

# **Aspekte zur musikalischen Sozialisation durch Musikunterricht in den verschiedenen Bundesländern**

*Teilergebnisse einer Untersuchung zur Situation von Musiklehrern und  
Musikunterricht in der Bundesrepublik Deutschland*

**WINFRIED PAPE**

*(für die Projektgruppe E. Funk-Hennigs, Th. Ott, W. Pape, H.  
Schaffrath)*

*Klaus-E. Behne (Hg.): Musikalische Sozialisation. - Laaber: Laaber 1981.  
(Musikpädagogische Forschung. Band 2)*

## **I. Vorbemerkungen**

Während es an theoretischen Erklärungsmodellen zur schulischen Sozialisation kaum mangelt, fehlen noch weitgehend empirische Untersuchungen, die eine genaue Anteiligkeit und den exakten Stellenwert der Bedingungen von schulischer Sozialisation und schulischen Interaktionsprozessen aufweisen und damit die zentrale Frage zu klären versuchen, wie Lernen (im weitesten Sinne) ermöglicht oder behindert bzw. verhindert wird.

Was in diesem Zusammenhang die musikalische Sozialisation durch Musikunterricht in der Schule anbelangt, wird mit unserer Studie „Zur Situation von Musiklehrern und Musikunterricht in der Bundesrepublik Deutschland“ (Arbeitstitel) kein spezifischer Beitrag zur angesprochenen Forschungsproblematik geleistet, weil diese Untersuchung nicht Sozialisationsvorgänge an sich erforscht. Die von uns zu Teilaspekten der Bedingungen für musikalische Sozialisation durch Musikunterricht erhobenen Fakten lassen nur mittelbare Rückschlüsse zu, d. h. es ist zu überlegen und zu prüfen, wie sie sich im einzelnen auf die Sozialisation von Schülern auswirken können.

Zwei weitere Einschränkungen sind notwendig:

- a) Wir berichten aus einem noch laufenden Prozeß der Datenaufbereitung und Datenanalyse. Angesichts der Tatsache, daß wir mit ca. 2 Millionen Einzelinformationen umzugehen haben, können wir derzeitig das vorstellen, was sich bisher zum Thema „Musikalische Sozialisation“ als relevant erwiesen hat. Insgesamt gesehen ist das allerdings nur ein Bruchteil dessen, was an anderen Ergebnissen vorliegt.
- b) Als wir das Thema für die Freiburger AMPF-Tagung vorschlugen, gingen wir von der Hypothese größerer regionaler Unterschiede aus. Inzwischen

deuten jedoch sehr viele Fakten aus unserer Untersuchung darauf hin, daß die länderspezifischen Differenzen weitaus geringer sind als von uns vorher angenommen.

### *Kurzbeschreibung der Stichprobe<sup>1</sup>*

1316 Lehrkräfte haben an der Befragung, die in den Jahren 1978 und 1979 im Bundesgebiet durchgeführt wurde, teilgenommen. Davon sind 60,6 % (798) männlichen und 37,5 % (494) weiblichen Geschlechts.<sup>2</sup>

Die Altersverteilung gliedert sich wie folgt: 30,5 % (401) der Musiklehrer und Musiklehrerinnen sind 34-42 Jahre alt, 26,4 % (347) 43-53, 24,8 % (326) 27-33, 9,0 % (118) 20-26 und 8,7 % (1/5) 54-65 Jahre.

27,1 % (356) entstammen der Oberschicht, 20,6 % (271) der mittleren Mittelschicht, 19,5 % (257) der unteren Mittelschicht, 18,2 % (239) der oberen Mittelschicht und 1,4 % (19) der Unterschicht.

50,3 % (662) studierten an einer Musikhochschule, 31,3 % (412) an einer Pädagogischen Hochschule, 10,9 % (143) an einer Universität oder Gesamthochschule. Andere Ausbildungsstätten oder Kombinationen nannten 2,1 % (27).

64,7 % (852) der befragten Musiklehrer und Musiklehrerinnen studierten Musik als Hauptfach, 18,4 % (194) als gleichrangiges Wahlfach und 12,8 % (168) als Nebenfach. 43,5 % (573) erwarben die Lehrbefähigung für das Gymnasium (Sekundarstufe I und II), 36,2 % (467) für die Grund- und Hauptschule, 6,5 % (86) für die Realschule, 4,3 % (56) für die Sekundarstufe I und 1,4 % (19) für die Primarstufe. Ohne Fakultas für das Fach Musik sind 5,9 % (78).

42,3 % (556) der befragten Lehrer unterrichten derzeit an einem Gymnasium, 26,2 % (344) an einer Grund- oder Hauptschule, 12,2 % (161) an einer Realschule, 4,8 % (62) an einer Gesamtschule und 4,3 % (57) in einer Orientierungsstufe. Im Referendariat befinden sich 5,5 % (72).

Auf die verschiedenen Bundesländer verteilt sich die Unterrichtstätigkeit folgendermaßen: Nordrhein-Westfalen: 22,9% (302), Niedersachsen: 16,6 % (219), Baden-Württemberg: 15,8 % (208); Hessen: 11,4 % (150), Bayern: 10,3 % (136), Berlin: 6,8 % (90), Rheinland-Pfalz: 4,8 % (63), Hamburg: 4,0 % (33), Schleswig-Holstein: 2,6 % (34), Bremen: 1,9 % (25), Saarland: 0,9 % (12).

### *Aspekte zu Bedingungen schulischer Sozialisation*

#### a) Musikschulbücher

Zu den Lerninhalten, deren Analyse als eine der wichtigsten Aufgaben schulischer Sozialisationsforschung gilt, rechnen zweifelsohne auch die Schulbücher, deren quantitative Verteilung, tatsächliche Benutzung und inhaltliche Einordnung festzustellen ist.

Für den Musikunterricht ergab unsere Studie hinsichtlich Vorhandensein und

Benutzung von Musikschulbüchern signifikante schultypenspezifische und altersspezifische Differenzen. Die landesspezifischen Unterschiede sind dagegen sehr viel geringer. Signifikante Ausprägungen zeigen sich nur bei zwei Musikschulbüchern: MUSIK UM UNS (7-10) und RESONANZEN (Band 1). Diese beiden Bücher sind auch die in unserer Studie am häufigsten genannten.

Hinsichtlich Vorhandensein und Benutzung ist bei MUSIK UM UNS in etwa eine von den südlichen zu den nördlichen Bundesländern hin abfallende Linie festzustellen. Eine Ausnahme bildet das Saarland, das in der Skala „Besitz und Benutzung von MUSIK UM UNS“ zwischen Niedersachsen und Hessen liegt. (Hier muß allerdings die kleine Anzahl der Musiklehrer mitbedacht werden, die an der Befragung teilgenommen haben:  $n = 12$ ). Sehr unterschiedliche Positionen haben jedenfalls Rheinland-Pfalz, Baden-Württemberg und Bayern auf der einen, Hamburg, Schleswig-Holstein und Bremen auf der anderen Seite. Unter Berücksichtigung der Tatsache, daß wir zwar einiges über den Besitz und die Benutzung, nichts jedoch über die Häufigkeit des schulischen Gebrauchs wissen, können wir aufgrund einer inhaltlichen Analyse von MUSIK UM UNS nur annehmen, daß in Rheinland-Pfalz, Baden-Württemberg und Bayern eine schulische Sozialisation durch Musikunterricht möglicherweise eher in Richtung Kunstwerk- und Liedorientierung erfolgt. Bei RESONANZEN ist eine Art Umkehrung zu konstatieren: Besitz und Benutzung von RESONANZEN ist in Bremen, Hessen, Berlin, Nordrhein-Westfalen und Hamburg am höchsten, in Bayern, Rheinland-Pfalz, Baden-Württemberg und im Saarland am niedrigsten. Bei einer geringeren Kunstwerk- und Liedorientierung von RESONANZEN könnte vermutet werden, daß in Bremen, Hessen, Berlin, Nordrhein-Westfalen und Hamburg die Orientierung am Kunstwerk und am Lied weniger ausgeprägt ist.

#### b) Ausstattung

Eine mangelnde oder fehlende Ausstattung mit instrumentalen, technisch-akustischen und optischen Medien kann die Realisierung bestimmter Unterrichtsinhalte erschweren oder überhaupt verhindern. Somit zählt die Ausstattungsfrage eindeutig zum Bedingungsfaktor für schulische Sozialisation.

Unsere Studie hat ergeben, daß bei 36,2 % der Gymnasien, Gesamtschulen, Orientierungsstufen, Realschulen sowie Grund- und Hauptschulen nicht einmal eine Minimalausstattung für den Musikunterricht vorhanden ist. Diese Minimalausstattung wurde folgendermaßen definiert: vorhanden sein muß wenigstens ein Schallplattenspieler, ein Tonbandgerät (Mono oder Stereo) oder Kassettenrecorder, eine Stereo-Anlage, ein Klavier oder Flügel und Orff-Instrumente. Wurde dieses Kriterium nicht erfüllt, begründete sich das

in 8,7 % aller Fälle am fehlenden Schallplattenspieler, in 23,6 % an der fehlenden Stereo-Anlage, in 8,2 % am fehlenden Tonbandgerät (bzw. am fehlenden Kassettenrecorder), in 9,7 % am fehlenden Klavier (Flügel) und in 9 % aller Fälle an nicht vorhandenen Orff-Instrumenten.

Insgesamt gesehen erweist sich die Grundschule, welche die Basis unserer Erziehungspyramide bildet, als der mit Abstand am schlechtesten ausgerüstete Schultyp: der Anteil an der fehlenden Minimalausstattung beträgt hier 24,1 %. Das volle Ausmaß dieses Mangels wird besonders deutlich, wenn man bedenkt, daß dies bereits 71 % aller Grundschullehrer unserer Stichprobe betrifft.

Zwischen den Bundesländern war die Korrelation hinsichtlich der Minimalausstattung nicht signifikant. Daraus schließen wir, daß die mitgeteilten Verhältnisse sich in jedem Bundesland mehr oder weniger deutlich wiederholen.

Was weitere Ausstattungsspezifika betrifft, sind die Differenzen nach Bundesländern relativ gering. Die von uns vorgefundenen Unterschiede sind:

- Die Ausstattung hessischer Schulen mit Stereo-Anlagen ist nach unserer Studie als nicht befriedigend zu bezeichnen.
- In bayerischen und baden-württembergischen Schulen ist bis zu 92 % kein Mischpult vorhanden; dafür stehen aber vornehmlich in Bayern mehr traditionelle Instrumente als anderswo zur Verfügung.
- Die Gesamtschulen sind hauptsächlich in den Stadtstaaten, aber auch in den nördlichen Bundesländern etwas besser mit technisch-akustischen Medien ausgerüstet als die Gesamtschulen (und Orientierungsstufen) in den südlichen Bundesländern (Norden: Schleswig-Holstein, Niedersachsen, Bremen, Berlin, Nordrhein-Westfalen, Hessen; Süden: Rheinland-Pfalz, Saarland, Baden-Württemberg, Bayern).

### c) Ausbildungsmängel

Für die schulische Sozialisation hat die Ausbildung von Lehrern einen eigenen Stellenwert. Deshalb ist es auch von Interesse, in Erfahrung zu bringen, was die Lehrer selbst als Mängel in ihrer Ausbildung benennen. Bei unserer Stichprobe wurden immerhin in 64,1 % aller Fälle bis zu drei Ausbildungsmängel genannt.

Während die angegebenen Mängel hauptsächlich nach Alter und Lehrbefähigung differieren, sind die Landesspezifika in diesem Punkt wiederum vergleichsweise gering. Hinsichtlich empfundener Ausbildungsmängel in der Musikpraxis (Instrumentalspiel etc.) ist berichtenswert, (daß die Mängelskala von den Hainburger (32,1%) und Berliner Lehrern (24,4%) angeführt

wird. Da hierzu noch zusätzliche Recherchen anzustellen sind, kann dieses Ergebnis augenblicklich nicht interpretiert werden.

Weitere Korrelationen in der Dichotomie Nord-Süd haben ergeben, daß die Gymnasiallehrer in den südlichen Bundesländern erheblich mehr Mängel hinsichtlich des Praxisbezuges der Ausbildung bekundeten als ihre Kollegen in den nördlichen Bundesländern. Diese wiederum klagten deutlich mehr über Ausbildungsmängel im Umgang mit technischen Medien.

#### *4. Aspekte zu Bedingungen schulischer Interaktionsprozesse*

Daß Person und Verhalten des Lehrers bei schulischen Sozialisationsvorgängen eine zentrale Rolle spielen, ist eine Binsenweisheit und bedarf keiner weiteren Erläuterung. Eine gründliche Erforschung des Lehrerverhaltens ist allerdings bisher kaum über ein Anfangsstadium hinausgekommen. Auch unsere Studie kann zu dieser Fragestellung nur einiges Grundlagenmaterial liefern. Nach länderspezifischer Gliederung bezieht sich dieses Grundlagenmaterial auf das Fortbildungsinteresse und fachdidaktische Einstellungen von Musiklehrern. Beides ist relevant für schulische Interaktionsprozesse.

##### a) Fortbildungsinteresse

Entsprechend den in Hamburg am stärksten beklagten Mängeln in der musikpraktischen Ausbildung besteht hier das stärkste Fortbildungsinteresse im Bereich der Musikpraxis (Instrumentalspiel etc.).

Das größte Fortbildungsinteresse für außereuropäische Musik bekunden die Berliner Musiklehrer (35,2 %). An zweiter Stelle folgen die Kollegen aus Rheinland-Pfalz (18,5 %). Hier ist ein interessantes Beispiel dafür gegeben, daß eine thematische Verordnung von oben Fortbildungsinteresse auf seiten der Lehrer nach sich ziehen kann: in Berlin und in Rheinland-Pfalz ist im jeweiligen Rahmenplan für die Sekundarstufe II die außereuropäische Musik explizit angegeben, in allen anderen Rahmenrichtlinien nicht.

Das stärkste Fortbildungsinteresse für Neue Musik besteht in Berlin und Nordrhein-Westfalen. Dabei ist der Berliner Anteil doppelt so hoch wie der nordrhein-westfälische. Eine Erklärung hierfür kann im kulturellen Angebot Berlins und in Angeboten von Fortbildungsveranstaltungen, die eine Art Bedürfnisweckung bewirken, gesucht werden.

Signifikante Unterschiede bestehen hinsichtlich der Fortbildungsinteressen für schulartenbezogene Probleme. Die Rangskala („Musiklehrer aus“) lautet: Hessen / Schleswig-Holstein / Baden-Württemberg / Niedersachsen / Bayern /

Nordrhein-Westfalen / Bremen / Hamburg / Saarland / Rheinland-Pfalz / Berlin. Diese Rangfolge und den ersten Platz Hessens, das doch über relativ viele Gesamtschulen verfügt, können wir noch nicht hinreichend erklären. Einen gewissen Aufschluß gibt die Rangskala bei den Portbildungsinteressen für Probleme der reformierten Oberstufe: Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen, Hessen, Niedersachsen. Mit Ausnahme von Nordrhein-Westfalen liegen diese Bundesländer - wenn auch in anderer Reihenfolge - in der Rangskala bei schulartenbezogenen Problemen ebenfalls in der ersten Hälfte. Daraus könnte gefolgert werden, daß sich das Fortbildungsinteresse für schulartenbezogene Probleme vielfach mit dem Fortbildungsinteresse für Probleme der reformierten Oberstufe deckt.

#### b) Versuch einer Typisierung

Zur Klärung der Frage einer genaueren Charakterisierung von Musiklehrern an allgemeinbildenden Schulen konnten wir an Hand der Items, welche die Einstellungen zu musikpädagogischen bzw. musikdidaktischen Positionen betreffen<sup>3</sup>, eine bipolare Skala konstruieren, die hier aus Platzgründen methodisch nicht weiter begründet werden soll. Die fast normalverteilte Skala zeichnet sich dadurch aus, daß sich neben einer neutralen Mittegruppierung an den beiden Skalenenden je eine verschiedenartige Gruppierung von Musiklehrern befindet. Als vorläufige Hilfsbezeichnung wählen wir für die eine Gruppierung die Titulierung „Typus I“ (Anteiligkeit an der Stichprobe: 37,9 %), die andere Gruppierung benennen wir entsprechend „Typus II“ (Anteiligkeit an der Stichprobe: 25,9 %).

Bei Signifikanzen auf dem Pro-Mill-Niveau unterscheiden sich beide Typen nicht sonderlich bei den Einstellungen, „jeden Schiller zu fördern, und zwar besonders auch ins Rahmen seiner jeweiligen außerschulischen Musikinteressen“, „die Schüler zum Musikmachen im weitesten Sinne zu motivieren“ und „die musikalische Kreativität der Schüler zu entwickeln“. Weiterhin ergeben sich kaum Differenzen bei den Zielvorstellungen „Orientierungshilfen gegenüber der Vielfalt des heutigen Musikangebots zu leisten“ sowie „die auditive Wahrnehmungsfähigkeit der Schüler zu fördern“.

Deutliche Differenzen zeigen sich dagegen bei folgenden Einstellungen:

Typus I ist im Gegensatz zu Typus II durch die Ablehnung der Annahme einer sozialen Determiniertheit von musikalischem Geschmack zu charakterisieren. Ebenso - wenngleich geringer - ist für Typus I kennzeichnend die Ablehnung der Meinung, der musikalische Geschmack sei auch geschlechtsspezifisch. Außerdem herrscht bei diesem Typus die Ansicht vor, Musikalität sei erste Voraussetzung für gute Leistungen im Musikunterricht.

Was die Aufgabenstellung des Musikunterrichts betrifft, ist Typus I einerseits gekennzeichnet durch die höhere Ablehnung der Aufgabenstellungen, „den Schillern zu helfen, auch ihre mit Popmusik und Schlagern gemachten Erfahrungen zu verarbeiten“, und „die Schüler zu befähigen, Musik aus ihrem gesellschaftlich-politischen Zusammenhang heraus zu begreifen“, andererseits durch die höhere Zustimmung zu folgenden Punkten:

- „zum Verständnis musikalischer Kunstwerke anzuleiten“,
- „Liedgut zu vermitteln“,
- „zum Singen zu motivieren“,
- „Notenkenntnisse zu vermitteln“,
- „in die Grundlagen der Musik (allgemeine Musiklehre) einzuführen“,
- „musikalisch begabte Schüler zu fördern“.

Zur allgemeinen Stellung des Musikunterrichts wird in stärkerem Maße von Typus I die Ansicht vertreten, innerhalb der heutigen Schule, „die das Rationale überbetont, sollte der Musikunterricht eine Ausgleichsfunktion haben“. Dabei bleibt ein Rätsel, wie man einerseits so großen Wert auf die Vermittlung von Techniken wie Notenkenntnisse und Allgemeine Musiklehre legen kann und in Ergänzung hierzu gleichzeitig leistungsorientierter ist als alle anderen, andererseits jedoch durchaus glaubt, man könne Musikunterricht als Ausgleich zu den anderen, das Rationale überbetonenden Fächern betreiben. Ebenso erscheint uns rätselhaft, warum gerade dieser Typus dein Hedonismus-Item („Der Musikunterricht hat die Aufgabe, die Genußfähigkeit der Schüler zu steigern.“) in größerem Maße zustimmt. Welche Auswirkungen haben derartige disparate Einstellungen und Meinungen auf die Sozialisation von Schülern?

Die Skala, auf der beide Typen liegen, ist weiterhin durch lineare Altersspezifität gekennzeichnet: je älter die Kollegen sind, desto mehr zählen sie zum Typus I.

Insgesamt deuten die Ergebnisse darauf hin, daß unter Typus I die eher inhaltsorientierten, d. in Schwerpunkten an traditionellen Inhalten des Faches Musik orientierten Musiklehrer fallen, unter Typus II hingegen die eher schülerorientierten, d. h. über fachimmanente Inhalte hinausgehenden und auch nach den Interessen und Bedürfnissen von Schülern sich richtenden Lehrer.

Was schließlich die landesspezifischen Befunde anbelangt, kann man – falls es gerechtfertigt ist, Rheinland-Pfalz und Saarland wegen der zahlenmäßigen Unterrepräsentierung von der Betrachtung auszunehmen - in Hinsicht auf Typus 1 von einer Süd-Nord-Linearität ausgehen. Ohne derzeit eine inhaltliche Prüfung vornehmen zu können, fallen uns hier einige Ähnlichkeiten

der Kurvenverläufe mit denen der eingangs angegebenen Schulbücher auf. Der beschriebene Tatbestand ist mit Ausnahme der Stadtstaaten und Schleswig-Holsteins auch umzukehren: von Süden nach Norden nimmt der Anteil an Typus II zu. Die Ausnahme der Stadtstaaten ist hier noch einmal schultypisch dadurch zu differenzieren, daß offensichtlich die Grund- und Hauptschullehrer am stärksten zum Typus I rechnen. Dafür finden wir keine Erklärung, es sei denn, dies sei in höherem Maße altersspezifisch als in den anderen Bundesländern. Andererseits zeigt der prinzipielle schultypische Verlauf, daß der Anteil der Grund- und Hauptschullehrer an Typus I in Nordrhein-Westfalen niedriger als im Landesdurchschnitt und der Anteil der Gymnasiallehrer höher ist.

### *5. Schlußbemerkungen*

Unter länderspezifischer Fragestellung konnten wir durch unsere Studie einiges an Grundlagenmaterial zu Bedingungen schulischer Sozialisation und schulischer Interaktionsprozesse bereitstellen. Drei uns vornehmlich wichtig erscheinende Befunde seien hier resümierend noch einmal aufgeführt:

- MUSIK UM UNS und RESONANZEN, die nach unserer Untersuchung am häufigsten genannten Musikschulbücher, sind von Süden nach Norden (bzw. umgekehrt) unterschiedlich verteilt. Das könnte möglicherweise als ein Indiz für eine unterschiedlich gewichtete Orientierung an Kunstwerk und Lied von Süden nach Norden (bzw. umgekehrt) gelten.
- Hinsichtlich der Minimalausstattung ist die Grundschule der mit Abstand am schlechtesten ausgerüstete Schultyp. Das gilt für alle Bundesländer. Wenn man dazu den Lehrermangel im Fach Musik bzw. den Einsatz fachfremder Lehrkräfte in Betracht zieht, ist leicht auszurechnen, in welchem Maße in der Grundschule schulische Sozialisation durch Musikunterricht überhaupt noch erfolgt.
- Bei einer näheren Charakterisierung von Musiklehrern an allgemeinbildenden Schulen hinsichtlich ihrer Einstellungen zu musikpädagogischen bzw. musikdidaktischen Positionen ergibt sich für ca. zwei Drittel der mit unserer Studie erfaßten Kolleginnen und Kollegen eine Unterscheidung nach Typus I (eher inhaltsorientiert) und Typus II (eher schülerorientiert). Landesspezifisch ist dabei eine Süd-Nord- bzw. eine Nord-Süd-Linearität festzustellen.

## SUMMARY

*The essay quotes a few aspects of a questionnaire (more than 300 variables) filled out by 1316 music teachers of German primary and secondary schools. It points out that*

- *especially primary schools are so poorly equipped that one hardly can think of useful music teaching in most (71 pct.) of these institutions;*
- *at least 64 pct. of 1316 music teachers quote (up to three) deficiencies of their studies at either training colleges or universities or „Musikhochschule“;*
- *teachers' interests in advanced studies may depend on either deficiencies and/or county curricula;*
- *there obviously are two types of music teachers: one with rather traditional interests in the object (more frequently among elder colleagues and in southern counties), the other rather interested in pupils' perception (younger generation, more frequently in northern counties).*
- *Results are not to be mistaken for lien of causes. Examinations continue.*

## ANMERKUNGEN

- 1 Zum Zustandekommen, zur Durchführung und zu Problemstellungen der Untersuchung siehe:  
W. Pape, Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen. Erster Zwischenbericht über ein Forschungsprojekt des AMPF, in: NMZ, Nr. 3 Juni/Juli, Regensburg 1979;  
H. Schaffrath, Zur Situation des Musikunterrichts an allgemeinbildenden Schulen - Erster Zwischenbericht über ein Forschungsprojekt, in: Musik und Bildung, 5, Mainz 1979; .  
H. Schaffrath, Objektivierung und Projektion bei der Entwicklung, Anwendung und Auswertung eines Fragebogens, in: Musikpädagogische Forschung, Bd. 1, Laaber 1980;  
W. Pape, Um den Arbeitsplatz des Schulmusikers. Ein Forschungsprojekt des AMPF über den Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen, in: NMZ, Nr. 3 Juni/Juli, Regensburg 1980;  
E. Funk-Hennigs, Musikunterricht und Musiklehrer an allgemeinbildenden Schulen. Zweiter Zwischenbericht über ein Forschungsprojekt, in: Musik und Bildung, 9, Mainz 1980;

- 2 Die bei der Addition auf 100 fehlenden Prozentwerte entstehen jeweils durch fehlende Angaben.
- 3 S. hierzu die Seiten 6 und 7 des Fragebogens, abgedruckt bei Schaffrath, a.a.O., S. 228 f.

Prof. Dr. Winfried Pape  
Karl-Glückner-Str. 21  
6300 Gießen