- > Warum ja? Welches Instrument? Warum gerade das?
- > Warum nein? Was müsste sich ändern, damit die Eltern es gut finden?
- Was ist das schöne/ doofe daran, wenn man ein Instrument spielt?
- Meinst du, du könntest gut ein Instrument spielen? Hältst du dich für musikalisch? Wie kommst du darauf?

INSTRUMENTALSPIEL / MUSIKALITÄT II (Kinder MIT Instrumentalunterricht)

- Du hast erzählt, daß du ... lernst. Bei wem lernst du es?
- Wie bist du darauf gekommen, ein Instrument zu lernen?
- Warum spielst du genau dieses Instrument? Wer hat dich auf die Idee gebracht? Wo hast du es zum ersten Mal gesehen?
- Haben deine Eltern dies gewünscht/unterstützt? Oder hatten sie Bedenken? Wenn ja, welche?
- Macht es dir Spaß? Was gefällt dir am Unterricht, was nicht?
- Wie verstehst du dich mit dem Lehrer?
- Wie viel übst du zuhause? Achten deine Eltern darauf, dass du genug übst?
- Was ist das schöne/ doofe daran, wenn man ein Instrument spielt?
- Hältst du dich für musikalisch? Woran zeigt sich das?
- Hattest du schon Auftritte mit deinem Instrument?

INSTRUMENTALSPIEL / MUSIKALITÄT II (Kinder, die AUTODIDAKTISCH musizieren)

- Du hast erzählt, dass du ... spielst. Wie hat das angefangen?
- Wie bist du darauf gekommen, ein Instrument zu lernen?
- Warum spielst du genau dieses Instrument? Wer hat dich auf die Idee gebracht? Wo hast du es zum ersten Mal gesehen?
- Warum hast du keinen Unterricht? Was sagen deine Eltern?
- Wie viel übst du? Achten deine Eltern darauf, dass du übst?
- Was ist das schöne/ doofe daran, wenn man ein Instrument spielt?
- Hältst du dich für musikalisch? Woran zeigt sich das?
- Hattest du schon Auftritte mit deinem Instrument?

VON KINDERN INITIIERTE KULTUR / KINDERKULTUR

Punkte, nach denen erst am Ende gefragt werden sollte! Nur fragen, wenn die Bereiche noch nicht während des Interviews angesprochen worden sind.

- Warst du schon mal auf einer Party oder in einer Disco?
- Hast du schon mal mit einem Aufnahmegerät (Kassettenrekorder) experimentiert?
- Hast du schon mal Klatsch- und Tanzspiele gespielt, zu denen man singt?
- Bist du schon mal singend von Haustür zu Haustür gegangen?
- Hast du schon mal gespielt, du wärst ein Musikstar?
- Hast du dir schon mal ein Lied ausgedacht / aufgeschrieben?
- Liest du gern die Bravo oder eine andere Jugendzeitschrift?
- Siehst du dir gern Musik-Video-Clips im Fernsehen an?

ALLGEMEINE ANWEISUNGEN ZUM VORLIEGENDEN LEITFADEN

- Der Leitfaden geht "ökologisch" vor: die einzelnen Lebensbereiche des Kindes werden systematisch abgehakt. Jeder Frageblock beginnt mit sehr offenen Fragen, schreitet dann aber zu musikbezogenen und sehr direkten Fragen fort. Eine Ausnahme der ökologischen Vorgehensweise bilden die beiden letzten Frageblocks. Hier geht es nochmal gesondert um Instrumentalspiel und andere musikbezogene Bereiche, die wir in der Kinderwelt vermuten.
- Jeder Interviewer sollte sich an den Rand schreiben, was das Kind schon zu den einzelnen Fragen im Gruppeninterview gesagt hat; so kann im Interview daran angeknüpft werden! Verhindert werden sollte, dass alle Nachfragen am Anfang gestellt werden.
- Jeder Interviewer sollte sich überlegen, an welcher Stelle noch spezifische Fragen günstig wären, die einzelne Hypothesen über das Kind bestätigen oder entkräften.
- Der Frageblock "Kinderkultur" muss unbedingt am Ende stehen, da es sich hier nicht mehr um offene Fragen handelt! Natürlich brauchen nur jene Punkte angesprochen zu werden, die im vorangegangenen Interview noch nicht vorkamen.

10.1.3. Vorlage für Musikalische Tagebücher

MUSIKALISCHES TAGEBUCH

von

(Vorname des Kindes)

geführt von

☐ Vater

☐ Mutter

☐ beiden Eltern

☐ _____

im Zeitraum

von _____._____._____ bis _____._____._____

Liebe Eltern von _____,

zunächst einmal ein herzliches Dankeschön, daß Sie an unserem Projekt teilnehmen wollen. Sie helfen uns damit sehr, unserem Forschungsziel näher zu kommen.

Wir haben - wie angekündigt - ein Heft für Sie vorbereitet, in das Sie eine Woche lang täglich eintragen sollen, in welcher Weise Ihr Kind an diesem Tag mit Musik in Berührung gekommen ist. Wir interessieren uns sowohl für Situationen, in denen Ihr Kind **Musik hört** (z.B. über Radio, Fernseher, CD-Player und Walkman, aber auch Live-Musik), als auch für seine **musikalisch-praktischen Aktivitäten** (Musizieren, Singen, Tanzen usw.).

Bitte beherzigen Sie die folgenden Hinweise:

- Bemühen Sie sich, möglichst **leserlich zu schreiben**, und verwenden Sie unbedingt einen **schwarzen Stift**, so daß das Tagebuch zur Auswertung gegebenenfalls fotokopiert werden kann.
- Bitte versuchen Sie, wirklich **täglich** die Eintragungen vorzunehmen, damit keine wichtigen Details vergessen werden.
- Für manche Informationen werden Sie die Hilfe Ihres Kindes benötigen, da Sie ja nicht ununterbrochen mit ihm zusammen sind. **Vermeiden Sie jedoch, Ihr Kind all zu häufig an das musikalische Tagebuch zu erinnern**, damit es sich nicht zu sehr kontrolliert fühlt oder gar sein Verhalten ändert. Wir empfehlen, nur einmal täglich - eher beiläufig - nachzufragen.
- Bitte zählen Sie die Tätigkeiten Ihres Kindes nicht nur einfach auf, sondern versuchen Sie, diese **möglichst anschaulich zu beschreiben** (z.B. was Ihr Kind nebenbei macht, während es Musik hört). Geben Sie nach

Möglichkeit Gründe an, warum es dies oder jenes tut oder mag bzw. nicht mag. Fügen Sie bitte auch hinzu, inwieweit Ihr Kind eine Tätigkeit „wie immer“, „wie allwöchentlich“, „heute ausnahmsweise“ oder sogar „überraschenderweise“ ausführt.

Auf den folgenden Seiten finden Sie ein Beispiel, an dem Sie sich orientieren können, wie in etwa ein musikalisches Tagebuch aussehen könnte. Natürlich dürfen Ihre Eintragungen gern noch ausführlicher sein.

Wir wünschen Ihnen viel Durchhaltevermögen, eine gute Beobachtungsgabe und daß Sie auch ein wenig Spaß bei Ihrer Aufgabe haben werden.

Viele Grüße ein großes Dankeschön von
Ihrer Forschungsgruppe „Kind & Musik“.

Beispiel:

1. Tag: Donnerstag, 2. Juli 1999

7.00 - 7.15

- Beim Frühstück hören wir wie immer Radio.
- Im Bad singt Ina den Refrain eines Pop-Songs aus dem Radio leise mit.

8.00 - 12.00

- Schule: In der ersten Stunde war Jazz-Tanz-AG, was Ina großen Spaß macht. Manchmal übt sie die Schritte sogar zuhause.
- Heute hat die Klasse wohl ein neues Lied gelernt.

13.00

- Ina berichtet ihrem Bruder, daß sie das Lied aus der Schule blöd fand, weil sie nur auf Klangstäben spielen durfte, während ihre Freundin ans Xylophon durfte.
- Beim Mittagessen unterhalten wir uns darüber, wo Ina sonst noch Musik begegnet ist. Im Bus hat sie neben jemanden gegessen, der Walkman gehört hat.

16.00 - 18.00

- Ina hat eine Freundin eingeladen, und sie verbringen den Nachmittag in Inas Zimmer, weil es regnet. Wer weiß, was sie gemacht haben? (Bravo lesen, Fernsehen, ...)
- Irgendwann setzen sich die beiden an den Küchentisch und malen ein Bild für den Sachunterricht. Dabei läuft eine Kassette (heute überraschenderweise mit den 'Backstreet Boys' statt mit 'Bibi Blocksberg').

18.00

- Inas großer Bruder kommt vom Sport nach Hause und fragt Ina, was denn das Musik-Tagebuch macht. Er ist daran interessiert, weil er neuerdings Schlagzeug spielen lernt.

20.00 - 21.00

- Wir essen Abendbrot heute ausnahmsweise vor dem Fernseher. Es wird Fußball gesehen. Dort auch Fan-Gesänge.

22.00

- Endlich können wir Ina dazu bewegen, ins Bett zu gehen. Beim Einschlafen hört sie wie gewohnt noch Walkman.

10.1.4 Leitfaden Elterninterviews

MOTIVATION ZUR TEILNAHME AM FORSCHUNGSPROJEKT

- Wie kam es dazu? Was haben Sie gedacht, als Sie davon hörten?

FAMILIALE BEZIEHUNG ZU MUSIK

Gesamteinschätzung:

- Welchen Stellenwert hat Musik in Ihrer Familie?
- Welches Familienmitglied hat die engste Beziehung zu Musik? Warum?

Musizieren:

- Gibt es musikalische Laien oder gar professionelle Musiker in Ihrer Familie?

Singen:

- Welchen Stellenwert hat das Singen in Ihrer Familie bzw. für einzelne Familienmitglieder?
- Bei welchen Gelegenheiten? Zum Radio oder so? Einzelne oder alle?

Musikhören:

- Welchen Stellenwert hat das Musikhören für Ihre Familie bzw. für einzelne Familienmitglieder?
- In welchen Situationen und in welcher Weise wird Musik gehört? (Tanzen, Mitsingen, Essen, Vertreibung der Stille, ...)
- In welchem Maße wird die Musik bewußt ausgewählt?
- In welchem Maße tauschen sich die Familienmitglieder über Musik aus?
- In welchem Maße wird Geld für Musik ausgegeben?

Musikalische Aktivitäten:

- Wird in Ihrer Familie manchmal etwas unternommen, was mit Musik zu tun hat? (Konzerte, Musicals, Musikschule)
- Wer ist der Initiator solcher Aktivitäten?
- Gibt es musikalische Rituale oder Traditionen in Ihrer Familie? (Schlaflied, Geburtstag und Weihnachten, Musik zum Träumen und Einschlafen, Tanzen)
- Wer legt Wert darauf?

AUSSERMUSIKALISCHE LEBENSBEREICHE DER FAMILIE

- Welche anderen Interessen spielen in Ihrer Familie eine Rolle? (gemeinsame Hobbies)
- Wie gestalten Sie Ihre Freizeit, Wochenend- und Urlaubsaktivitäten?
- Welche Rolle spielen die Medien dabei?

ÜBER DAS KIND

Bezugspersonen des Kindes

- Wer sind die wichtigsten Bezugspersonen des Kindes?
- Gibt es Menschen, die das Kind bewundert oder zum Vorbild hat?
- Welche Lebensbereiche teilt das Kind mit einzelnen Bezugspersonen? (Wer steht für was? Was tut das Kind mit wem?)
- An wem orientiert sich das Kind im musikalischen Bereich?

Stellung des Kindes im Familiensystem

- Wem aus der Familie ist das Kind ähnlich?
- Gibt es Rivalitäten zwischen Geschwistern?
- Hat das Kind eine engere Beziehung zum Vater oder zur Mutter?

TAGEBUCH

Erfahrungen mit dem Schreiben des Tagebuchs

- Wie ist es Ihnen mit dem Schreiben ergangen? (Aufwand, Erfreuliches, Auffälliges, Schwierigkeiten, ...)
- Haben Sie aufgrund des Tagebuchs Veränderungen im Verhalten Ihres Kindes beobachtet? (mehr, weniger, anderer Umgang mit Musik, beim Kind und bei anderen Familienangehörigen)

Gemeinsame Durchsicht der Aufzeichnungen

- Musikbezogene Situationen möglichst genau beschreiben lassen
- Erklärungen für das Verhalten der Kinder geben lassen
- nach den elterlichen Bewertungen für das Verhalten der Kinder fragen (Was wird von den Eltern gern gesehen, nicht gern gesehen und warum?)

MUSIKALISCHE ENTWICKLUNG DES KINDES

- Erinnern Sie sich noch an Reaktionen Ihres Kindes auf Musik in der frühen Kindheit?
- Schlüsselerlebnisse: Erinnern Sie sich an musikalische Erlebnisse des Kindes, die nachhaltig Eindruck beim Kind hinterlassen haben / auf die noch lange Bezug genommen wurde? (z.B. Konzertbesuche, Begegnungen mit Instrumenten oder Musizierenden, wichtige emotionale Ereignisse mit Musikunterhaltung, Musikschulerfahrung ...)
- Haben Sie bei Ihrem Kind schon mal musikalische Kreativität entdeckt? (z.B. Lieder erfinden, Tanzen, an einem Musikinstrument experimentieren, etwas mit dem Kassettenrekorder aufnehmen, ...)
- Haben Sie Entwicklungen und Veränderungen bei Ihrem Kind wahrgenommen (z.B. bezüglich der Art der bevorzugten Musik, Umfang und Art der Mediennutzung, Umgang mit Singen und Tanzen, musikalische Wünsche)? Wie erklären Sie sich diese Veränderungen?
- Wie - vermuten Sie - wird sich der Musikgebrauch Ihres Kindes in Zukunft entwickeln? Haben Sie diesbezüglich Wünsche oder Befürchtungen?
- Halten Sie Musik für wichtig für die Entwicklung von Kindern? Inwiefern?

- Gibt es Ihrer Ansicht nach beim Umgang mit Musik Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen?

PÄDAGOGISCHE ANSICHTEN DER ELTERN

Meinungen zu Mediengebrauch

- Wie beurteilen Sie die derzeitige Mediennutzung Ihres Kindes? (zu viel - zu wenig, Musikauswahl) Sehen Sie manches, was Ihr Kind mit Medien tut, nicht so gern?
- Versuchen Sie, auf die Musikauswahl und den Musikgebrauch Ihres Kindes in irgendeiner Richtung einzuwirken? Wenn ja, wie und wodurch? Gelingt Ihnen das immer?
- Sehen Sie - ganz allgemein - Gefahren in dem großen Medienangebot, welches Kindern heute zugänglich ist?
- Inwieweit halten Sie Ihr eigenes Kind für kompetent im Umgang mit Medien und Musik? Woran machen Sie das fest?

Meinungen zur pädagogischen Musikvermittlung

- Würden Sie es begrüßen, wenn Ihr Kind ein Instrument lernen würde? Warum ja, warum nein? (Welches Instrument und warum dieses?)
- Halten Sie Ihr Kind für musikalisch? Wie kommen Sie auf diese Bewertung?
- Finden Sie es wichtig, daß es Musikunterricht in der Schule gibt? Warum? Bis zu welcher Schulstufe?
- Was würden Sie sich vom Musikunterricht in der Schule wünschen?
- Welche Erfahrungen haben Sie mit Musikunterricht und Instrumentlernen gemacht? Halten Sie selbst sich für musikalisch?

FRAGEN FÜR DIE STATISTIK

- Ausstattung der Wohnung und des Kinderzimmers mit Neuen Medien
- familialer Besitz von Musikinstrumenten
- Schulabschluß der Eltern
- Beruf der Eltern
- Alter der Eltern

ALLGEMEINE ANWEISUNGEN FÜR INTERVIEWER

Jeder Interviewer sollte im Hinterkopf haben: Ziel der Elternbefragung ist es, Erklärungsmöglichkeiten für einzelne Verhaltensweisen und Einstellungen des Kindes zu erhalten. Von wem hat das Kind was übernommen? Mit wem teilt es was? Wo zeigt sich, dass das Kind eigenständig und elternunabhängig handelt?

10.2 Dokumente zur Auswertung

10.2.1 Leitfaden zur Transkription

1. FORMATIERUNGEN

- unter „**NUR TEXT**“ **speichern**, keine Kopfzeilen, keine Seitenzahlen
- Die Schriftgröße beträgt 12pt, einfacher Zeilenabstand
- Jedes Gespräch wird unter der Überschrift gespeichert, die auf der Mini-Disk bzw. Audio-Kassette steht.
- Alle Sprecher erhalten ein **Kürzel** (möglichst Anfangsbuchstaben der Kindernamen bzw. M für Mutter und V für Vater), wobei die Interviewer nicht weiter differenziert werden und ein gemeinsames Kürzel erhalten (I). Die Kürzel werden jeweils am Zeilenanfang genannt, sobald ein neuer Sprecher beginnt.
- Vor dem Beginn eines neuen Sprechers wird eine Zeile freigelassen, außer wenn Interviewer aufeinander folgen
- Grundsätzlich keine Absätze innerhalb eines Sprechers
- Nach Sprecherkürzel einen Doppelpunkt und ein Leerzeichen setzen. Erst im Anschluss daran die Beschreibung der Art des Sprechens. Beispiel:
F: (geflüstert) Ich liebe Musik.
- Überschriften des Interviews nach folgendem Muster:
Studie 15E
Elterninterview mit Mutter von Musterkind am 2. Mai 1999
I: Müntzel, Müller
- Bei Gruppeninterviews die Kürzel aller beteiligten Kinder in der Überschrift erklären:
K: Kurt
F: Franz usw.
- Es gelten weitgehend die üblichen **Komma-Regeln**; allerdings dienen zusätzliche Kommata als Pausenzeichen (siehe unten).
- **Zitate, Song-Titel, Interpreten, Band-Namen** u. ä. werden in einfache Anführungszeichen gesetzt (z.B. „An den ‚Kellys‘ mag ich ...“).
- Vorgelesenen Text vom **musikalischen Tagebuch** einfach in den Sprechfluss des Interviews integrieren, nur durch Punkte oder Kommata abtrennen, keine Absätze.

2. ALLGEMEINES

- Verwendung der normalen Rechtschreibregeln, allerdings Anpassung der Wörter an die lautliche Sprechweise, d. h. Berücksichtigung von verkürzten und verschliffenen Buchstaben. (z.B. „Wir ham ein Klavier“, „ne schöne Musik“, „nö“).
- Bei undeutlichen Stellen ein = setzen, aber wenn möglich in Klammern dazu schreiben, wonach es klang, und dies dann mit einem Fragezeichen versehen:
M: Ich mag eigentlich am liebsten = (gar nix tun?), wobei die Anzahl der === angibt an, wie lang unverständliche Stelle war (höchstens 3 Zeichen bei ganzen Sätzen). Später können die undeutlichen Passagen evtl. durch die Forschungsgruppe ersetzt werden.
- **Laute der Zustimmung, Ablehnung, Nachfrage** („tja“, „mmh“, „äh?“ usw.) der gerade Zuhörenden sollten – soweit dies möglich ist – mit notiert werden. Bei Lauten wie Hm, M-m, Mhm in Klammern ergänzen, ob dies **verneinend oder zustimmend** gemeint ist. Zustimmende Interviewer-Hms brauchen nicht notiert zu werden.

3. PAUSEN

Es gibt drei Arten von Pausenzeichen, die jeweils ohne Klammern gesetzt werden:

- Mit **Kommata** (,) werden Unterbrechungen des Sprechflusses gekennzeichnet, die aufgrund der syntaktischen Gliederung der Äußerung zustande kommen.
- Ein **Schrägstrich** (/) steht für ein Zögern, ein Nachdenken oder eine Sprechpause, bei der aber klar ist, dass der Sprecher noch am Reden ist.
- **Zwei Schrägstriche** (//) stehen für eine längere Sprechpause.
- Darüber hinaus sollten „**Pausenfüller**“ mitnotiert werden, durch die der Sprecher mitteilt, dass er trotz Unterbrechung des Sprechflusses noch am Reden ist (wie z.B. „ähm“ oder „eh“).

4. INTONATION

- Fragezeichen (?), Ausrufungszeichen (!), Punkt (.), Gedankenstrich (-) und Pünktchen (...) geben an, auf welche Art die **Satzintonation endet**.
Gedankenstrich heißt: Sprecher stockt, Stimme bleibt oben, redet aber nicht weiter.
Pünktchen heißen: Sprecher wurde unterbrochen.
- In runder Klammer kann die **Art und Weise der Äußerung** näher beschrieben oder sogar gedeutet werden. Beispiele: desinteressiert/ gelangweilt ironisch, vorwurfsvoll, nachäffend, überrascht/ erstaunt, schadenfroh/ triumphierend, begeistert, unsicher, widersprechend, belehrend, beleidigt, genervt, singend, leise, atmet seufzend aus, fragend, ...
- Ebenso kann alles, was während des Interviews an **Handlung** geschieht, in Klammern notieren, z.B. (knistert mit dem Plastikpapier), (Minidisk wird gewechselt), (er zeigt ein Liederbuch), (tanzt vor) usw.
- Schwankungen im **Sprechtempo** brauchen nur markiert zu werden, wenn sie sehr auffällig sind. Entsprechende Anmerkungen werden in runden Klammern an das Ende des Satzes gestellt (langsam, schnell). Dasselbe gilt für die **Lautstärke** (leise, laut).

5. GLEICHZEITIGES SPRECHEN

- Bei gleichzeitigem Sprechen zweier oder mehrerer Personen wird eine „**Partitur**“ eröffnet, aus der ersichtlich wird, welche Aussagen gleichzeitig gemacht wurden. Beim „Partitur-Sprechen“ muss am linken Rand eine Klammer angebracht werden, die die zeitlich zusammengehörigen Sätze übersichtlich bündelt. Zwischen den einzelnen Partitur-Systemen sollte jeweils eine Zeile freigelassen werden.

10.2.2 Kodebaum zur qualitativen Auswertung der Kinderinterviews

Einzelne Interviewpassagen können mit Hilfe von WinMaxPro markiert und mit den unten genannten Codes verbunden werden. Für die Darstellung der qualitativen Befunde kann dadurch leicht auf konkrete Interviewzitate zurück gegriffen werden.

ALLGEMEINE KODIER-REGELN

1. Musikalische Kategorien haben Vorrang. Wenn eine Textstelle einem musikbezogenen Kodewort zugeordnet werden kann, dann braucht die Stelle nicht noch einer allgemeineren Kategorie zugeordnet werden (Beispiel: Das Hobby "Musizieren" muss nicht zusätzlich noch unter "allgemeine Interessen" kodiert werden).
2. Gut auseinanderhalten, ob es sich um eine Handlung/Aktivität handelt oder um eine Einstellung/Theorie. Häufig sind in längeren Handlungspassagen kurze Theorie-Abschnitte enthalten. Wenn ihr meint, dass man an einer Handlung eine Theorie ablesen kann (z.B. an der Art, wie ein Kind Musikstar spielt seine Theorie über Musikstar-Sein) dann muss das unbedingt in einem Memo erläutert werden.
3. In Memos sollten auch kurze inhaltliche Zusammenfassungen hinein, damit man später auch die Memos versteht ohne direkten Textbezug.

KODEBAUM

01. Interview-Ebene		
	01. Erwartungen + Vorbereit.	
	02. Erinnerung Gruppenint.	
	03. Erlebnisse Zwischenzeit	
	04. Allg. Interviewverhalten	
	05. Mus. Interviewverhalten	
	06. Musikbezogene Sprache	
	07. Interviewer-Technik	
02. Merkmale Kind		
	01. Interessen	
		Allgemein
		Medien
	02. Persönlichkeit und Werte	
	03. Haltung zu Schule+Lernen	
03. Merkmale Familie		
	01. Fakten	
	02. Wohnumfeld	
		Allgemein
		Medienausstattung
		Musikinstrumentenausstattung
	03. Interessen-Werte-Rituale	
	04. Erziehung + Ideale	
		Allgemein
		Medienbezogen
		Musikbezogen

04. Merkmale Schule		
	01. Fakten	
	02. Interessen-Werte-Rituale	
	04. Erziehung + Ideale	
		Allgemein
		Medienbezogen
		Musikbezogen
05. Bezugspersonen und Musik		
	00. Eltern	
	01. Vater	
	02. Mutter	
	03. Geschwister	
	04. Sonstige Verwandtschaft	
		Erwachsene
		Kinder/Jugendliche
	05. Mehrere Fam.-Mitglieder	
	06. Lehrer	
	07. Peers	
		gegengeschlechtlich
		gemischt
		gleichgeschlechtlich
	08. Sonstige	
06. Mus. Akt.+Erfahr. privat		
	01. Medien-M hören+verwenden	
	02. Mus kennenlernen+erhalten	
	03. Aufnehmen + Überspielen	
	04. Musik als Gesprächsthema	
	05. Live-Musik hören	
	06. Singen + Summen	
	07. Tanzen + Bewegen	
	08. Musik erfinden	
	09. Kurzkontakt Instr.-Spiel	
	10. Selbstbest. Instr.-Spiel	
	11. Üben f. Schule+Unterricht	
	12. Musik in der Schule	
	13. Instrumentalunterricht	
		Inhaltliche Erfahrungen
		Rahmenerfahrungen
	14. Vormachen + Aufführen	
	15. Musikstar spielen	
	16. Nicht-Aktivitäten	
		01. Hören
		02. Singen
		03. Tanzen
		04. Musizieren
07. Mus. Konzepte + Theorien		
	01. Was ist Musik?	
	02. Bestimmte Musik	
		Abneigungen + Vorlieben
		Explizite Konzepte

	03. Musikgeschmack	
	04. Trends + Musik	
	05. Alter + Musik	
	06. Geschlecht + Musik	
	07. Subkulturen + Musik	
	08. Fan Sein	
	09. Musiker u. Musikstar Sein	
	10. Mini-Playback-Show	
	11. Wirkung von Musik	
	12. Musikalität	
	13. Musikhören + Musikschule	
	14. Schul-Musikunterricht	
	15. Musikveranstaltungen	
	16. Musikinstrumente	
	17. Univers. Bed. von Musik	
	18. Persönl. Bed. von Musik	
		Direkte Aussagen
		Vergleiche Personen
		Vergleiche Tätigkeiten
	19. Mus. Fähigk.+ Potentiale	
		Fremdeinschätzung
		Selbsteinschätzung
	20. Fehl- und Nicht-Wissen	
08. Musikbezogene Wünsche		
	Instrumente und Unterricht	
	Musikmedien	
	Musikveranstaltungen	
	Vorspielen + Musiker Sein	
09. Witziges		

ERLÄUTERUNGEN ZU DEN KODES IN ALPHABETHISCHER REIHENFOLGE

Titel : Def. Abneigungen+Vorlieben

An den Einstellungsäußerungen der Kinder zu bestimmter Musik kann man als musikalisches Konzept bezeichnen. An ihnen lassen sich Theorien ablesen. Die Kategorie "Abneigungen und Vorlieben" ist aufgeteilt in die Unterkategorien "ohne Begründung" und "mit Begründung" der Einstellung. Textstellen möglichst nur in eine diese beiden Unterkategorien einordnen.

Titel : Def. Alter+Musik

Textstellen, in denen das Kind Musik bestimmten Altersgruppen zuordnet. Hier wird es häufig Überschneidungen geben mit den Theorien über "Musikgeschmack" und seiner Entwicklung im Lebensverlauf.

Titel : Def. Bed. Abstrakte Aussagen

Beispiel: Ohne Musik kann ich nicht leben!

Titel : Def. Bed. Vergleiche

Vergleiche mit anderen Lebensbereichen (z.B. Lesen), anderen Personen (z.B. ich höre mehr als Mutter), anderen musikalischen Aktivitäten (z.B. Ich mache lieber Musik als daß ich sie höre).

Titel : Def. Best. Musik

In dieser Kategorie geht es um die Konzepte und Theorien, die Kinder zu bestimmter Musik haben. "Bestimmte Musik" kann sein: (1) ein bestimmtes Musikstück (z.B. das Stück, das ich gerade im Unterricht spiele, der neueste Song von Lou Bega) - (2) bestimmte musikalische Stilrichtungen (z.B. Techno, Jazz, Oper), - (3) die Musik bestimmter Komponisten und Interpreten (z.B. Mozart, die Schlümpfe), - (4) Musik bestimmter Vermittlungsinstanzen (z.B. Radiomusik, Kassetten, Musik einzelner Sender und Sendungen, Schullieder). - Nicht in diese Kategorie gehören die Erzählungen der Kinder, woher sie eine bestimmte Musik kennen und wie sie diese Musik erhalten haben (> Kategorie "Musik kennenlernen und erhalten" bei Aktivitäten; außer wenn sie hiermit ihr Mögen ohne ihre Ablehnung von Musik begründen). Musikalischer Besitz und musikalische Wünsche können hingegen schon schon als "einfache Feststellung" einer Vorliebe in die entsprechende hier genannte Unterkategorie eingeordnet werden.

Titel : Def. Bezugspers. und Musik

Was das Kind erzählt, was diese Personen mit Musik machen; aber auch, was das Kind gemeinsam mit jenen Personen mit Musik macht.

Titel : Def. Explizite Konzepte

Explizite Konzepte sind jene Äußerungen der Kinder über eine bestimmte Musik, die auf einem gewissen Abstraktionsniveau stattfinden (z.B. Techno ist immer nur so bumm-bumm-bumm, Schlümpfe machen immer neue Texte auf englische Lieder). Häufig wird es hier das Problem geben, daß man nicht weiß, ob es sich hier um eine begründete Vorliebe/ Abneigung handelt oder wirklich um ein explizites Konzept. Bitte Textstellen nur entweder hier oder dort kodieren, nicht unter beiden Punkten.

Titel : Def. Familie Fakten

Informationen über: Wer gehört zur Familie? (Alter, Geschlecht, Beruf); Welche Nationalität und Glauben hat die Familie? Wo liegen besondere Probleme? (z.B. Armut, Schichtarbeit der Eltern); Welche Besonderheiten gibt es? (z.B. Familie ist sehr kinderreich, ohne Vater); usw.

Titel : Def. Fan-Sein

Hier nur wirkliche Theorien und Konzepte zum Fan-Sein einordnen: Was ist für Kinder ein Fan? Ist es erstrebenswert oder abzuwerten, wenn einer ein Fan ist? Warum wird man Fan? - Die Interviewfrage "Bist du Fan von etwas?" muß nicht zwangsläufig zu Aussagen führen, die hier hinein gehören. Das Gespräch könnte nämlich so verlaufen, daß es gar nicht um Konzepte von Fansein geht, sondern nur um die Vorliebe einer bestimmten Musik gegenüber.

Titel : Def. Fehl- + Nichtwissen

Wissens-Fragen, die die Kinder nicht beantworten konnten.

Titel : Def. Geschlecht+Musik

Alle Textstellen, in denen Kinder Aussagen über "Jungen - Mädchen" und Musik bzw. "Männer - Frauen" und Musik machen. Wenn auffällt, daß das Kind bestimmte musikbezogene Dinge ausschließlich von weiblichen Personen erzählt und andere ausschließlich von männlichen Personen, dann kann ein entsprechendes Memo hier zugeordnet werden; ansonsten werden wir solches ja später durch die Analyse des Codebaumabschnittes "Bezugspersonen + Musik" feststellen.

Titel : Def. InstrLernen+Musikschule

Textstellen, in denen Einstellungen zum Instrumental- (bzw. Gesang-) Lernen deutlich werden. Passagen, in denen es um das Wünschen von Instrumentalunterricht geht. Außerdem kindliche Theorien darüber, wie Instrumentallernen vonstatten geht und was man an einer Musikschule lernen kann.

Titel : Def. Instrumentalunterricht

Textstellen, in denen Erfahrungen aus dem Instrumental-Unterricht geschildert werden bzw. Erfahrungen, die mit der Ermöglichung von IU zusammenhängen (Als ich mal Mama gefragt habe...). Wünsche, Gedanken, Meinungen zu IU gehören aber unter "Konzepte und Theorien. InstrLernen".

Titel : Def. Interessen-Werte-Rituale

Hier hinein gehören die Hobbies der Familie, ihre Urlaubsaktivitäten, einzelne Elemente der Alltagsgestaltung (z.B. Kind schläft häufig im Ehebett mit, Vater legt Wert auf regelmäßige gemeinsame Mahlzeiten, Gestaltung von Festen), die Ideale der Familie (wofür wird Geld ausgegeben? was ist elterliches Ziel für die Kinder?) usw.

Titel : Def. Interviewverhalten allg.

Hierzu zählt z.B. auch, ob sich ein Kind auf das Interview vorbereitet hat.

Titel : Def. Kind Besonderheiten

Beispiele: Kind leidet unter der Scheidung seiner Eltern, Kind ist häufig allein zuhause, Kind teilt Zimmer mit Geschwister, Kind wurde vom Lehrer als Vorzeige-Kind eingestuft, ...

Titel : Def. Kind Persönlichkeit

Charaktereigenschaften des Kindes, die von ihm selbst thematisiert werden (z.B. Ich bin immer so ungeduldig); die von Eltern und Mitschülern thematisiert werden; die wir als Forscher an verschiedenen Verhaltensweisen während des Interviews ablesen; außerdem jene Fähigkeiten und Eigenschaften anderer, die das Kind (direkt oder indirekt formuliert) für erstrebenswert hält (z.B. Ich bewundere an meinem Freund, daß der alles immer gleich hinkriegt). - Es können aber auch Stellen kodiert werden, aus denen sich bestimmte Grundbedürfnisse dieses Kindes ablesen lassen, wie z.B. ausgeprägtes Bedürfnis nach Anerkennung, nach Zärtlichkeit usw. (hier sollte aber unbedingt ein Memo an die Textstelle geheftet werden!)

Titel : Def. Kurzkont. Instrumentalsp

Beispiele: "Meine Cousine spielt Flöte, das habe ich mal probiert.", " Mein Freund hat ein Keyboard, da durfte ich auch mal drauf spielen." - Aber nicht: "Mein Freund und ich, wir haben da mal auf dem Keyboard was eingeübt, so ein Lied, das heißt Strip-Rap."

Titel : Def. Medienausstattung

Unter diesem Stichwort soll nicht jede einzelne CD und jedes einzelne Video kodiert werden (dafür gibt es die Kategorien Interessen.Medien und Bestimmte Musik.Vorlieben und Abneigungen) , sondern nur der Besitz von z.B einer Schublade voller CDs. Vor allem sollen aber jene Stellen hier zugeordnet werden, in denen es um den Besitz von Geräten geht.

Titel : Def. Medien-M hören+verwenden

Begegnungen mit Musik im Fernsehen, in Computerspielen und auf Tonträgern; Situationen des Hörens, möglicherweise in Verbindung mit bestimmten Stimmungen. Aber auch: Kreative Verarbeitung des Gehörten durch Tanzen, Mitsingen, Umtexten (häufige Doppelcodierungen sind möglich!). - Die einfache Feststellung von Medien-Besitz gehört hier nicht hinein, sondern: Besitz von bestimmten Tonträgern > "Musik kennenlernen und erhalten" bzw. "Best. Musik.Abneigungen und Vorlieben"; Besitz von Abspielgeräten und beispielsweise "3 Schubladen voller Kassetten" > "Wohnumfeld Medienausstattung".

Titel : Def. Mehrere Fam.-Mitglieder

mindestens 3 Personen, wenn das Kind dabei ist (Kind und 2 andere) / und mindestens 2 Personen, wenn das Kind nicht dabei ist (z.B. Vater und Schwester)

Titel : Def. Memoheim

Es gibt Kinderheime für elternlose Kinder und Tierheime für herrenlose Tiere, warum also nicht auch Memo-Heime für Memos, die sich bei keinem der Kodeworte so recht wohl fühlen? - Unter dieses Kodewort sollen alle Memos eingeordnet werden, die sich ansonsten nur schwer oder gar nicht zuordnen lassen. Wenn hier ganz viele Memos gelandet sind, dann können wir später im Forschungsteam mal nach neuen Erkenntnisbereichen suchen, die wir bisher vielleicht übersehen haben...

Titel : Def. Mus. Fähigkeiten

In diese Kategorie gehören nicht unsere Einschätzungen als Forscher und Beobachter, sondern nur manifeste oder latente Selbsteinschätzungen durch das Kind und Fremdeinschätzungen durch Eltern bzw. Mitschüler: Einschätzungen der eigenen Musikalität; Einschätzung der eigenen Fähigkeit, ein Instrument spielen bzw. lernen zu können; Zuschreibungen von Erfolg und Mißerfolg im musikalischen Bereich.

Titel : Def. Musik in der Schule

Hier gehören Erlebnisse mit Musik aus der Schule hinein. Theorien über den Schul-Musikunterricht (z.B. Sinn und Zweck, Bewertungen, Verbesserungsvorschläge) gehören dagegen unter das Codewort "Konzepte+Theorien. Schul-Musikunterricht"

Titel : Def. Musikal. Erziehung

Hier kommen alle pädagogischen Handlungen rein, die auch nur in irgendeiner Weise mit Musik zu tun haben, z.B.: Verwendung von Musik als Babysitter, Stellungnahmen zu Hausaufgaben und Musik, elterliches Schenken und Kaufen von CDs usw.

Titel : Def. Musiker + Musikstar Sein

Kindliche Theorien darüber, was es heißt, Musik als Beruf zu haben: Was muß man dafür tun? Was entbehrt man? Was ist das tolle daran? Inwieweit hält das Kind ein Musiker- bzw. Musikstar-Dasein für erstrebenswert? - Möglicherweise überschneidet sich diese Kategorie mit "InstrLernen". Entsprechende Stellen einfach doppelt kodieren.

Titel : Def. Musikgeschmack

ACHTUNG: Hier nicht einfach Textstellen kodieren, in denen die Kinder über ihren Musikgeschmack berichten! Diese Kategorie ist für solche Stellen da, in denen die Kinder auf einer Meta-Ebene über Musikgeschmack reden: Ob und wie sich Musikgeschmack verändert; ob es schlimm ist, wenn Freunde nicht den gleichen Geschmack haben; woher es kommt, daß Menschen unterschiedliche Musik gefällt; wovon der eigene Musikgeschmack abhängig ist; warum es eine heimliche Vorliebe gibt usw.

Titel : Def. Musikinstrumente

Konzepte und Theorien der Kinder über bestimmte Instrumente und Instrumentengruppen.

Titel : Def. Musikveranstaltungen

Konzepte über: Konzert, Festival, Disco, Party, u.ä. - Was haben Kinder für Vorstellungen darüber?

Titel : Def. Nicht-Aktivitäten

Hier kommen jene Textstellen hinein, wo wir nach einer Aktivität fragen (Hast du schon mal...?), aber die Antwort "Nein" ist.

Titel : Def. Selbstb. Instrumentalsp.

Hier kommt jede ausführlichere Beschäftigung mit einem Instrument hinein, die ohne päd. Anleitung geschieht. Dabei ist es gleichgültig, ob das Kind eigentlich auch Klavierunterricht hat und sein

Ausprobieren auch als "Üben" bezeichnet werden könnte; und es ist gleichgültig, ob das Instrumentalspiel zielgerichtet ist oder auch nicht.

Titel : Def. Sprachl. Besonderheiten

Hierzu zählen z.B. sprachliche Vermeidungs-Techniken, merkwürdige Verwendung einzelner Worte, ...
- Alles, was mit musikalischem Vokabular zu tun hat, sollte aber dem Codewort "Spezielle Erkenntnisbereiche, Sprechen über Musik" zugeordnet werden.

Titel : Def. Sprechen über Musik

Unbedingt unterscheiden zwischen Textstellen, in denen das Kind davon erzählt, was und mit wem es über Musik redet (diese Stellen gehören zum Codewort "Gespräche über Musik"), und jenen Textstellen, an denen wir als Forscher etwas erkennen können über die Art, wie Kinder über Musik reden (z.B. Stellen, wo Kinder in Verbalisierungsnot geraten, wo sie neue Worte erfinden, wo sie falsche Bezeichnungen benutzen, wo sie von uns gelieferte Vokabeln dankbar aufgreifen usw.)

Titel : Def. Subkulturen + Musik

"Subkulturen" sind der dritte Parameter, mit dem sich relativ leicht (neben Alter und Geschlecht) homogene Gruppen definieren lassen. Mit "Subkulturen" sind einzelne kulturelle Gruppen gemeint, wie z.B. Techno-Freaks, Opernbesucher, Gymnasiasten usw.

Titel : Def. Üben Schule+Unterricht

In diese Kategorie gehören Beschreibungen jener musikalischen Aktivitäten (Singen, Tanzen, Musizieren), die von den Kindern ausgeführt werden, da sie dazu von pädagogischen Einrichtungen aufgefordert wurden.

Titel : Def. Wirkung von Musik

Eventuell Antworten auf folgende Fragen: Wählst du Musik deiner Stimmung entsprechend aus? Gibt es Musik, die dich an ein bestimmtes Erlebnis erinnert? Stört Musik bei den Hausaufgaben? Hörst du Musik beim Einschlafen?

Titel : Def. Witziges

In diese Kategorie dürfen jene Stellen, von denen man ganz gerührt ist. Hier besteht jedoch kein Anspruch auf Vollständigkeit. Zweck dieser Kategorie ist es, für spätere Vorträge und Publikationen ein paar gute "Aufreißer-Zitate" zu haben. Es dürfen hier aber auch außermusikalische Amusements codiert werden: einfach als Aufmunterung für (möglicherweise) erschöpfte Forscherinnen!!!

Titel : Def. Wohnumfeld allg.

Hier brauchen nur die "Basics" der Wohnsituation hincodiert zu werden, z.B. Kind teilt sich Zimmer mit Geschwisterkind, Wohnung ist sehr klein, es ist unordentlich usw. Es ist nicht nötig, daß jedes Inventar des Kinderzimmers genannt wird. So etwas lieber unter "Interessen des Kindes. allgemein".

10.2.3 Leitfaden zur Paraphrasierung von Aktivitätsberichten

WAS GILT ALS ZU PARAPHRASIERENDE AKTIVITÄT?

Alle Aktivitäten, Erlebnisse und Erfahrungen mit Musik, an denen das Kind selbst beteiligt war – unabhängig ob selbstinitiiert oder fremdinitiiert, ob einmalig oder alltäglich, ob ausführlich beschrieben oder nur oberflächlich benannt.

Es werden zunächst nur die vom Kind benannten Aktivitäten aus dem Gruppeninterview und Einzelinterview berücksichtigt. (Jene Aktivitäten, die im musikalischen Tagebuch und im Elterninterview benannt sind, können zu einem späteren Zeitpunkt noch ausgewertet werden.)

Nicht berücksichtigt werden

- Wiederholungen oder Ergänzungen von bereits genannten Aktivitäten, es sei denn, es handelt sich um eine deutliche Variante (weiteres zu Varianten siehe unten),
- Aktivitäten, bei denen nur die gehörte oder gespielte Musik genannt wurde und ansonsten keine situativen Merkmale erwähnt wurden, wie z. B. „Ich höre manchmal Blümchen“,
- Einstellungen und Bewertungen des Kindes, wie z. B. „Tanzen macht mir großen Spaß“,
- Erfahrungen aus zweiter Hand und Kenntnisse des Kindes, wie z. B. „Meine Mutter hat früher Klavier gespielt“,
- Aktivitäten aus dem Säuglings- und Kleinkindalter, wie z. B. „Als ich klein war, da hatte ich so 'ne Rassel“,
- Wünsche und Zukunftsvisionen, wie z. B. „Ich will mal Klavier lernen“,
- Erfahrungen der Verhinderung von musikbezogenen Aktivitäten, wie z. B. „Ich darf beim Einschlafen keine Musik hören“.

Eine Paraphrase darf **immer nur eine Aktivität** beinhalten. So müssen inhaltlich zusammengehörende Aktivitäten gelegentlich auf zwei oder drei Paraphrasen verteilt werden. Der Satz „Ich höre bei den Hausaufgaben immer Oli P., von der CD hatte mir meine Freundin immer wieder vorgeschwärmt und dann habe ich mir die gekauft vom Geburtstagsgeld.“ ergibt beispielsweise drei Paraphrasen: (1) Musikhören bei den Hausaufgaben, (2) Austausch mit Freundin über Musik, (3) Selbstbestimmter Erwerb einer CD vom Geburtstagsgeld.

Allerdings sind all zu detaillierte Einzelaktivitäten, die im Rahmen einer größeren übergeordneten Aktivität stattfinden, nicht gesondert zu paraphrasieren, wie z. B. die genaue Vorgehensweise beim Üben. Auch musikalisch-praktische Aktivitäten, die vorgeführt werden, brauchen nicht auf zwei Paraphrasen verteilt zu werden, wie z. B. „Ich habe auf der Weihnachtsfeier was vorgesungen“ nicht in (1) Singen und (2) Vorführen.

Als **extra zu paraphrasierende Varianten** zählen insbesondere Aktivitäten mit anderen beteiligten Personen (Kind tanzt mit Freundin, Kind tanzt mit Eltern) oder mit einer veränderten äußeren Situation (Kind hört Musik beim Frühstück, Kind hört morgens Musik im Badezimmer). **Keine Variante** liegt dagegen vor, wenn Aktivitäten nur präzisiert werden (Kind hört Musik bei den Hausaufgaben, Kind hört vor allem Musik bei Mathe) oder wenn sich nur die Hör-Inhalte verändern (Kind hört Backstreet Boys, Kind hört Musik von den Schlümpfen). Wenn das Kind mehrere Varianten in einem Atemzug aufzählt, dann müssen diese jeweils als Einzelaktivität gewertet werden. Der Satz „Ich höre Musik beim Spielen oder wenn ich mich nach der Schule ausruhe“ ergibt zwei Paraphrasen.

Musikbezogene Aktivitäten anderer Menschen werden nur dann berücksichtigt, wenn das Kind zuhörend oder zuschauend beteiligt ist. Die Paraphrase muss so formuliert werden, dass deutlich wird, worin die Aktivität des Kindes in der Situation besteht. Der Satz „Meine Mutter spielt jeden Tag Klavier“ muss als „Kind bekommt mit, dass die Mutter jeden Tag Klavier spielt“ paraphrasiert werden. Der Satz „Meine Eltern tanzen zusammen, und ich gucke ihnen die Schritte ein bisschen ab“ muss als „Kind verfolgt das Tanzen der Eltern und schaut sich Tanzschritte ab“ paraphrasiert werden.

Antwortet ein Kind nur mit einer **einfachen Bejahung einer geschlossenen Frage**, wird die abgefragte Aktivität nicht paraphrasiert. Sie darf nur aufgenommen werden, wenn das Kind sein „Ja“ noch näher erläutert oder ein Beispiel nennt.

Aktivitäten während des Interviews, wie z. B. das Vorsingen des Kindes, werden zwar paraphrasiert, aber in einer extra Datei gesammelt.

Ebenfalls in einer extra Datei werden sogenannte „**Nicht-Aktivitäten**“ gesammelt. Dies sind Aussagen über Aktivitäten, die ausdrücklich nicht stattfinden, wie z. B. „Wir singen eigentlich nie zuhause“.

WIE WIRD EINE AKTIVITÄT IN EINE PARAPHRASE UMFORMULIERT UND GESPEICHERT?

Die Aktivität oder Erfahrung wird zusammenfassend in einem Satz herausgeschrieben. Sofern vorhanden, können noch weitere Details oder Bewertungen des Kindes hinzu genommen werden. Die Paraphrase darf allerhöchstens drei Sätze umfassen.

Je Kind wird eine Datei verwendet, in der alle genannten Aktivitäten aufgelistet werden, und zwar entsprechend der Erzähl-Reihenfolge im jeweiligen Interview. Die vollständigen Aktivitätenlisten werden in „nur Text“ gespeichert und in WinMaxPro eingegeben.

Hinter jeder Paraphrase muss genau die Quelle angegeben werden, z. B. „KI 354“ für „Kinder-Einzelinterview, Zeile 354“. Sollte von der Aktivität an mehreren Stellen berichtet worden sein, so müssen mehrere Zeilenangaben gemacht werden.

GI = Gruppeninterview

GI vdT = Gruppeninterview, aber Befragungssituation eines einzelnen Kindes „vor der Tür“ bei erweiterten Einschätzungsspiel

KI = Kinder-Einzelinterview

EI = Elterninterview

Hinter die Zeilenzahl kommt ein Kürzel, das Auskunft über den Entstehungszusammenhang der Aussage gibt:

s = Aussage wurde von selbst eingebracht,

o = Aussage ist eine Antwort auf eine offene Frage,

g = Aussage ist eine Antwort auf eine geschlossene Frage.

10.2.4 Leitfaden zur Kodierung von Paraphrasen

Die vollständigen Aktivitätenlisten werden in „nur Text“ gespeichert und in WinMaxPro eingegeben. Dort werden ihnen nach bestimmten Variablen Zahlenwerte zugeordnet. Es entsteht eine Excel-Tabelle mit Zahlen, die innerhalb von WinMaxPro den Rückgriff auf die Paraphrasen erlaubt bzw. es ermöglicht, Paraphrasen nach bestimmten Kriterien auszuwählen.

Grundlage ist das quantitative Auswertungsschema (siehe Tabelle 5 in Kapitel 4.2.1 dieser Arbeit).

ERLÄUTERUNGEN ZU EINZELNEN VARIABLEN

Variable [initiat]:

Bei Übe-Aktivitäten gilt: Das Üben sollte immer als kind-initiiert kategorisiert werden. Nur wenn Eltern helfen, wird die Aktivität unter familien-initiiert eingeordnet. Keinesfalls darf das Üben zuhause als „von Musikpädagogen initiiert“ bezeichnet werden, da der Lehrer hier keinen direkten Einfluss hat.

Variable [field]:

Bei der Bestimmung des Aktivitätsbereichs [field] ist maßgeblich, was das Kind tut, und nicht, was die anderen an der Aktivität beteiligten Personen tun. Beobachtungen des Singens, Tanzens oder Musizierens Dritter müssen also dem Bereich „Wahrnehmung“ zugeordnet werden!

Wenngleich Hören bei allen musikalisch-praktischen Aktivitäten eine Rolle spielt, werden Aktivitäten, in denen gesungen, getanzt oder musiziert wird, nicht noch zusätzlich als Hören kodiert.

Da das Auswertungsverfahren keine Mehrfachnennungen vorsieht, werden kombinierte Aktivitäten, wie z. B. „Musikhören und dabei Singen“ oder „Singen und dabei Tanzen“ immer dem höheren der beiden möglichen Werte zugeordnet, d. h. ersteres dem Singen, letzteres dem Tanzen.

Variable [rezsort]:

Die Unterscheidung zwischen gerichteter und beiläufiger Rezeption wird nicht nach bewusster/situationsabhängiger oder unbewusster/situationsunabhängiger *Musikauswahl* getroffen, sondern vielmehr danach, welche Handlungen die Aktivität begleiten.

Wahrnehmungsaktivitäten in Verbindung mit Ruhezuständen, mit Beschreibungen innerer Prozesse oder mit musikbezogenen Aktivitäten gelten als „gerichtet“, Wahrnehmungsaktivitäten zu außermusikalischen Handlungen gelten als „beiläufig“.

beiläufig: Hören während Handlungen, die nicht mit der Musik in Verbindung stehen (bei HA, beim Essen, zu Weihnachten), es wird nur berichtet, dass und was gehört wird.

gerichtet: Hören in Ruhezuständen (auf Boden oder Bett liegend, zum Einschlafen), während Handlungen, die mit der Musik in Verbindung stehen (Text nachspielen, Musik in Bild ausdrücken) oder Berichterstattung über innere Vorgänge beim Hören.

Eine „unklare Beteiligung“ liegt dann vor, wenn nur von Tageszeiten (z. B. „nach der Schule“) oder von Stimmungszuständen (z. B. „bei Langeweile“) berichtet wurde.

Variable [media]:

Als „mit Medienbeteiligung“ sind alle Aktivitäten zu klassifizieren, in denen Musikabspielgeräte oder Tonträger vorkommen.

Live-Aktivitäten oder Live-Erlebnisse wie z.B. Popkonzerte, die nur über Musikanlagen verstärkt werden, gelten jedoch nicht als „mit Medienbeteiligung“.

Tätigkeiten mit dem Keyboard können – je nach Nutzung als Abspielgerät oder als Musikinstrument – als medienbeteiligt oder nicht-medienbeteiligt eingeordnet werden.

Variable [pracsort]

Für die Aktivitätsbereiche Singen und Musizieren mag diese Ordnung leicht nachvollziehbar sein, für das Tanzen ist es dagegen nicht so leicht, zu schlüssigen Indizien für eine objektive Zuordnung zu den ersten beiden Qualitäten zu gelangen. Es gilt folgende Regel: Wenn die Kinder eher Toben und Tanzen spielen, so wurde es dem Improvisieren zugeordnet. Wenn sie vom Tanzen auf Geburtstagsparties und in öffentlichen Räumen sowie von festgelegten Tanzschritten erzählten, so wurde dies dem Reproduzieren zugeordnet.

Üben: wenn Eltern helfen, unter familien-initiiert, sonst immer unter kind-initiiert. Nicht unter IU-initiiert, da der Lehrer hier keinen direkten Einfluss hat.

10.3 Erhobenes Datenmaterial (auf Anfrage)

Wissenschaftler, die daran interessiert sind, mit dem im Forschungsprojekt „Kind & Musik“ erhobenen Datenmaterial weiterzuarbeiten, dürfen sich gern an mich wenden unter imkernarie@yahoo.de.

Es liegen folgende Dateien vor:

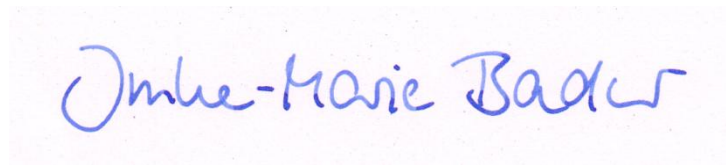
- Alle Interviews (MAXQDA)
- Alle paraphrasierten musikbezogenen Aktivitäten (MAXQDA)
- Kompletter Kinder-Datensatz (SPSS und EXCEL)
- Kompletter Aktivitäten-Datensatz (SPSS und EXCEL)

Die für die vorliegende Studie verwendete qualitative Auswertungssoftware WinMaxPro wurde mittlerweile weiterentwickelt und heißt heute MAXQDA. Der kostenlose MAXQDA-Reader zum Lesen der Dateien kann unter <http://www.maxqda.de/produkte/maxreader> heruntergeladen werden.

Der Kinder- und der Aktivitäten-Datensatz stehen sowohl im SPSS-Format als auch als EXCEL-Datei zur Verfügung.

Erklärung

Ich erkläre: Ich habe die vorgelegte Dissertation selbständig, ohne unerlaubte fremde Hilfe und nur mit den Hilfen angefertigt, die ich in der Dissertation angegeben habe. Alle Textstellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten Schriften entnommen sind, und alle Angaben, die auf mündlichen Auskünften beruhen, sind als solche kenntlich gemacht. Bei den von mir durchgeführten und in der Dissertation erwähnten Untersuchungen habe ich die Grundsätze guter wissenschaftlicher Praxis, wie sie in der 'Satzung der Justus-Liebig-Universität Gießen zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis' niedergelegt sind, eingehalten.



Kassel, 30. Dezember 2011