

Musikpädagogische Forschung

Band 8 1987

Hrsg. vom Arbeitskreis Musikpädagogische

Forschung e. V. (AMPF) durch Günter Kleinen

Musikpädagogische Forschung

Band 8:

Außerschulische Musikerziehung

LAABER - VERLAG

Wir bitten um Beachtung der Anzeigen.

ISBN 3-89007-122-8

© 1987 by Laaber-Verlag, Laaber
Nachdruck, auch auszugsweise,
nur mit Genehmigung des Verlages

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	9
Tagungsprogramm Soest 1986	14
1. Beiträge zur Tagungsthematik	
<i>Barbara Barthelmes / Heiner Gembris</i> Musik — Mode — Lebensstil	17
<i>Ursula Eckart-Bäcker</i> Musik in der Erwachsenenbildung. Aspekte der Theorie und Praxis	37
<i>Martin Gellrich</i> Die Relevanz psychomotorischer Forschung für die Instrumental- didaktik	49
<i>Frauke Grimmer</i> Klavierausbildung im Spiegel subjektiver Deutung. Zur Auseinandersetzung mit eigener Lern- und Bildungsgeschichte von Musikstudierenden in der Lehrerausbildung	65
<i>Hermann J. Kaiser</i> Organisatorische Bedingungen des Musiklernens. Ein vernachlässigter Bereich musikpädagogischer Forschung	79
<i>Dieter Klöckner</i> Überlegungen zur Rolle des Faches Musikpädagogik in der Aus- bildung zum selbständigen Musiklehrer und Musikschullehrer	101
<i>Wilfried Ribke</i> Üben aus kognitionspsychologischer und handlungstheoretischer Sicht	107

<i>Eva Rieger</i>		
	Feministische Musikpädagogik — sektiererischer Irrweg oder Chance zu einer Neuorientierung?	123
<i>Wilhelm Schepping</i>		
	Zur schuldidaktischen Problematik einer zweispurigen Musikunterweisung in allgemeinbildender Schule und Jugendmusikschule	133
<i>Wolfgang Martin Stroh</i>		
	Musikpädagogische Anregungen aus der „workshop-Szene“?	147
2. Freie Forschungsberichte		
<i>Günther Batet</i>		
	Musik- und medienbezogenes Freizeitverhalten von Kindern in west- und osteuropäischen Ländern	163
<i>Helmut Segler</i>		
	Tänze der Kinder in Europa — Metatypen mit Beispielen. Forschungsbericht zur <i>Untersuchung und Filmdokumentation überlieferter Kindertänze in drei Teilen</i> (1980-1986)	179
<i>Jürgen Vogt</i>		
	Die kosmische Wende. Einige Bemerkungen zur Attraktivität der Waldorfschulen aus musikpädagogischer Sicht	191
3. Laufende Projekte		
<i>Karl Graml / Rudolf Dieter Kraemer</i>		
	Musikpädagogische Forschung — eine Filmdokumentation	209
<i>Roland Hafen</i>		
	Aktivität als Erlebnisdimension im „live-act“. Zwischenbericht zu einem Forschungsprojekt über „Hedonismus im Rockkonzert“	213

4. Methodenkolloquium

Herbert Bruhn / Gerd Gigerenzer

Multidimensionale Ähnlichkeitsstrukturanalyse (MDS) in der Musikpädagogik

235

Franz Petermann

Einstellungsmessung

251

Vorwort

Außerschulische Musikerziehung ist ein Name für völlig Disparates, für Dinge, die unverbunden nebeneinanderstehen, obwohl sie, weil es um ein und dieselbe Sache geht, dringend aufeinander bezogen sein sollten. Das Zustandekommen des Namens, der eine Restkategorie darstellt und eher aus Verlegenheit durch Ausgrenzung entstanden ist, suggeriert möglicherweise, es handle sich bei der Außerschulischen Musikerziehung um gesichertes Terrain, auf dem wir uns widerspruchsfrei bewegen könnten. Das ist aber keineswegs so. Daher scheint es dringlich, die einzelnen Gebiete mit einer Kontur zu versehen, sie abzugrenzen, sie aufeinander zu beziehen, Widersprüche wie Gemeinsamkeiten zu benennen, damit man diese abarbeiten kann. Bei dieser Gelegenheit können zugleich die neuen Tätigkeitsfelder, die auf die Musikpädagogik als Gesamtdisziplin zukommen, skizziert werden. Nicht zuletzt würde auch die schulische Musikerziehung aus einer derartigen Klärung Nutzen ziehen. Denn die Musikerziehung ist — wie die Menschen, um die es geht, und wie die Musik selbst — unteilbar. Allenfalls arbeiten war an verschiedenen Enden eines Flickenteppichs!

Freilich möchte ich an der These von der Einheit gleich mehrere Fragezeichen anbringen: Können wir wirklich von einem einheitlichen Musikbegriff ausgehen? Stimmen die auf den verschiedenen institutionellen Ebenen wirkenden Musikpädagogen nach Zielsetzung, Inhalten und Methoden überein? Bleiben wir als die Menschen, um die es in der Musikpädagogik ja letztlich geht, im Lauf unseres Lebens im Hinblick auf den Gebrauch, den wir von der Musik machen, immer dieselben? Hören wir ein Leben lang ein und dieselbe Musik? Sind es stets dieselben Funktionen, in denen wir Musik gebrauchen? Wirkt in denselben Funktionen dieselbe Musik? — Diese Fragen stellen heißt, die These von der Einheit in schwere Zweifel ziehen.

Nun dürfte die Chance einer Tagung über außerschulische Musikerziehung darin liegen, die gesamte Life story in den Blick zu nehmen statt lediglich Teilabschnitte zu separieren, für sich zu betrachten und somit das Ganze der Lebenszeit in einzelne Lebensphasen zu zerstückeln.

Wer beteiligt sich eigentlich am viel beschworenen Life-long-Learning — und mit welchen Intentionen, mit welchen Effekten? Gibt es einen inneren Zusammenhang zwischen den pädagogischen Bemühungen in den einzelnen Abschnitten? Bauen musikalische Früherziehung, Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen, Instrumentalunterricht (privat und an Musikschu-

len), funktionale Musikerziehung der elektronischen Medien, Freizeitpädagogik, Kulturprogramme für Erwachsene, Volkshochschule, Altenarbeit usw. aufeinander auf, können sie beieinander anknüpfen? Gibt es da einen zusammenhängenden Plan, bei dem ein Rädchen ins andere greift, oder waltet König Zufall?

An und für sich müßte die verbindende Klammer zwischen sämtlichen Formen außerschulischer und schulischer Musikerziehung aus der Biographie der betroffenen Menschen erwachsen. Im Lebenslauf verbinden sich die verschiedenen institutionellen, aber auch die informellen, persönlichen Einflußnahmen. In Lebenslauf und Persönlichkeitsentwicklung schlagen sich die diversen Einflüsse auf quantitativ und qualitativ spezifische Weise nieder. Gibt es im Lebenslauf von der Vorschulzeit über die Grundschule, die weiterführenden Schulstufen, die Berufsausbildung, Beruf und Familie bis hin zum Alter nicht mehrfach charakteristische Wechsel zwischen Aufbau- bzw. Stabilisierungsphasen und Umbruchphasen bzw. Krisen? Und wie sehen die musikalischen Entsprechungen dieser Stadien aus? Auf welche Weise beziehen sich die Institutionen musikalischen Lernens auf die je besondere innere Situation der einzelne Lebensabschnitte?

Über die gesamte Entwicklungszeit sind zwei Arten musikalischen Lernens zu beobachten: ein intentionales, pädagogisch veranstaltetes Lernen und ein Lernen in Lebenszusammenhängen, das man auch Kontingenzlernen nennen könnte. Bei diesem spielen soziale Faktoren und Alltagssituationen eine große Rolle. Dabei haben die modernen elektronischen Medien heute immerzu und nahezu überall die Hand im Spiel. Ohne Zweifel ist die Wirksamkeit eines Lernens in Lebenszusammenhängen höher anzusetzen als im Fall des pädagogisch veranstalteten, vom Leben abgesonderten Lernens.

Geht man der Unterscheidung zweier Lernarten nach, so treten möglicherweise verschieden operierende Lernmodi zutage. Solche sind zu beobachten zwischen einer eher theoretisch ansetzenden, intellektuell argumentierenden, schlußfolgernden Vorgehensweise auf der einen Seite und solchen Lernstrategien, die an praktische Handlungen gekoppelt sind. Beide Lernmodi dürften auf unterschiedliche physiologische Prozesse zurückgreifen.

Traditionell definierte musikalische Begabung findet zweifelsfrei eine höhere Berücksichtigung beim pädagogisch veranstalteten Lernen. Aber es wäre zu erproben, wieweit einerseits andere Lernstrategien auch im Feld der Instrumentalpädagogik neue Fähigkeiten und Fertigungsgrade leichter erreichbar machen, und umgekehrt, in welcher Form die herkömmliche Begabung für eine kreative Nutzung der Musik in unmittelbaren Lebenszusammenhän-

gen, sozialen Situationen, im Medienumgang usw. herangezogen werden kann:

In der Diskussion der letzten Jahre ist der Begriff des „biographisch bedeutsamen Lernens“ immer stärker in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt. Biographisch bedeutsames Lernen hat zu tun mit Ich-Identität, persönlicher Identifikation und Selbstwertgefühl. Sein Gegenstück ist institutionell veranstaltetes, über weite Strecken entfremdetes Lernen. Das biographisch bedeutsame Lernen, von Rogers „*signifikantes Lernen*“ genannt, kann nicht beliebig herbeigeführt werden; es ereignet sich vielmehr — und das an Orten und in Momenten, wo wir vielleicht gar nicht damit rechnen. Im Grunde ist bis heute ungeklärt, wo, wann, unter welchen Bedingungen und Voraussetzungen es stattfindet. Musikunterricht in der Schule und Instrumentalunterricht in der Musikschule oder beim Lehrer können den einzelnen herausfordern, durch Angebote stimulieren. Die Biographieforschung zeigt aber, daß die Inhalte und Methoden des Unterrichts auf individuell sehr verschiedenartige Voraussetzungen treffen und sich sehr widersprüchlich auswirken können. Die für ein biographisch bedeutsames Lernen entscheidenden Faktoren bleiben im Lehrplan und im Methodenrepertoire, das den Unterrichtenden zur Verfügung steht, weitgehend unberücksichtigt. Sie werden in den verschiedenen Ausbildungsgängen bisher wenig reflektiert. Die beste Maxime lautet daher bislang: stimulierende Freiheitsräume in die Arrangements des Unterrichts einbauen, damit sich Individuelles, Persönliches überhaupt ereignen kann.

Eine stärkere Berücksichtigung der Auswirkung von Lernprozessen verschiedenster Art auf die musikalische Biographie und ein wachsendes Interesse am persönlich bedeutsamen Lernen hat methodologische und wissenschaftstheoretische Konsequenzen. Zunehmend muß das *Black-box-Modell* des Behaviorismus aufgegeben werden zugunsten der Annahme, daß jedermann im Alltagshandeln seine persönliche Sicht der Dinge zum Tragen kommen läßt. Bei Versuchspersonen ist — wenn man schon eine „Box“ annehmen möchte — von einer *Intelligent box* auszugehen: Im produktiven Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler, Forscher und Versuchspersonen gilt es, Regelmäßigkeit und Gesetz in einer intelligenten Partnerschaft herauszufinden. Wo nehmen wir Forscher denn eigentlich unsere „Weisheiten“ her, aus der „Wissenschaft“ oder aus den Menschen, mit denen *und für die* wir als Forscher tätig sind? Wenn Bildung als ein „*Prozeß fortschreitender Befreiung zu sich selbst*“ (Heydorn/Grimmer) gesehen werden kann, so ist damit zugleich die Spur benannt, auf der das signifikante Lernen sich ereignet.

Fragen wir nicht viel zu selten nach der persönlichen Bedeutung, die eine Musik, eine bestimmte Umgangsform mit Musik, die hörende geistige Auseinandersetzung wie die Arbeit am Instrument oder mit der Stimme für jemanden besitzt? Eine stärkere Beachtung von sinnbezogenem musikalischem Handeln kann die Spezifika der menschlichen Intelligenz herausstellen, die keineswegs nur intellektuell arbeitet, sondern immer auch Gefühl besitzt und mit Gefühlen operiert.

Konzentriert man seine Betrachtungsweise auf biographisch bedeutsames Lernen, so wird die vermeintliche Dichotomie zwischen den Aktionsformen von rechter und linker Hirnhemisphäre relativiert; denn die wichtiger werdenden Gesichtspunkte der Emotion und Motivation sind physiologisch in anderen Zentren des zentralen Nervensystems angesiedelt. Biographisch bedeutsam können *beide* Modi der akustischen wie musikalischen Informationsverarbeitung sein.

Insgesamt gesehen verschiebt sich beim Wechsel des musikalischen Lernens von rein verstandesmäßig gesetzten Kategorien hin auf das persönlich bedeutsame Lernen das Erkenntnisinteresse. Denn die abstrakten, allgemeingültigen, von der Person und von personalen Bezügen abgehobenen Lernprinzipien verlieren an Wichtigkeit; dafür rücken die sowohl für die allgemeine Persönlichkeitsentwicklung als auch für das musikalische Vorankommen zentralen interpersonalen Beziehungen in den Brennpunkt des Interesses — solche zwischen Eltern und Kind, Lehrer und Schüler, zu den Geschwistern, den Freunden und anderen. In einer Betrachtungsweise, die die biographische Einheit der Person in den Mittelpunkt stellt, sehe ich beim Thema außerschulische Musikerziehung die Chance, das Disparate, Unverbundene, nur unter dem Dach eines Kunstworts Vereinte auch tatsächlich aufeinander zu beziehen. Sie ist die dringlichste Aufgabe einer Diskussion, die auf der Soester Tagung in anregender Weise begonnen hat.

Verständlich ist, daß für die außerschulische Musikerziehung zum Teil erhebliche Forschungsdefizite bestehen. Diese Situation spiegelt sich in der sehr verschiedenartigen Qualität der Tagungsbeiträge wider: Sie schwankt zwischen persönlich geprägten Problemskizzen, Literaturbericht, Hypothesendarlegung und abgeschlossenen, empirisch abgesicherten Untersuchungen. Daß Forschungen auf dem Terrain der außerschulischen Musikerziehung bisher so gering an Zahl sind, hat organisatorisch-institutionelle Gründe: Universitäten und Wissenschaftliche Hochschulen arbeiten im Kern bezogen auf die allgemeinbildende Schule. An den Musikhochschulen dagegen

fehlt es an einer institutionellen Absicherung von Forschung und an Einsicht in deren Notwendigkeit.

Das wird sich ändern müssen im Konflikt der sich verlagernden Berufschancen aller musikbezogenen Ausbildungsgänge und angesichts der rasant heranwachsenden gesellschaftlichen Problemfelder, angesichts der weiter zunehmenden Durchdringung aller Lebensbereiche mit Musik, angesichts einer permanenten Arbeitslosigkeit, der wachsenden Freizeit in allen Altersgruppen und der sich abzeichnenden Verschiebungen im Verhältnis der Generationen zueinander. Außerdem wird die widersprüchliche Entwicklung bei den elektronischen Medien angemessene Reaktionen auf allen musikalisch-künstlerischen, musikpädagogischen und musikwissenschaftlichen Feldern herausfordern.

Günter Kleinen