

# **Erfahrungen mit Musik im Kindes- und Jugendalter in der Erinnerung Erwachsener. Teilergebnisse einer Auswertung von 600 Berichten**

**KARL GRAML**

*Hans Günther Bastian (Hg.): Umgang mit Musik. - Laaber: Laaber 1985.  
(Musikpädagogische Forschung. Band 6)*

## *Zur Sammlung der Berichte*

Die ersten Berichte stammen aus dem Jahre 1966. Im „Seminar für Untersuchungen zur Frage der musikalischen Begabung“ (Pädagogische Hochschule Augsburg) entstand aus der Problemstellung „Wie kommt ein Mensch zu der Überzeugung, unmusikalisch zu sein?“ das Vorhaben, „Unmusikalische“ aus dem Bekanntenkreis der Teilnehmer zu bitten, ihre Erfahrungen und Erlebnisse niederzuschreiben, die zu dieser negativen Selbsteinschätzung geführt haben. Die starke Betroffenheit der Berichtenden, die sich an Begebenheiten und an Äußerungen der Erwachsenen bis in die Vorschulzeit zurück erinnern, war ebenso beeindruckend wie die dabei zutage tretenden Einstellungen und Wertungen von Eltern und Lehrern zu Fragen des Singvermögens, der Begabung u. ä. Die Auseinandersetzung mit der Thematik „Einstellung“ führte zur Planung einer umfangreichen Untersuchung, deren Durchführung sich über einen Zeitraum von 10 Jahren erstreckte. Ein Teil der bei der Befragung verwendeten Items ist den Elternaussagen aus diesen frühen Berichten entnommen. In der abschließenden Veröffentlichung 1982 findet sich eine Zusammenstellung kurzer Ausschnitte aus den Berichten „Unmusikalischer“, die paradigmatisch Faktoren aufzeigt, die den „Prozeß des Unmusikalischwerdens“ bestimmen: angenommene Vererbung, keine Anregung, Frustrierung, negative Konditionierung u. a.<sup>1</sup>

Problemfälle zu analysieren, Ursachen für Vorurteile, Hindernisse, Störungen bei der Entwicklung musikalischer Fähigkeiten zu erkennen, war das Ausgangsmotiv für die Berichtesammlung. Ziel: Eltern, Lehrer und Studierende über vermeidbare Fehler zu informieren („*Die schwerwiegendsten Fehler in der Musikerziehung sind psychologischer Art.*“) Entsprechende Veröffentlichungen erschienen in den Zeitschriften *Schulreport* und *Elternblatt*.<sup>2</sup> Da die positiven Faktoren in einer musikalischen Entwicklung bzw. für eine musikalische Entwicklung nicht weniger wichtig und aufschlußreich sind als die negativen, beschränkte sich das Sammeln der Berichte etwa ab 1968 nicht mehr auf die selektierte Gruppe der angeblich Unmusikalischen.

Eine erste Auswertung nach hemmenden und fördernden Faktoren erfolgte 1970 anhand von 86 Berichten.<sup>3</sup>

Die Sammlung „musikalischer Lebensläufe“ wurde sporadisch weitergeführt. Der quantitativ größte Anteil stammt aus den Jahren 1974-1977. Damals waren musikdidaktische Grundkurse für alle Studierenden des Volksschullehramts verpflichtend, unabhängig davon, ob Musik als Prüfungsfach gewählt wurde oder nicht. Ich nahm die Gelegenheit wahr, die Studienanfänger — mit frischer Erinnerung an die Schulzeit besonders geeignet — anzuregen, ihre persönlichen positiven und negativen musikalischen Erfahrungen aufzuschreiben, sei es auch nur in Stichpunkten (freiwillig, anonym, manche mit Namen). Insgesamt wurden hier etwa 400 Berichte abgegeben, weitaus in der Mehrzahl Kurzberichte, aber auch sehr ausführliche; einige mit der Bitte, sie nicht vorzulesen oder zu veröffentlichen. Nach 1977 wurde nur noch in einzelnen, besonders interessanten Fällen ein Bericht erbeten, die letzten beiden 1984. Insgesamt eine Überfülle an Untersuchungsmaterial.

### *Zur Auswertung*

Aktualisierung und Impuls für die längst geplante Gesamtauswertung der Berichte ergaben sich durch die Initiative der Ordinarien für Soziologie (Helga Reimann), Psychologie (Dieter Ulich) und Pädagogik (Erich Weber), die für das Sommersemester 1984 zu einem interdisziplinären Kolloquium zur Thematik „Lebenslauf- und Altersforschung“ einluden. Die vorliegenden „musikalischen Lebensläufe“, die unter dem Aspekt musikpädagogischer Forschung gesammelt wurden und in diesem Sinne ausgewertet werden sollen, erweisen sich auch aus der Perspektive der Lebenslaufforschung als sehr aussagekräftig. Das zeigte sich, als unser Auswertungsteam die ersten Teilergebnisse beim oben erwähnten Kolloquium vorstellte. Das Auswertungsteam: 3 Mitarbeiter am Lehrstuhl für Musikerziehung (Heidrun Haase, Bertold Marohl, Franz Mayr), 3 Studenten (Gundula Krebs, Bernhard Mayer, Renate Wolicki), ein Volksschullehrer (Theodor Staat) und der Referent.

Zur Themenstellung ist noch zu fragen, welchen Aussagewert die Erinnerung eines Erwachsenen an den Unterricht in der Schule hat. Sicher kann der gleiche Vorfall, der gleiche Unterrichtsgegenstand in der Erinnerung der einzelnen Schüler oder des Lehrers ganz unterschiedlich sein. Aber was der

einzelne von einer Sache, von einer Person, von einer Begebenheit in Erinnerung hat, ist prägend für seine Einstellung zu dieser Sache oder Person oder Begebenheit — unabhängig davon, ob seine Erinnerung den damaligen tatsächlichen Gegebenheiten entspricht. (Außer es findet eine intraindividuelle Korrektur statt.) Erinnerungen sollte man ernst nehmen.

Zum Auswertungsmodus: Die Fülle des Materials und die Vielfalt an Möglichkeiten des Analysierens zwingen zunächst zu einer groben Sichtung und Auswertung. Berichte mit ausführlichen Darstellungen, die von starker Betroffenheit zeugen, nennen wir „Intensivberichte“. Bei einer Veröffentlichung der Berichte und ihrer Auswertung werden solche Intensivberichte im Vordergrund stehen; aber auch die Kurzberichte geben Auskunft darüber, wie häufig bestimmte Ereignisse, Verhaltensweisen der Lehrer, Unterrichtsinhalte u. a. in positivem oder negativem Zusammenhang in Erinnerung bleiben, wie unterschiedlich hier die interindividuellen Reaktionen und Wertungen sind.

Nach den ersten Erfahrungen wurde eine Übersichtsskizze (Matrix) entworfen, aus der beim jeweiligen musikalischen Lebenslauf hervorgeht, wann und wodurch eine positive oder negative Einwirkung auf das musikalische Verhalten erfolgte. Auf der waagrechten Achse sind Bereiche des musikalischen Verhaltens und der Einstellung aufgeführt (Singverhalten, Instrumentenspiel, Musikhören, Theorie, Musikalität — jede Rubrik unterteilt in positiv und negativ).

Angaben zu Bereichen, die auf der Matrix fehlen, aber nicht minder wichtig sind (wie Tanz, Bewegung, Kreativität . . .), werden in der letzten Spalte notiert. Aussagen hierzu finden sich nicht so häufig, sind aber zum Teil sehr aufschlußreich und wesentlich.

Die Zeitachse ist senkrecht: Vorschulzeit (Familie, Kindergarten), Schulzeit (Grundschule, weiterführende Schulart), Erwachsenenalter. Die in den Berichten aufgeführten Personen werden in Abkürzungen (M = Mutter, Ln = Lehrerin u. ä.) an der entsprechenden Stelle eingetragen. Die abgebildete Matrix bringt in Stichpunkten die wichtigsten Informationen aus einem Bericht von 4 1/2 Seiten (Buchstabensigel sind weggelassen; die Zahlen dienen zum raschen Auffinden der entsprechend gekennzeichneten Abschnitte im Bericht). Die Übersichtsskizze liest sich etwa so:

Andy (B 633), ein Student, den wir persönlich kennen, ist bei den Großeltern aufgewachsen, war von Gleichaltrigen ziemlich isoliert . . .

250 solcher Stichpunktübersichten wurden von Mai bis September 1984 erstellt. Andys Bericht wird an den Anfang gestellt, weil hier — läßt man die

	Singverhalten		Instrumentalspiel		Musikhören	
	+	-	+	-	+	-
Vorschulzeit Familie, Kindergarten	HEINTJE-Platten regen an; mit ca. 5 Jahren: "Gewiß habe ich oft mit-gesungen."	3			2	1. Kontakt mit Musik in Familie nicht durch frühes Interesse an techn. Geräten, spez. am Plattenspieler. Mit 5 J. eigenen Plattenspieler (Weihn.) + HEINTJE-Platte; "große Leidenschaft" dafür.
Schulzeit Grundschule, weiterführende Schulart	"eines der schlimmsten Erlebnisse in meiner musikal. Entwicklung in den 1. Schultagen (einzige Erinnerung); soll allein vorsingen (mit Papierharmonika) setzt sich weint. "Seit dieser Zeit habe ich das		Bekommt v. d. Großeltern Tischorgel; spielt für sich allein. "5. Klasse: entscheidende Wende" durch Fachlehrerin F. Musik, hohe Lehr-erfolge. Beschreibung der Person; Ab Ende 5. Klasse KLAVIER-Unterricht	4. Klasse:		3. Klasse: Musizertage in der Klasse, Mitschüler spielt auf transport. elektron. Orgel Weihnachtslieder: "So ein Gerät wollte ich auch haben und spielen."
Erwachsenalter	Singen."	Bei ihr.				

übrigen Details beiseite — ein Ereignis geschildert wird, das sowohl im Sinne der Lebenslaufforschung wie unter dem Aspekt der „Erinnerung an den schulischen Musikunterricht“ von exemplarischer Bedeutung ist. Im Rahmen der Lebenslaufforschung wird den „kritischen Lebensereignissen“ besondere Wichtigkeit beigemessen. „Kritische Lebensereignisse“, seien sie von po-

Theorie		Musikalität		verschiedenes
+	-	+	-	
				Bei den Großeltern aufgewachsen. Von Gleichaltrigen ziemlich isoliert. War nicht im Kindergarten.
"daß ich die größten musikalischen Fortschritte während d. Zeiten machte, in denen ich in THEORIE u. Praxis vom selben Lehrer unterwiesen wurde."				Mit Händen u. Füßen gegen Einschulung gewehrt. Kam in "Problemklasse" (Mütter durften i.d. Klasse bleiben) 6.Klasse: Mus. Lehrerin empfiehlt Kurzform des mus.Gymnasiums (inzwischen leider abgeschafft). Aufgabe d. Plans einer Kfz-Mechanikerlehre. 7.-11.Klasse mus.Gymn., vielseitige Ausbildung. Kl. 12/13 Schulwechsel. Leistungskurs Musik. Musik- u. Klav. Unterricht beim gleichen hervorragenden Lehrer. Berufswunsch Musiklehrer.
				Z. Zt. LA Musik/Realschule Zählt zu den besten Pianisten unserer Uni.

sitiver oder negativer Wirkung, werden verstanden „als solche im Leben einer Person eintretenden Ereignisse, die eine mehr oder minder abrupte Veränderung in der Lebenssituation der Person mit sich bringen . . .“<sup>4</sup> Die „entscheidende Wende“ (Zitat aus dem Bericht) tritt für Andy in der 5. Klasse Hauptschule ein, durch eine Fachlehrerin für Musik, die ihn so für Musik begeisterte,

daß er und seine Eltern (Besitzer einer Kraftfahrzeugwerkstätte) die ursprüngliche Berufsplanung ändern. Er wird Musiklehrer. Zur Person dieser Lehrerin schreibt Andy unter anderem:

„Sie war jung, nicht länger als vielleicht 5 Jahre im Schuldienst und eine echte musikalische Persönlichkeit. Sie sang gut, spielte hervorragend Klavier, außerdem Geige, Flöte und Orffinstrumente. Sie erzielte im allgemeinen recht hohe Lehrerfolge. Ein großer Teil ihrer Schüler musizierte auch nach der Schulzeit noch weiter oder behielt zumindest das Interesse an der Musik; einige ihrer Schüler wählten sogar Berufe, die mit Musik zu tun haben. Ein damaliger Klassenkamerad begann nach der Mittleren Reife Geige zu studieren (brachte es sogar bis ins Bayerische Landesjugendorchester) und studiert heute Orchestergeige in Frankfurt. — Nun, ich habe mich bis heute oft gefragt, wie die Musiklehrerin ein solches Interesse in uns wecken konnte. Ich kann es aber leider nur von meiner Situation aus schildern: Die Lehrerin war mir eigentlich schon sympathisch, bevor ich sie in Musik hatte, weil sie in unserer Klasse auch mein Lieblingsfach Werken geben sollte. Ziemlich zu Beginn der 5. Klasse lernten wir über „Eselsbrücken“ Noten und Notenwerte. Ich wendete das Gelernte zu Hause an meiner Tischorgel an und war fortan nicht mehr daran gebunden, nur nach Zahlen zu spielen. Dazu kam, daß in unserem Klassenzimmer ein Klavier stand. Wenn die Lehrerin die Klasse beim Singen begleitete, beschränkte sie sich nicht nur auf gelegentliche Akkordstützen, sondern begleitete ausgetüfelt, z. B. auch mit Vor- und Zwischenspielen. Sie scheute sich auch nicht, selbst ein Klavierstück zu spielen... So weckte sie mein Interesse am Musikunterricht, speziell am praktischen Musizieren. Wenn ich allein im Klassenzimmer war, ergriff ich jede Möglichkeit, auf dem Schulinstrument zu spielen. Nachdem ich die Lehrerin gefragt hatte, ob sie mir auf dem Klavier Privatunterricht erteilen würde, äußerte ich auch zu Hause den Wunsch nach einem Klavier (. . .) wurde mir der Wunsch erfüllt. Gegen Ende der 5. Klasse erhielt ich dann meinen ersten Instrumentalunterricht. Er ergänzte sich (auch aufgrund derselben Lehrkraft) prächtig mit dem Schulunterricht . . .“.

Das geschilderte positive „*kritische Lebensereignis*“ wurde durch eine „*echte musikalische Persönlichkeit*“ bewirkt, die im Betroffenen starke Sympathie erweckte.

Es ist ein Hauptziel unserer Auswertung, möglichst viel über Ursachen, Auslösungen von musikbezogenen Verhaltensänderungen zu erfahren. Dies ist insofern kompliziert, als die Reaktion auf ein gleiches oder ähnliches Ereignis individuell sehr unterschiedlich sein kann. Veränderungen können letztlich nur im Zusammenhang mit dem Persönlichkeitsbild, das sich aus dem Lebenslauf ergibt, interpretiert werden. „Die entscheidende Wende“ muß nicht abrupt geschehen wie bei Andy, „kritische Ereignisse“ können auch langsamer und leiser verlaufen.

Hierzu einige Abschnitte aus einem Bericht von Katrin, einer Studienanfängerin. Während Andy keine musikalische Anregung im Elternhaus hatte, schildert Katrin ausführlich und geradezu begeistert, wie und was daheim gesungen wurde: Volkslieder, Kunstlieder, Kirchenlieder, Arien . . ., Vater

spielte Klavier, es wurde improvisiert (auch mit den Kindern). Katrin faßt zusammen:

„So war bei uns Musik eine intensive Möglichkeit, sein Gefühl auszudrücken, und ich kann mich an keine Hemmungen erinnern. Als ich 5 Jahre alt war, hörte ich zum ersten Mal eine Sinfonie; ich glaube, es war Schuberts 7. in C-Dur. Es war eine sehr gute Plattenaufnahme, und ich war überrascht, daß man nach etwas so Schöнем noch weiterleben kann.“

Trotz dieser anscheinend optimalen Voraussetzungen entwickelte sich Katrins Beziehung zum Instrumentenspiel völlig anders als bei Andy:

„Etwa zu dieser Zeit beschloß ich, Schifferklavier zu lernen und Wandervogel zu werden, da mir schien, daß man dabei stets singen und musizieren könne und dazu noch in freier Luft. Wo ich das erste Mal Akkordeon hörte, weiß ich nicht, aber bis fast zu meinem 20. Lebensjahr übte dieses Instrument große Anziehungskraft auf mich aus. Da ich immer wieder Akkordeon zu lernen wünschte, entschlossen sich meine Eltern, mich, ebenso meine beiden Geschwister, mit 8 Jahren Klavier lernen zu lassen. Dummerweise kam etwa zur gleichen Zeit eine Schallplatte auf den Markt: *Wolfgang, von Gott geliebt*, eine Mozartplatte für Kinder.

Diese liebte ich sehr und hörte sie oft, und da mir diese Musik gefiel, meinte ich, was dieser Mozart konnte, müßte ich auch können. Da mein Vater ohne Noten auf dem Klavier spielte (er spielte auch Orgel, obwohl er keine Noten kannte), meinte ich, das alles sei leichtes Spiel. Mit großen Erwartungen begann ich den Klavierunterricht bei einer reizenden, jungen, sehr begabten Cembalospielerin (meine Eltern hatten seinerzeit sehr unangenehme Klavierlehrer gehabt und sich daher bei uns sehr um eine Könnlerin bemüht). Leider war sie keine Lehrbegabung.

Sie begann mit dem Erklären der Noten, die mir nie einleuchteten (wieso sollte, wo auf dem Papier doch gleicher Abstand ist, verschiedener akustischer Tonabstand sein?). Dazu kam, daß ich Legastheniker bin und so ohnedies keine Beziehung zu Noten fand. Dann waren die Übungen, die ich machen sollte, oft äußerst unmelodiös und riefen meinen ganzen Widerstand wach. Wenn ich sehr widerborstig war, pflegte die Lehrerin selbst zu spielen, und der Unterschied zwischen ihrem und meinem Spiel machte mich noch ärgerlicher. Das Klavier, fast 100 Jahre alt, ein „Familienstück“, verstimmte sich ständig und stand, schwarz und überladen (wenn auch meine Mutter bereits allen abnehmbaren Zierrat entfernt hatte) in einer dunklen Ecke — schon dieser Umstand trug ihm keine Liebe meinerseits ein.

Zudem war die Zeit, zu der ich spielen durfte, sehr ungünstig — wir hatten 3 Tage in der Woche nachmittags Schule, und vormittags zu üben, war mir ein Graus, wenn man die Staubsauger in den Zimmern hörte usw. Abends, wenn ich in richtiger Stimmung war zur Übung, durfte ich nicht, weil mein Vater dann müde nach Hause kam und ihn unsere Stümperei ärgerte, ohne daß er das eigentlich wollte. Mittags war es im Hause verboten zu spielen und zu alledem teilte ich das Klavier noch mit meiner Schwester. Außerdem war ich häufig zu faul! Meine Eltern, jedem Zwang abhold, achteten nicht darauf, ob geübt wurde oder nicht; sie waren selbst als Kinder zu viel gezwungen worden. So kam ich oft in die Stunde, ohne geübt zu haben. Das gab ich natürlich nicht zu, und so seufzte die Lehrerin oft über die „unbegabten“ Kinder. (Meine ältere Schwester unterschied sich nämlich in dieser Richtung nicht von mir.) Einzig mein Bruder legte einen gewissen Eifer an den Tag und brachte es etwas weiter als zum *Fröhlichen Landmann*. Unser Vater war enttäuscht und versuchte, es uns nicht zu sagen, aber wir spürten es sehr. Meine Schwester und ich rührten kein Instrument an (jetzt erst beginnt sie, inzwischen

verheiratet und Mutter, Gitarre zu lernen und hat viel Freude daran). Für mich war die Frage eines Instruments erledigt; allein der Gedanke ans Klavierspielenmüssen erregte mir Übelkeit. Ich hörte allerdings mit unverminderter Begeisterung zu. Die 1 1/2 Jahre der erfolglosen Versuche bemühte ich mich völlig zu vergessen. . . Mit dem Singen hatte ich keine Probleme und freute mich über alle Gelegenheiten, Musik zu hören oder selbst zu singen.“

Diese Einstellung wurde durch den Musikunterricht in der Schule nicht verändert. Der Schluß von Katrins Bericht:

„Ich weiß noch, daß, als ich überlegte, Volksschullehrerin zu werden, der Gedanke, ein Instrument lernen zu müssen, mich stark abschreckte und ich mich erst entschloß, wirklich Lehrerin zu machen, als ich erfuhr, daß man keine Prüfung in einem Instrument abzulegen braucht. Durch meine Schwester, die — wie ich bereits erzählte — jetzt Gitarre spielt, beschloß ich, den Stier bei den Hörnern zu packen und gleich im ersten Semester mit dem Gitarre-Unterricht zu beginnen.

Bei den ersten beiden Stunden schon kam etwas dazwischen, so daß ich nicht kommen konnte; ich meldete mich also wieder ab. Ich kann nicht sagen, daß ich nicht ganz froh um den Aufschub bin. Andererseits habe ich jetzt wieder Zeit, Angst zu bekommen. . .“

Familie, privater Instrumentalunterricht, Freunde, Medien — viele außerschulische Begegnungen und Situationen können zu positiven oder negativen Weichenstellungen für den Verlauf der musikalischen Entwicklung werden. Mitunter wird der schulische Musikunterricht ohne erkennbare Wirkung hingenommen oder im Bericht gar nicht erwähnt. Es wird niemand überraschen, daß insgesamt bei den Erinnerungen an den Musikunterricht die Lehrerpersönlichkeit bzw. die Person des Lehrers eine sehr wesentliche Rolle spielt, positiv wie negativ. Hierzu wie auch zu anderen Schwerpunktthemen (Singverhalten, Instrumentenspiel) folgt ein Überblick über bisherige Teilergebnisse, in Stichpunkten zusammengestellt vom jeweiligen Themenbearbeiter. Die Rolle des Elternhauses wird thematisch miteinbezogen, weil aus den Berichten hervorgeht, daß die Erfahrungen in der Schule nicht von den Einflüssen aus dem Elternhaus abzugrenzen sind.

### *Erinnerungen an Lehrer (Bernhard Mayer)*

„ . . . Wenn keine Sympathie ist, klappt gar nichts.“ Musik und ihre Vermittlung scheinen besonders stark mit dem persönlichen Verhältnis von Lehrendem und Lernendem verknüpft zu sein, weil Musik nicht nur die Ratio, sondern den ganzen Menschen — in seiner Emotionalität und Körperlichkeit — anspricht.

Die folgende Zusammenstellung von Aussagen möge einige Varianten dieses Verhältnisses charakterisieren.

### Sympathie

Im Gymnasium hatten wir eine sehr nette Lehrerin (was immer noch das Wichtigste ist, denn wenn da keine Sympathie ist, klappt gar nichts), die uns das Leben leicht machte. Sie brachte uns gerade das Nötigste in Harmonielehre bei, hielt wenig Extemporalen und ließ uns meistens die Wahl beim Liedersingen. Sie spielte uns auf dem Klavier vor, und ab und zu durften wir Platten mitbringen (...) Der Unterricht war aufgelockert, sie hatte eine freundliche und einnehmende Art, alle kamen mit ihr aus. Wenn jemand strickte oder seinen Hunger nicht bezähmen konnte, sagte sie schon, daß es ihr nicht recht war, aber immer auf eine originelle Weise, so daß alle lachten — der Betroffene auch — und sie sich spielend durchsetzte. Sie verließ unsere Schule nach der 11. Klasse, und dann wurde es schlimm . . . (B 211)

Dort hatten wir einen netten Lehrer, der zugleich Kirchenchorleiter und Orgelspieler war. Mit ihm sangen wir meistens Volkslieder. Durch sein lustiges Wesen und seine gute Begleitung am Klavier wurde die Musikstunde eine echte Erholung. Beim Ausflug marschierten wir oft in den Wald, kochten Suppe, wofür jeder entweder Suppenwürfel oder Nudeln mitbringen mußte, und setzten uns nach dem Essen ums Lagerfeuer — unser Lehrer hatte sein Akkordeon dabei — und sangen aus vollem Halse . . . (B 212)

6.-11. Klasse Gymnasium: immer derselbe Musiklehrer, mit dem ich mich sehr gut verstand, und bei dem ich auch von der 6. bis einschließlich 12. Klasse Violinunterricht nahm; bei ihm durften wir viel mit eigenen Vorschlägen arbeiten; er hat es auch geschafft, so ziemlich die ganze Klasse für die Musik zu begeistern, und zwar für alle Richtungen der Musik; in der letzten Stunde vor Weihnachten veranstalteten wir mit ihm gemeinsam eine kleine musikalische Feier, zu der jeder aus der Klasse einen Beitrag gab; auch wenn's mal schief ging, ausgelacht wurde niemand . . . (B 173)

### Antipathie

Wie ich erwähnt habe, lag mir am Unterrichtsfach Musik nicht sehr viel. Das mochte wohl daran liegen, daß mich eine ausgesprochene Antipathie mit beiden Musiklehrern verband, die mich abwechselnd während meiner Gymnasialzeit unterrichteten. Beide verstanden es ausgezeichnet, den Musikunterricht so fade als nur möglich zu gestalten: Zu Beginn der Stunde spielte der Lehrer eine Einleitung, die zum neu zu behandelnden Musikstück hinführen sollte, ab, drückte jedem der Schüler die entsprechenden Noten in die Hand, mit denen wir nun den Verlauf (...) des Stückes verfolgen sollten. Gegen Ende der Stunde gab er dann noch ein paar Hinweise zu dem Stück und schien froh zu sein, als endlich das Klingelzeichen zur Pause ertönte (...) Trotz dieser negativen Einstellung zum Unterrichtsfach Musik blieb ich im außerschulischen Bereich ein musikinteressierter Mensch . . . (B 171)

In der 2. Klasse bekam ich dann zu Weihnachten eine Melodica geschenkt, doch hatte ich gegen den Lehrer, der mir dieses Instrument „schmackhaft“ machen sollte, eine derartige Abneigung, daß ich sowohl am Spielen des Instruments keinen Spaß mehr haben wollte und mir dazu noch einen chronischen Husten holte; da ich bei jedem Fehler, den ich in der Stunde spielte, automatisch zu husten anfang (sozusagen als Tarnung), eine Angewohnheit, die ein halbes Jahr lang

blieb. So durfte ich dann aufhören, dieses Instrument zu spielen, was mir nur allzu recht war . . . (B 183)

Wir wollten mit unseren 11 und 12 Jahren bereits alle wie Erwachsene behandelt werden, auf keinen Fall wie kleine Kinder. Seine Methode, uns als kleine Kinder zu behandeln, hat dieser Lehrer auch später nie abgelegt. Wir mußten bis zur 6. Klasse (...) Stimmübungen machen. Schon wenn dieser Lehrer in die Klasse kam, mußten wir ihm mit leiser und feiner Kopfstimme den Gruß bieten. Die Hälfte der Klassenstunde verwandte er dann auf Stimmbildung, bei der er sich kleine Sprüchlein ausgedacht hatte, auf die wir antworten mußten, wie etwa: „Wie macht der Bulldogg?“ Antwort in einer bestimmten Tonhöhe, die am Klavier zuvor angeschlagen wurde: „Bo-bo-bo-bo“. Wurde in diesen Stunden gelacht, so gab es Verweise und Meldungen an den Rektor. Er selbst turnte in der Stunde über die Bänke hinweg, wenn er glaubte, daß ein Schüler unter der Bank sich mit etwas anderem beschäftigte. Der größte Teil der Klasse haßte diesen Mann aus tiefstem Herzen . . . (B 49)

## Opposition

Ab der 7. Klasse galt der Musikunterricht bei meinen Freunden (was sich dann automatisch auf mich übertrug) als Fach, in dem man Opposition ausüben konnte. Diese Opposition drückte sich in jeglicher Verweigerung der Mitarbeit im Unterricht aus. Der Musiklehrer stand dem hilflos gegenüber; er wußte sich nicht zu helfen und geriet stets außer sich vor Wut. Wir machten uns eine Riesengaudi daraus, ihn regelmäßig fertigmachen. Unzählige Verweise legen davon Zeugnis ab. (B 447)

## Lehrerwechsel

Ein Mädchen konnte. nicht besonders gut singen. Sie war unsicher in der Tonführung. Nach dem 2. Mal Vorsingen begann die Lehrerin eine Grimasse zu schneiden oder eine Bemerkung zu machen, die deutlich erkennen ließ, daß sie sich von vornherein im Klaren war, daß diese Schülerin eine schlechte Note erhalten würde. In der 12. Klasse erhielten wir erstmals eine neue Musiklehrerin. Diese munterte die Schülerin auf, gab ihr kleine Hilfen, wenn der Ton unsicher war, und siehe da, am Ende des Schuljahres sang dieses Mädchen eine wirklich gute Leistung. In der 13. Klasse hatten wir wieder die erste Musiklehrerin — eine abfällige Bemerkung, und die nämliche Schülerin sang wieder wie vor einem Jahr . . . (B 498)

Unsere Lehrerin erklärte zu wenig. Wer an der Tafel einen Fehler machte, erhielt sofort die Anrede „also wer wird denn so unmusikalisch sein und diesen Fehler begehen“. Die Lehrerin zeigte stets strengen Ernst, was mich von vornherein einschüchterte und meiner Meinung nach einen Kontrast zur Musik bildete. Ich kam nämlich mit der Vorstellung, eine Musiklehrerin sollte heiter und fröhlich wirken. Doch hier war es nicht der Fall. Es ging nun an das Blattsingen, worin ich doch keine Übung hatte. Schließlich war ich an der Reihe, und da ich nur musikalisch bin und nicht sehr musikalisch, klappte es nicht so ganz. Die Lehrerin warf mir einen durchdringenden Blick zu und schüttelte den Kopf. Sie meinte, es sei hoffnungslos mit mir und ich sollte mich schämen (...) Aber das alles sollte sich mit den Jahren ändern. Wir wurden einer neuen Lehrerin übergeben. Diese entsprach schon von ihrem äußeren Auftritt meinen Vorstellungen. Ebenso anders war der Unterricht. Ich lernte plötzlich Kadenzen und übte mich im Blattsingen. Musik wurde mir wieder zum Spaß und zur Freude. Meine schönste Erinnerung ist, wenn ich an den Sologesang unserer Lehrerin denke. Außerdem hörten wir viele Schallplatten und unterhielten uns über die Art von Musik . . . (B 176)

## *Zum Einfluß des Elternhauses (Gundula Krebs)*

Bei einem Großteil der Berichte spielt das Elternhaus eine entscheidende Rolle. Angaben über den vorschulischen Einfluß — vor allem über die im Elternhaus vorherrschende Einstellung zur Musik — sind zwar verhältnismäßig knapp, jedoch aussagekräftig.

### 1. Positive Einstellung zur Musik im Elternhaus

1.1 Die Eltern zeigen sich aufgeschlossen für Musik und machen teilweise selbst Musik. Das Kind wächst in eine musikalische Umwelt hinein. Es wird gefördert, jedoch ohne Zwang. Damit ist die Entwicklung des eigenen Interesses und eine positive Einstellung zur Musik möglich.

Beispiel: B 66, Studentin (hier in Stichpunkten)

— musikalisches Elternhaus, es wird viel gesungen. — Viel Spaß am Musikunterricht in der Grundschule. — Besuch der Singschule. — Musikunterricht in der Realschule und im Gymnasium schlecht. — Wiedergewinnung der Freude an Musik durch eigene musikalische Aktivität. Eigenes Urteil über das Elternhaus: „Ich glaube, daß diese Stufe in der Kindheit den entscheidenden, ursprünglichen Faktor für mein heutiges Interesse an der Musik bildet.“

Beispiel: B 22, Studentin

— musikalische Entwicklung hauptsächlich durch Vater geprägt (Geiger im städt. Orchester); Hinführung zur Musik im allgemeinen. — Erwerb von Grundkenntnissen (Noten, Theorie .)

„Musik bereitete mir also immer Freude, was ich dem Elternhaus vor allem verdanke.“

1.2 Durch eigene musische Interessen und Aktivitäten stellen die Eltern hohe Ansprüche, denen das Kind nicht gewachsen ist. Es verliert dadurch sein Selbstvertrauen, die Leistungsfähigkeit wird verringert. Es glaubt letztlich selbst, „unmusikalisch“ zu sein. Die Folge ist oft Lähmung jeglichen musikalischen Interesses.

Beispiel: B 58, Student

— lernt früh Klavier, wird für musikalisch gehalten. — Geschwister lachen ihn beim Singen aus. — Glaubt selbst, nicht singen zu können — unmusikalisch. — Gleichzeitig ebenso keine Freude mehr am Klavierspiel. — Bezeichnet sich als „schwarzes Schaf“ der Familie, da als einziger keine musikalische Begabung (alle Familienmitglieder spielen mehrere Instrumente, sind Mitglieder in Chören, Orchestern). — Die Bezeichnung „unmusikalisch“ bedeutet für ihn, daß die reine Anfangsleistung (ohne Übung) unter dem Durchschnitt liegt. Eine Steigerung wäre durch Fleiß zwar möglich, die Leistung aber könnte nie der eines Begabten entsprechen. Keine Freude, kein Interesse an Musik.

1.3 Trotz der hemmenden Wirkung, die aus dem zu hohen Anspruch des musikalischen Elternhauses resultiert, entwickelt sich Ehrgeiz und Durchsetzungsvermögen auf diesem Gebiet. Daraus folgen positive Einstellung und Leistungen im Bereich der Musik trotz negativer Einschätzung durch die Eltern.

#### Beispiel: B 167, Student

— musikalisches Elternhaus; kann Melodien nicht richtig nachsingen, wird von den Eltern für unmusikalisch gehalten. — Zwang, Flöte, Klavier zu lernen. — Nur der Großvater glaubt an seine Fähigkeiten. — Ein Jahr lang Zuhörer in der Singschule. — Großvater übt mit ihm. — Allmähliche Verbesserung des Gehörs, darf nun in der Singschule mitsingen, avanciert zum Vorsänger. — Lernt Geige, Akkordeon, Gitarre. — Besuch von Chorleiterlehrgängen. Tätigkeit als Chorleiter im Gesangsverein, Kirchenchor, Orchester. „Jetzt weiß ich, daß ‚Musikalität‘ erlernbar ist.“

## 2. Negative Einstellung zur Musik im Elternhaus

2.1 Die Eltern lehnen Musik ab, haben kein Interesse daran, Musik zu hören. Ihnen fehlt das Verständnis für das musische Interesse des Kindes. Darum zeigen sie Ablehnung und Kritik. Jedes Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten wird somit beim Kind zunichte gemacht.

#### Beispiel: B 141

— Keine Musik im Elternhaus. Wird als „unnötiges Gedudel“ und das Singen als „Quatsch“ bezeichnet. — Der Wunsch, Klavier zu lernen, wird abgelehnt: „Das Geklimper rege sie auf, und außerdem sei ich unmusikalisch.“ — Verliert den Glauben, je etwas in der Musik leisten zu können.

2.2 Die hemmende Wirkung durch negative Einflüsse des Elternhauses wird durch die Selbstbestätigung in einer Gruppe oder durch die Förderung eines Lehrers aufgehoben.

#### Beispiel: B 24, Student

— Eltern verbieten das Singen, „da es ihnen auf die Nerven ginge“. — Zwang, Klavier zu lernen, zur Verbesserung der musikalischen Fähigkeiten; muß kurze Zeit später wieder aufhören, da „zu unmusikalisch“ (nach Meinung des Lehrers). — Glaubt nun selbst an seine „Unmusikalität“, traut sich nicht mehr zu singen. — Mit 14 Jahren Mitglied in einer Jugendgruppe. — Selbstvertrauen, singt wieder. — Erlernt Gitarre, dadurch Verbesserung des Gehörs. — Kann mit der Zeit sogar nach dem Gehör begleiten. — Verbesserung des Singens. — Wiedergewinnung der positiven Einstellung zur Musik.

## *Erinnerungen zum Komplex Singen (Bertold Marohl)*

Bei Durchsicht von ca. 5 % des vorliegenden Materials erscheint Singen als eine zentrale Aktivität. Fast alle Berichtenden geben über ihre frühkindlichen Erfahrungen Auskunft und über den Einfluß, den die singenden bzw. nichtsingenden Eltern, Verwandten usw. ausgeübt haben.

Oftmals wird eine Art Sing-“Karriere“ — vom Kindergarten über die Schulzeit bis hin zum Erwachsenenalter — dargestellt. Aber nicht nur quantitativ nimmt das Singen breiten Raum in Anspruch, auch qualitativ wird die Singfähigkeit oftmals als Gradmesser der Musikalität angesehen, wie z. B. im folgenden Zitat: (B 223)

„Ich weiß nicht mehr, wie ich zur Unmusikalischen, d. Ii. zur Falschsängerin abgestempelt wurde. Auf jeden Fall wurde mir das Singen. . . immer mehr verhaßt.“

Falschsingen wird mit Unmusikalität geradezu ineingesetzt, obwohl der Bericht genügend andere positive Erfahrungen im Umgang mit Musik enthält.

Das sicher auffälligste Ereignis soll vorangestellt werden: der Aufbau einer Singhemmung, die meistens aus dem Vorsingenmüssen in der Schulklasse (Notengebung!) resultiert, z.B.:

„In der 5. Klasse Volksschule begann mein massiver Widerstand gegen das Vorsingen: Ich weigerte mich ganz einfach zu singen, was mir von einem harten 6er bis zur gutgemeinten Moralpredigt alles einbrachte.“

Die folgende Zusammenstellung unterscheidet zwei zeitliche Phasen:

1. Singen in frühester Erinnerung (bis zum Schuleintritt)
2. Schulzeit und Erwachsenenalter

Zu 1.

Ca. 50 % der Berichtenden teilen recht genaue Erinnerungen an ihre frühkindliches Singen mit (Zitate in Stichwortform):

— Singt stolz und ohne Hemmungen. — Singt relativ unbefangen. — Schauerlicher Gesang. — Singen macht viel Spaß. — Ich brummte wie ein Bär, durfte aber trotzdem mitsingen. — Ich hatte ein freies Verhältnis zum Singen. — Singen mit Freunden (Schlager). — Gemeinsames Singen beim Schlafengehen; zu Weihnachten. — Nicht in der Lage, einfache Liedmelodien zu merken. — Viel gemeinsames Singen. — Gern gesungen, wenn auch ohne Beherrschung der Melodie. — Es wurde viel gesungen. — Ich sang viel mit der Mutter.

Beachtet man jeweils den Kontext, so lassen sich zwei Äußerungen als deutlich negative Einstellungen zum eigenen Gesang einstufen (schauerlicher Gesang; nicht in der Lage, einfache Liedmelodien zu merken). Die negative Einstellung entsteht durch die entsprechende „Etikettierung“, die die Umwelt (Eltern, Lehrer usw.) vornimmt. Der Begriff „Etikettierung“ (Labeling) wird im Sinne neuerer soziologischer Ansätze gebraucht, die Devianz (abweichendes Verhalten) nicht als statische Größe, als quasi klinischen Befund, sondern als Interaktionsmuster sehen. *„Von diesem Standpunkt ist abweichendes Verhalten keine Qualität der Handlung, die eine Person begeht, sondern vielmehr eine Konsequenz der Anwendung von Regeln durch andere und der Sanktionen gegenüber einem ‚Missetäter‘“.*<sup>5</sup> In Bezug auf „falsches“ Singen wird eine subjektive Norm errichtet: Derjenige, der das Singen als „falsch“ einordnet (Eltern, Musiklehrer usw.), vergibt das Etikett des „Falschen“, Abweichenden. Es muß — in Situationen nichtsymmetrischer Kommunikation — akzeptiert und übernommen werden; die Einstellung zum eigenen „falschen“ Singen verstärkt sich in der Folge und bestätigt sich immer wieder.

Tatsächlich ist „falsches“ Singen keine feste Größe und muß auch nicht zu einer negativen Einstellung dem Singen gegenüber führen, wie oben angeführte Zitate zeigen: „Ich brummte wie ein Bär, durfte aber weiter mitsingen.“

11 der 13 Zitate enthalten positive Aussagen zum Singen in der frühen Kindheit.

## Zu 2.

Während der Schulzeit, vor allem im Gymnasium, geht die überwiegend positive Einstellung zum Singen verloren, wie die folgende Zusammenstellung zeigt (Auswahl):

— Verlor Freude am Singen (GS), Furcht vor Auslachen durch Mitschüler. — Würde nie vor Zuhörern vorsingen (Erwachsenenalter). — Singt gern vor (Singschule), Neckereien der Mitschüler (GS), Angst vor Mißtönen (Gym). — Lehrerin behauptet: „Mitsingen im Chor hat keinen Sinn“ (Gym). — Furchtbar lange dasselbe Lied geübt (GS). — Stolz auf schönes Singen (GS), Erfolg beim Kunstlied-Vortrag (Gym). — Singen verhaßt, Widerstand gegen Vorsingen.

Bei Zugrundelegung von 19 (aussagekräftigen) Berichten ergibt sich folgendes Bild: In 13 Fällen wird aus der ursprünglich positiven Einstellung zum eigenen Singen eine negative Haltung. Das kann schon in der Grundschule geschehen, oftmals aber erst beim Übertritt ins Gymnasium. Als Gründe

des Einstellungswechsels werden genannt: Vorsingenmüssen als Mittel der Notengebung (7 Fälle), Vorsingenmüssen zur Aussiebung der Chormitglieder (2), Auslachen durch Mitschüler (2), autoritärer Lehrer (1), Geschwisterivalität: „Schwester sang schöner“ (1).

6 von 19 Berichtenden geben an, gerne zu singen, auch gerne vorzusingen. Vier dieser Gruppe sind Chormitglieder, verbinden also mit dem Aufnahme-ritual in den Schulchor positive Erinnerungen.

Versucht man — bei aller Vorsicht — eine charakteristische Sing-„Karriere“ zu beschreiben, so müßte es heißen: Die frühkindliche Lust am Singen wird durch negative Einflüsse der Umwelt zu einem hohen Prozentsatz ausgetrieben. Unterschiedliche schulische Ereignisse führen bei vielen Schülern zu Sing-Hemmungen und zu negativen Selbst-Einschätzungen. Positive Erlebnisse — offenbar häufig verbunden mit Chorsingen — bilden die Minderheit.

### *Erinnerungen zum Komplex Instrumentalspiel (Marobl/Wolickt)*

Wie nicht anders zu erwarten ist, spielen die Faktoren Lehrerpersönlichkeit und Elternhaus auch hinsichtlich des Instrumentenspiels eine dominierende Rolle, was Erfolg oder Mißerfolg betrifft. Besonders positive Erinnerungen liegen vor, wenn der schulische Musiklehrer, der den Anstoß zum Erlernen eines Instruments gegeben hat, selbst den Unterricht erteilt wie im Falle des einleitenden Berichts (vgl. S. 124). Umgekehrt sorgen Lehrende, die als persönlich unsympathisch erlebt werden, für Mißerfolge:

Die Klavierlehrerin war mir vom ersten Augenblick an unsympathisch und beeindruckte mich dennoch tief, denn genauso hatte ich mir als kleines Kind immer die böse Hexe vorgestellt. Gleich in meiner ersten Unterrichtsstunde klopfte sie mir mit einem Zeigestock auf die Finger, wenn ich nicht die richtige Taste anschlug (...) Mein Zorn und mein Haß übertrug sich auf das Klavier. (B 60)

Aus der Fülle des Materials soll schwerpunktmäßig über einige Besonderheiten berichtet werden, die mit dem Instrumentalspiel verbunden sind. Im folgenden geben einige Zitate darüber Aufschluß, welche Probleme bei der Wahl eines Instruments auftreten (1), welche Aussagen zum Thema „Üben“ vorherrschen (2) und welchen Stellenwert das autodidaktische Instrumentalspiel einnimmt (3).

1. Die folgenden Textstellen berichten ausnahmslos über Komplikationen bei der Instrumentenwahl. Nicht näher eingegangen wird an dieser Stelle auf all jene Fälle, bei denen die Instrumentenwahl problemlos verläuft.

Etwa zu dieser Zeit (Alter 5 Jahre) beschloß ich, Schifferklavier zu lernen und Wandervogel zu werden (...) Wo ich das erste Mal Akkordeon hörte, weiß ich nicht, aber bis fast zu meinem 20. Lebensjahr übte dieses Instrument große Anziehungskraft auf mich aus. Da ich immer wieder Akkordeon zu lernen wünschte, entschlossen sich meine Eltern (...) mich mit 8 Jahren Klavier lernen zu lassen ... (13 27)

Unnötig zu sagen, daß der Mißerfolg durch die Entscheidung der Eltern — Klavier anstatt des „geliebten“ Akkordeons — vorprogrammiert war.

Mich begeisterte das Geigenspiel, und ich bat, es erlernen zu dürfen. Mein Vater hatte drei Geigen und eine Bratsche. Ob er, der sehr musikalisch ist, oder meine Mutter mir erklärten, ich sei zu unmusikalisch, Geige zu spielen, ich könne ja nicht einmal singen, ich weiß es nicht mehr (. . .) (Eine Gymnastiklehrerin) schlug das Flötenspiel vor (...) So lernte ich Flöte, sehr widerwillig, da ich lieber Geige gelernt hätte. Die ganze Familie fand es scheußlich, wenn ich übte, und nach einem 3/4 Jahr hörte ich auf zu spielen (B 80)

Meine Eltern und mein Lehrer wollten nun, daß ich ein Instrument lernen solle, Geige, Flöte oder Cello oder ein anderes. Mir gefiel aber nur Gitarre. Damals kam gerade die Beatmusik auf... und ich hätte es gern so weit gebracht, daß ich auch solche Musik hätte machen können. Meine Eltern wollten das jedoch nicht . . . (B 84)

Mit 10 Jahren haben mich meine Eltern mehr oder weniger gezwungen, ein Instrument zu lernen (Akkordeon). Da ich viel lieber Gitarre spielen gelernt hätte, riefen die zusätzlichen Übungsstunden. .. in mir keine große Begeisterung hervor. (B 416)

Offensichtlich wird in den geschilderten Fällen der Wunsch des Kindes mißachtet, ein bestimmtes Instrument lernen zu dürfen. Die Gründe sind einfach zu ermitteln: Den Instrumenten und der Art der Musik, die vorrangig mit diesen Instrumenten gespielt werden kann, haftet ein gewisses Sozialprestige an. Klassische Musik (Klavier, Geige, Cello usw.) rangiert in der Werteskala oben, wohingegen Gitarre (Beatmusik!) als minderwertig angesehen wird. Auch Akkordeon gilt mitunter — je nach Einstellung der Eltern oder des Lehrers — als weniger „wertvolles“ Instrument.

2. Berichte über Schwierigkeiten bis hin zu Anklagen stehen im Vordergrund zahlreicher Berichte zum Thema „Üben“. Den Musiklehrern ist es offenbar nicht gelungen, den Sinn des Übens einsichtig zu machen und vor allem auch geeignetes Übungsmaterial bereitzustellen. So scheint der Üben-

de mehr oder weniger auf sich allein gestellt zu sein und ist schnell entmutigt, wenn das Üben zu wenig spielerische Elemente enthält. Damit verliert das Instrumentalspiel seinen ursprünglichen Reiz. Immer dann, wenn sich Erfolge beim Spielen einstellen, wird Üben als notwendig eingesehen und macht mitunter sogar Spaß.

Nachdem wir zuhause ein Klavier hatten und ich dort manchmal meine wilden Versuche unternahm, bekam ich eines Tages, ich war vielleicht 9 Jahre alt, feierlich eine Klavierschule überreicht. Mein Vater wollte mir Stunden geben; aber anscheinend löste dieses planmäßige Spielen und Üben doch nicht die Freude aus wie das wilde Draufloshämmern. Jeden Sonntag nach dem Mittagessen fand die Klavierstunde statt, die mir aber immer verhaßter wurde. Während der Woche hatte ich leider sehr selten Zeit, um meine Aufgabe zu üben, und so kam es, daß die Klavierstunde am Sonntag jedesmals von einem langen Übungsteil eingeleitet werden mußte (. . .) Nach mehreren, ich glaube oftmals verzweifelten und nervenzerreibenden Versuchen, mich zum regelmäßigen Spielen zu überreden, gab es dann mein Vater auf . . . (B 53)

Üben war für mich nur noch eine lästige Pflicht. Die Angst, das nächste Mal ausgeschimpft zu werden, war die einzige Triebfeder für das Üben. Für mich bedeutete es das größte Glück, als ich den Klavierunterricht aufgeben durfte . . . (B 31)

3. Eine Reihe von Berichten gibt uns nähere Auskünfte über eine Art des Instrumentenspiels, wie es sich nach oftmals gescheiterten Versuchen planmäßigen Unterrichts d e n n o c h entwickelt. Die folgenden abschließenden Zitate stammen aus dem Bericht des Leiters einer Jugendgruppe über die musikalische Entwicklung eines Jungen, der — schon früh als „Brummer“ und als völlig unmusikalisch eingestuft — mit Hilfe des autodidaktischen Gitarrenspiels seine bisherige negative musikalische Sozialisation positiv wenden konnte.

Mit 16 Jahren kaufte sich der Junge eine Gitarre. Er hatte Gefallen daran gefunden, wie zwei seiner Kameraden zusammen sangen und Gitarre spielten. Da er sich nicht allzu viel von seinen Künsten erhoffte, nahm er nicht Unterricht bei einem Musiklehrer, sondern ließ sich einige Griffe von seinen Kameraden zeigen ...

Nach anfänglichen Schwierigkeiten, den Ausgangston eines Liedes zu finden, gelang es ihm durch ausdauernde Übung, Liedmelodie und Akkordbegleitung zusammenzubringen. Er spielte Melodien auf der Gitarre, lernte Notenlesen und verbesserte nach und nach sein Gehör.

Durch seinen unaufhörlichen Ehrgeiz angetrieben, übte er oft so lange, bis er nach einigen Wochen auch in der Lage war, eine Melodie ohne Noten nachzuspielen, wenn man ihm den Anfangston nannte ... Gekürzt: Gefallen an vielen Arten der Musik — Versuche, alle ihm gefal-

lenden Stücke nachzuspielen — Tonvorstellungsvermögen und musikalisches Gedächtnis stark ausgeprägt — Melodien auf seine Gitarre übertragen — Singen zur Gitarre gelingt, da er nun in jeder beliebigen Tonart singen konnte (...) Heute... spielt er mit seinen Freunden in einer Band als Sologitarrist . . . (B 29)

## *Anmerkungen*

- 1 K. Graml/W. Reckziegel: Die Einstellung zur Musik und zum Musikunterricht, Mainz 1982, S. 120ff.
- 2 K. Graml: Keine Chance für musikalisch Unbegabte? Vorurteile, Hindernisse, Störungen bei der Entwicklung musikalischer Fähigkeiten, in: Schulreport 1971/3 München, K. Graml: Kinder können nicht falsch singen, in: Elternblatt. Sprachrohr, Informationsorgan und Bindeglied zwischen Eltern, Lehrern und Schülern. 1971/10 Hamburg.
- 3 E. Reitebuch: Fördernde und hemmende Faktoren in der Entwicklung der Musikalität. 1970, unveröffentlicht.
- 4 Sigrun-Heide Filipp in: Oerter/Montada u.a., Entwicklungspsychologie, München 1982, S. 772.
- 5 H. Keupp: Abweichung und Alltagsroutine. Die Labeling-Perspektive in Theorie und Praxis, Hamburg 1976, S. 34.

Prof. Karl Graml  
c/o Universität Augsburg  
Philosophischer Fachbereich 1  
Schillstr. 100  
D-8900 Augsburg